

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

AS CRIANÇAS DE CANDOMBLÉ E A ESCOLA: PENSANDO SOBRE O
RACISMO RELIGIOSO

GUSTAVO JAIME FILIZOLA

RECIFE

2019

GUSTAVO JAIME FILIZOLA

**AS CRIANÇAS DE CANDOMBLÉ E A ESCOLA: PENSANDO SOBRE O
RACISMO RELIGIOSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Práticas Educativas-Culturais e Identidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Maria Botelho

RECIFE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

F483c Filizola, Gustavo Jaime
As crianças de candomblé e a escola: pensando sobre o racismo religioso / Gustavo Jaime Filizola. – Recife, 2019.
212 f.: il.

Orientador(a): Denise Maria Botelho.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2019.

Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Candomblé 2. Ensino religioso 3. Negros - Identidade racial 4. Negros - Religião 5. Crianças - Religião 6. Racismo I. Botelho, Denise Maria, orient. II. Título

CDD 378

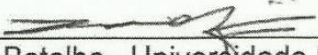
GUSTAVO JAIME FILIZOLA

**“AS CRIANÇAS DE CANDOMBLÉ E A ESCOLA: PENSANDO SOBRE O
RACISMO RELIGIOSO”**

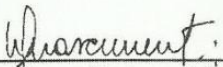
Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco

Aprovado em 04.02.19

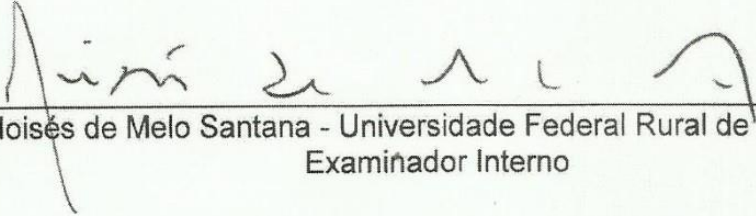
BANCA EXAMINADORA



Dr^a. Denise Maria Botelho – Universidade Federal Rural de Pernambuco –
Orientadora e Presidente



Dr. Wanderson Flor do Nascimento – Universidade de Brasília -Examinador
Externo



Dr. Moisés de Melo Santana - Universidade Federal Rural de Pernambuco -
Examinador Interno

Dedicatória

Dedico este trabalho às crianças de Axé.

AGRADCIMENTOS

Agradeço a Olorúm, criador do universo, aos orixás, a meus guias espirituais, aos protetores e protetoras da Jurema sagrada, pela proteção e iluminação dadas até hoje.

Ao meu pai e à minha mãe (*In memoriam*), pela educação e exemplos dados para me tornar o que sou hoje.

À Tintinta (*In memoriam*), por ter sido minha segunda mãe que me educou nesta existência.

Aos irmãos e irmã, por ter compartilhado todos os momentos da minha caminhada de vida até agora.

À Prof.^a Dra. Denise Botelho, minha orientadora, pelo acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa e pelos ensinamentos transmitidos ao longo dessa jornada.

Aos professores e às professoras que passaram pelo meu caminho durante toda vida, em especial aos/às do PPGECI, que no exercício de suas práticas me fizeram crescer além do aspecto intelectual, ou seja, humano.

À direção da Escola Estadual, aos professores e às professoras e demais funcionários e funcionárias, por terem aberto as portas da escola com muito apressamento à pesquisa.

À direção do Colégio particular, aos professores e às professoras, à coordenação pedagógica e demais funcionários que concedeu o espaço para que pudesse desenvolver a pesquisa.

Ao Terreiro consagrado a Orixalá, situado na cidade do Paulista, na pessoa do seu Babalorixá filho de Odé, Ialorixá filha de Iemanjá e demais filhos e filhas de santo da casa, por abrirem as portas desse Ilê, permitindo eu dar os primeiros passos desse trabalho.

Ao Terreiro consagrado a Oxaguiã e à Oxum, nas pessoas do Babalorixá, filho de Orixalá, da Ialorixá, filha de Oyá, demais filhos e filhas de santo dessa casa, por confiarem e terem aberto as portas dessa casa de Axé, contribuindo assim para a construção da pesquisa.

Aos queridos e às queridas do GEPERGES, pelas trocas de conhecimento, pela ajuda mútua, pelas tardes de discussões sérias. O GEPERGES foi um espaço de parceria e consolidação de amizade.

Ao professor Hugo Monteiro, por se tornar um amigo, além de professor, ajudando-me em horas tão decisivas na minha caminhada junto ao PPGECI. Eterna gratidão por esses momentos.

Banca examinadora composta pelos professores Moisés Santana e Wanderson Flor do Nascimento, que me acompanhou desde o início do curso, passando pela qualificação e que tanto contribuiu com sugestões metodológicas e epistemológicas para que esse trabalho pudesse crescer e tomar o formato atual.

Enfim a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desse ideal.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta.

(Nelson Mandela)

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “As Crianças de Candomblé e a Escola: Pensando sobre o Racismo Religioso” teve como propósito compreender as consequências do racismo religioso no ambiente escolar para as crianças de candomblé. Pretendemos ainda identificar os ideais eurocêntricos-cristãos geradores da discriminação religiosa com crianças candomblecistas, analisar os principais elementos do candomblé que mais recebem interpretações negativas oriundas de outros segmentos religiosos e analisar como as crianças de terreiro vivenciam sua identidade religiosa diante dessa problemática na escola. Utilizamos como aporte teórico estudos que possuem filiação com as pesquisas sobre racismo religioso, candomblé e identidade religiosa. Metodologicamente, utilizamos a abordagem qualitativa na perspectiva sócio-histórica e cultural, com características de estudo exploratório e explicativo. O método utilizado foi a observação participante. As técnicas utilizadas no trabalho de campo foram a observação participante e a entrevista semi-estruturada. Os instrumentos utilizados foram: diário de campo, máquina fotográfica e gravador. A coleta de dados foi realizada dentro de um terreiro de candomblé de nação jeje-nagô e em duas escolas: uma pública e outra privada. Os resultados foram analisados tendo como base o referencial teórico utilizado e a teoria da análise crítica do discurso dos linguístas Norman Fairclough e Teun Van Dijk. Os resultados nos permitem inferir que a discriminação religiosa na escola repercute na subjetividade de crianças candomblecistas, que esse fenômeno necessita ser estudado numa perspectiva da interseccionalidade, pois percebemos serem múltiplos os fatores que agravam essa problemática; não só no que diz respeito à condição religiosa, mas também aos aspectos classe, raça, grau de escolaridade, gênero, nível socioeconômico e contexto familiar. Na verdade, terreiro, família e escola precisam dialogar mais para atenuar os efeitos do racismo religioso nas subjetividades das crianças de candomblé.

Palavras-chave: Candomblé, Crianças de Candomblé, Ensino Religioso, Identidade Religiosa, Racismo religioso.

ABSTRACT

This research called "The Children of Candomblé and the School: a Reflection on Religious Racism" aimed to understand the consequences of religious racism against the Candomblé children in the school environment. We also tried: to identify the Eurocentric Christian ideals that generate religious prejudice; to analyze the main elements of Candomblé that receive the most negative interpretations from other religious segments, and to detail how the 'terreiro' children live their religious identity, despite the religious discrimination at school. This study is based on previous research into religious prejudice, as well as on candomblé and religious identity. Methodologically, we have employed the qualitative approach from socio-historical and cultural perspectives, with exploratory and explanatory characteristics. The method used was participant observation. The techniques utilized in the field work were both participant observation and semi-structured interview. The instruments used were: a field diary, a camera and a recorder. Data collection was carried out at a 'terreiro', a "jeje-nagô" nation sacred place, and at two different schools: one public and the other private. The result analyses were based on Norman Fairclough's and Teun Van Dijk's discourse analyses, which allow us to infer that religious discrimination in school has repercussions on the Candomblé children's self-esteem and self-concept, and that this phenomenon needs to be studied from an intersectional perspective, since we perceive that the facts that worsen this problem are manifold. Not only are they related to religious condition, but also to some aspects such as class, race, gender, family context, educational and socioeconomic levels. Actually, the 'terreiro', a Candomblé sacred place, the family and the school need to dialogue more in order to mitigate the effects of religious racism on the Candomblé children's self-esteem and self-concept.

Keywords: Candomblé, Candomblé Children, Religious Education, Religious Identity, Religious Racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cetro para o culto de Exu com o penteado paramentado com uma composição de triângulos formando losangos	69
Figura 2 - Representação de Exu soprando uma flauta; o penteado-falo tombando para trás da cabeça é ornada de numerosas cabacinhas.	69
Figura 3 - O Erê de Orixalá usando sua conta ou volta.	72
Figura 4 - No terreiro, as meninas usam Torço (Turbante), Blusa ou Casaco podendo estar coberto com um Alaká e/ou Ojá e Saia.	74
Figura 5 - No terreiro, segundo o Babalorixá, os meninos usam Equete ou Filá (Boné). Uma bata (camisa) e calça.	75
Figura 6 - Crianças do terreiro tocando os atabaques.	77
Figura 7 - Escultura de Ibêjis.....	82
Figura 8 - Perfil de frente do terreiro.....	104
Figura 9 - Perfil da Casa de Egum.....	107
Figura 10 - Visão lateral da escola.....	111
Figura 11 - Visão de frente da escola.....	113
Figura 12 - Toque de Oiá no dia 18.11.2018.....	115
Figura 13 - Toque de Oiá no dia 18.11.2018.....	118
Figura 14 - Saída da confirmação de Ogan do Erê de Orixalá.....	120
Figura 15 - Confirmação do Erê de Orixalá com o Babalorixá.....	121
Figura 16 - Erê de Iemanjá em transe.....	119
Figura 17 - Erê de Iemanjá carregando o presente	122
Figura 18 - Inscrição no monte.....	128
Figura 19 - Projeto Historiarte Pernambuco.....	134

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Religião das Vítimas nas Reportagens	26
Gráfico 2 - Religião dos Agressores nas Reportagens	26
Quadro 1 – Síntese dos Participantes da Pesquisa	43
Quadro 2 - Síntese do Estado da Arte	49
Fluxograma 1 - Bases fomentadoras do racismo religioso	62
Fluxograma 2 - Instâncias influenciadoras da identidade religiosa da criança	91
Fluxograma 3 - Autoconceito e Autoestima segundo Assis e Avanci (2004).....	99
Fluxograma 4 - O chão do terreiro e das Escolas	106
Quadro 3 - Percepção dos colaboradores adultos sobre a origem e as consequências do racismo religioso.....	142
Quadro 4 - Ações da escola para diminuir o racismo religioso.....	170

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 MEMORIAL.....	14
1.1.1 A flecha de um caçador tem um alvo a ser alcançado	18
1.2 OBJETIVOS	20
1.2.1 Que exu abra os caminhos	20
1.3 JUSTIFICATIVA/RELEVÂNCIA	25
1.4 DA INSERÇÃO SOCIAL	32
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	34
2.1 PELOS CAMINHOS DE OGUM.....	34
2.1.1 Abordagem	35
2.1.2 Tipo ou finalidade da pesquisa	36
2.1.3 Método, Técnicas e Instrumentos de coleta	36
2.1.4 Análise dos dados coletados	40
2.2 <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	41
2.2.1 Participantes da Pesquisa	42
2.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: SUAS ETAPAS	44
2.3.1 Primeira Etapa	44
2.3.2 Segunda Etapa	45
2.3.3 A ética na pesquisa	46
3 APORTE TEÓRICO: POR CAMINHOS JÁ TRILHADOS	48
3.1 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE CRIANÇAS DE TERREIRO E RACISMO RELIGIOSO.....	48
3.2 OS IDEAIS EUROCÊNTRICOS-CRISTÃOS GERADORES DO RACISMO RELIGIOSO PARA COM O CANDOMBLÉ	52
3.2.1 Do colonialismo à colonialidade: o ideal da superioridade cristã	53
3.2.2 O processo de racialização	55
3.2.3. Eurocentrismo e Etnocentrismo.	59
3.3 PRINCIPAIS ELEMENTOS DO CANDOMBLÉ QUE MAIS RECEBEM INTERPRETAÇÕES NEGATIVAS ORIUNDAS DE OUTROS SEGMENTOS RELIGIOSOS.....	63
3.3.1 Exu	66
3.3.2 Axós e Ilequês	70
3.3.3 Toadas/Cantigas e Atabaques	75
3.3.4 Imolação de animais	78
3.4 AS CRIANÇAS DE AXÉ	81
3.4.1 O mito dos Ibêjis	81
3.4.2 Do terreiro à escola	84
3.4.3 Sobre a identidade religiosa das crianças de candomblé	90
3.4.4 O racismo religioso e sua relação com o autoconceito e a autoestima	94
4 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS	104
4.1 A PESQUISA EMPÍRICA	104
4.1.1 A Observação participante	104
4.1.1.1 Conhecendo o chão do terreiro e das escolas.....	106
4.1.1.2 O Terreiro de Oxaguiã e Oxum.....	106
4.1.1.3 A escola privada: o chão onde a Erê de Iemanjá estudou, quando se iniciou no candomblé	111
4.1.1.4 O chão da escola onde o Erê de Orixalá estuda	112
4.1.1.5 Identidade Religiosa	114
4.1.1.6 Racismo Religioso.....	122

4.1.1.7 Relação Terreiro x Escola.....	130
4.1.2 As Entrevistas.....	135
4.1.2.1 Identidade Religiosa.....	135
4.1.2.1.1 Percepção de si enquanto crianças de candomblé.....	136
4.1.2.1.2 O que mais gostam da religião.....	138
4.1.2.1.3 Identificação com os orixás.....	139
4.1.2.1.4 O processo de iniciação.....	140
4.1.2.2 Racismo Religioso.....	142
4.1.2.2.1 Como os Erês vivenciam sua identidade religiosa diante do racismo religioso na escola.....	148
4.1.2.3 Relação Terreiro x Escola.....	155
4.1.2.3.1 Como os Erês veem o espaço escolar.....	155
4.1.2.3.2 Como as escolas veem os Erês.....	157
4.1.2.3.3 O processo de iniciação e a escola.....	162
4.1.2.3.4 O que pode ser feito nas escolas para diminuir o racismo religioso.....	169
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - POR CAMINHOS INFINDÁVEIS.....	173
REFERÊNCIAS.....	179
OUTRAS REFERÊNCIAS.....	189
GLOSSÁRIO.....	191
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	193
APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....	194
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	196
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	200
APÊNDICE E – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	202
APÊNDICE F – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS....	203
ANEXO A – PROCLAMATION OF THE INTERNATIONAL DECADE FOR PEOPLE OF AFRICAN DESCENT.....	208
ANEXO B – CALENDÁRIO OFICIAL DO TERREIRO.....	209
ANEXO C – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA DE PERNAMBUCO.....	210

1 INTRODUÇÃO

1.1 MEMORIAL

“Cada criança que nasce é um Baba Tundê, um antepassado que retornou para a comunidade; [...] como uma semente, que carrega as informações da nova planta” (SOUSA JUNIOR, 2011, p.94).

Nasci numa madrugada de segunda-feira, em Recife-PE. Olorúm, incumbiu ao orixá Odé, o deus caçador e da caça do panteão iorubano, senhor da floresta e de todos os seres que nela habitam, ser o dono do meu Ori (cabeça), mas também me deu uma Iá¹ para tomar conta do meu coração: Iemanjá, a rainha das águas salgadas.

Filho de Pascoal Filizola (comerciante) e Lucíola Maria Ferreira Filizola (professora). Minha mãe foi meu grande exemplo de vida, filha de Iemanjá com Ogum. Quando nasci, último de oito filhos, levou-me a um amigo seu, um famoso umbandista de Recife chamado José da Bola que dirigia o Centro de Umbanda chamado Pai Francisco. Lá, fui batizado. Meu caminho já começava a ficar marcado com ancestralidades afro-brasileiras.

Tive a oportunidade de ter duas mães para ser educado neste mundo. Uma de sangue e outra de coração; Florentina Ferreira de Lima, chamada carinhosamente de Tintinta, mulher negra e filha de Oxum, junto com minha mãe, me educou para ser “gente” e respeitar o diferente.

Meus pais me deram uma formação espírita ao longo da minha infância e juventude. Eles sempre me orientaram a respeitar os mais diversos segmentos religiosos.

É como se estivesse ouvindo eles falarem – filho, todo caminho leva a Deus!

No ano de 1975, minha tia materna, Marília Ferreira Dieb (Tia Lita), filha de Iansã/ Oiá, que morava em Natal-RN, estava prestes a fazer sua iniciação no candomblé. Nessa mesma data, levado por minha tia e minha mãe, conheci a Ialorixá Teresa Barro Pereira. Por ser filha de Nanã Burucu, passei a chamá-la carinhosamente de Vó Tetê e até hoje peço a sua bênção. Ela é responsável pelo Ilê² Axé Nanã Burucu de origem Nagô. Sobre um pano branco, os búzios, ao caírem, revelaram os meus orixás (Odé e Iemanjá). Desde então, nunca mais deixei de respeitá-los e amá-los.

¹ Em Iorubá significa Mãe.

² Em Iorubá: casa.

No ano de 1977, em julho, iria passar alguns dias na casa de minha tia em Natal, aproveitando as férias escolares, quando fui a uma festa no terreiro de “minha vó”.

Lembro, nessa época, estar passando por um pequeno problema, “coisas” da adolescência. Havia uma filha-de-santo da conhecida Ialorixá do Recife Mãe Beta (Elizabeth França Ferreira), filha de Iemanjá *Sabá Passamim*, chamada carinhosamente de Linda (Lindáuria de Oliveira Cajueira), que também estava na festa. Através dela, se comunicou uma linda Oxum (Oxum *Taidê*). Falei baixinho no ouvido da Oxum, pedindo a ela que me ajudasse. Para minha alegria, Oxum, após fazer seu belo bailado, tira de seu pescoço uma guia/ fios de contas de Odé, e coloca no meu pescoço. Neste momento, senti uma grande alegria e certeza que não estava só. Por ser um dos presentes melhores que já recebi, guardo-o, carinhosamente, até hoje.

Sendo o tempo um rio que corre em nossas vidas, escrever este memorial que faz parte da minha dissertação, não foi fácil para mim, pois, como diz o pedagogo Elizeu Clementino de Souza (2008, p.64),

A memória é escrita no tempo, um tempo que permite deslocamentos sobre experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Foi uma escrita que precisei vasculhar os porões das minhas lembranças e dos meus esquecimentos. Que não vieram à superfície do meu ser de maneira linear, mas de forma fragmentada. Cada pensamento, cada lembrança, cada palavra escrita, revelam-se como partes de um quebra cabeça que, como criança, fui atraído pela beleza das cores, pela variedade das peças, pelo desafio de conseguir montar, que antes estavam soltos e escondidos em minhas entranhas. Como explica Souza,

Essa compreensão da memória e do esquecimento somente pôde surgir na órbita de uma epistemologia que construiu novas sensibilidades. Somos herdeiros/as de uma epistemologia moderna que buscou na distinção clara entre sujeito-objeto, no calar da subjetividade, o caminho para construir o conhecimento objetivo (SOUZA, 2008, p.64).

Dos 13 aos 17 anos, procurei sempre levar junto ao meu corpo o presente dado por Oxum. Sentia-me seguro e protegido. Porém, na escola, vinha em minha mente que aquele objeto era um risco. Na minha cabeça passava a ideia de vergonha e medo, caso algum dos meus colegas visse “aquilo”, iriam me chamar de macumbeiro.

No ano de 1983, por gostar muito de história e fazer algumas leituras sobre culturas e livros sobre Candomblé, fiz meu segundo vestibular para Ciências Sociais. Cheguei a cursar o primeiro período do curso na Universidade Federal de Pernambuco, mas como havia começado a cursar, no ano anterior, Fonoaudiologia na Universidade Católica de Pernambuco, preferi concluir esse último. Em 1993, como portador de diploma, iniciei o curso de Letras na Faculdade de Filosofia do Recife. Nesse período, as questões da linguagem, da palavra e dos sons me chamavam muita atenção. Importante lembrar que nas religiões de tradição africana a oralidade ocupa um lugar de destaque. A palavra Axé, por exemplo, para os Candomblés de origem Iorubá, carrega a força vital fundamental presente na dinâmica universal.

Estudar era meu *hobby* favorito. Em 2001, concluí a especialização em Língua Vernácula cuja temática da Intertextualidade eu trabalhei na minha monografia. “Como a vida não dá ponto sem nó”, voltei a me aproximar das ciências sociais ao estar fazendo o curso no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, e retomar meus estudos sobre Candomblé.

Hoje, estar pesquisando sobre a temática do racismo religioso, que é fruto de um racismo estruturante das relações sociais, é voltar ao presente um passado não muito distante. Barbosa (2002, p. 1) elucida que, “Os textos do ‘passado’ também dizem do presente, não porque se encadeiam em um emaranhado de causalidades, mas porque o presente contém todo o passado, já que só existe enquanto discurso do presente[...]”. O racismo religioso está na memória do meu corpo, enquanto estudante de quinta a oitava série, atual ensino fundamental II, quando tinha vergonha de conhecer e usar alguns ícones da religiosidade afro-brasileira como, por exemplo, colar de contas.

Ao longo de minha vida, minha mãe me fez conhecer o Espiritismo. Li e estudei muitas obras, além de participar efetivamente do movimento espírita. Cresci, e, enquanto jovem, não entendia o porquê de tantos preconceitos frente às religiões de matrizes africanas e indígenas, onde na minha cabeça isso já começava se arrumar. Com ela, aprendi a conviver, aprender e respeitar as diferenças religiosas, ao realizar por muitos anos vários encontros inter-religiosos, dentro do movimento espírita, com representantes de várias religiões.

O que me fez aproximar desse tema é o fato de ser professor de língua portuguesa da Rede Estadual de Ensino de uma escola ligada à Gerência Regional Recife – Norte e da Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes e ver na ambiência escolar que algumas

crianças e adolescentes se envergonham por pertencerem a religiões de matrizes africanas. Diante disso, interessei-me pelas questões do preconceito e discriminação, em especial do racismo religioso com as crianças praticantes do candomblé.

Vivemos em uma sociedade que refuta o diferente; o que se afasta da ideia colonizadora de religião de base judaico-cristã, branca e europeia. A oportunidade de escrever este memorial trazendo partes da minha trajetória de vida, me faz perceber que quanto mais me envolvo com minha temática das questões identitárias dos povos de candomblé, mais consigo me encontrar. Pesquisar para e nas diferenças, me leva a me posicionar junto a minorias que, por séculos, vêm sendo silenciadas. Assim lembra o sociólogo Boaventura de Sousa Santos,

No paradigma emergente, o caráter auto-biográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido[...] é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 2010, p. 85).

Na escola Estadual que leciono, há três anos trago representantes de vários segmentos religiosos e realizo encontros inter-religiosos para que os estudantes possam ter informações e tirem suas dúvidas sobre as características de cada religião e posicionamento das mesmas sobre determinados assuntos do cotidiano social. Esses encontros proporcionaram aos/às estudantes uma mudança na postura, que antes eram um tanto fechados em relação ao assunto religião e muitos possuíam atitudes discriminatórias diante das religiões de matrizes africanas e indígenas.

Desde o ano de 2000, colaboro e participo de algumas atividades do Ilê Axé Oiá *Meguê* - Terreiro da Nação Xambá. Há dois anos, em uma das festas na Xambá, tirei uma foto e postei no *facebook*. No outro dia na escola, um aluno do sexto ano me abordou questionando se eu era doido por frequentar esse tipo de lugar. Senti na pele o que as crianças e os jovens sentem sobre o racismo religioso. Em outras ocasiões, ao distribuir balas, chocolates, etc., na sala de aula, alguns alunos e algumas alunas não aceitaram por serem “coisas de macumba”, “do demônio”, porque o pastor da igreja havia dito para não pegar nenhum doce de Cosme e Damião por ser “coisa do diabo”. Desde então, comecei de forma mais intensa a ler e aprofundar nos estudos sobre as crianças de terreiro, compreender e aprender com as pessoas que participam do candomblé.

Sempre quis fazer um mestrado, tanto pelo título como pelo prazer de estudar, em especial, que fizesse sentido em minha vida. Passei muitos anos para conseguir realizar

este sonho, primeiro, por dar prioridade em estar com e cuidar de minha mãe, que viveu noventa anos bem vividos. Segundo, só queria fazer um curso de pós-graduação numa temática que fosse apaixonante.

Sinto-me “em casa” sendo pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade Audre Lorde (GEPERGES - Audre Lorde) e Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, Infância e Juventude – GETIJ, por assumir o compromisso social das questões do racismo religioso que recai, em especial, nas crianças e jovens pertencentes as religiões de matrizes afro-indígenas. Hoje frequento espaços espíritas, de candomblé, de jurema e budistas, para o estranhamento de muitas pessoas, mas para mim, algo natural e que me dá prazer. Estudar e participar do candomblé faz com que eu seja uma pessoa mais informada e respeite ainda mais a natureza e as pessoas.

Estar ao lado de crianças e jovens de terreiros, faz com que eu me realize.

De acordo com o pedagogo e filósofo Jorge Larrosa,

Não sejamos outra coisa que não um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para aí tentar recolher as palavras que falam por nós (LARROSA, 1999, p. 7).

Relembrar essas experiências da minha adolescência e juventude, permite que eu dê outros sentidos aos meus pensamentos de outrora e, hoje, eles me ajudem a construir o meu pensamento do presente, dizendo o que eu quero para o agora e para o futuro.

Quando tive a ideia de pesquisar o racismo religioso, em especial, com crianças de terreiro, aos Orixás pedi permissão. A minha Ialorixá, ao jogar os búzios, eles caíram em Aláfia³. Os caminhos estavam abertos!

1.1.1 A flecha de um caçador tem um alvo a ser alcançado...

No início da construção da pesquisa, algumas perguntas, inicialmente, vieram à minha mente como: Em que se baseiam outros segmentos religiosos para terem comportamentos discriminatórios com os candomblés? Por que quando o católico acende

³ Significa “SIM”, positivo, confirmação, tudo bem. Não há nenhuma margem de erro ou contrariedade para a pergunta em questão.

sua vela ou o evangélico canta seus hinos, se forem discriminados, são discriminados diferentemente em relação aos praticantes do candomblé, mesmo eles se utilizando de procedimentos parecidos? Há componente(s) discriminatório(s) com crianças de candomblé que vai/vão além do traço identitário cor, já que crianças brancas também sofrem discriminação? As manifestações do racismo religioso afetam a vida escolar das crianças participantes de terreiro? Como o racismo religioso no espaço escolar afeta a construção da identidade religiosa das mesmas?

Mais diretamente questionamos (pergunta da pesquisa): Quais as consequências do racismo religioso no ambiente escolar para as crianças de candomblé?

Dentro dos contos Iorubanos, Odé/ Oxóssi têm o conhecimento da tarefa definida a realizar. A flecha de um caçador tem um alvo a ser alcançado. Dentro de um projeto, o objetivo é definido como meta ou propósito que se deseja alcançar.

Conta-se que:

[...] Cada ano, na época da colheita, Olofin comemorava, em seu reino, a Festa dos Inhames. [...] Chegado o dia, o rei instalava-se no pátio do seu palácio. [...] As pessoas reunidas comiam inhame pilado e bebiam vinho de palma. Elas comemoravam e brincavam. De repente, um enorme pássaro voou sobre a festa. [...] A estranha ave fora enviada pelas feiticeiras, furiosas porque não foram convidadas também para a festa. O pássaro causava espanto a todos! As pessoas, assustadas, comentavam: [...] - Como nos livraremos dele? - Vamos rápido chamar os caçadores mais hábeis do reino. (De vários reinos chagaram vários caçadores com suas flechas). [...] De Iremã, chegou finalmente *Oxotokanxoxô*, 'o Caçador de uma flecha só'. O rei lhe ordenou matar o pássaro com sua única flecha. *Oxotokanxoxô* afirmou: - Que me cortem em pedaços, se eu não o matar. Ouvindo isso, a mãe de *Oxotokanxoxô*, que não tinha outros filhos, foi rápido consultar um babalaô, o adivinho, e saber o que fazer para ajudar seu único filho. - Ah! - disse-lhe o babalaô - Seu filho está um passo da morte ou da riqueza. Faça uma oferenda e a morte tornar-se-á riqueza. E ensinou-lhe como fazer uma oferenda que agradasse às feiticeiras. A mãe sacrificou, então, uma galinha, abrindo-lhe o peito, e foi rápido colocar a oferenda na estrada, gritando três vezes: - Que o peito do pássaro aceite este presente! Foi no momento exato que *Oxotokanxoxô* atirava sua única flecha. O feitiço pronunciado pela sua mãe do caçador chegou ao grande pássaro. Ele quis receber a oferenda e relaxou o encanto que o protegera até então. A flecha de *Oxotokanxoxô* o atingiu em pleno peito. O pássaro caiu pesadamente, debateu-se e morreu. A notícia espalhou-se: - Foi *Oxotokanxoxô*, o 'Caçador de uma flecha só', que matou o pássaro! [...] E todos cantaram para *Oxotokanxoxô*. O babalaô também juntou-se a eles, cantando e batendo em seu agogô: *Oxowusi! Oxowusi!! Oxowusi!!!* - O caçador *Oxo* é popular- E assim é que *Oxotokanxoxô* foi chamado *Oxowusi*. (VERGER, 2011, p. 23-24).

1.2 OBJETIVOS

Para elucidarmos a problemática definida e respondermos à pergunta de pesquisa formulada, nossos objetivos são:

Objetivo Geral:

Este trabalho tem como objetivo compreender as consequências do racismo religioso no ambiente escolar para as crianças de candomblé. Para dar conta desse propósito, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- (1) identificar os ideais eurocêntricos-cristãos geradores do racismo religioso;
- (2) analisar os principais elementos do candomblé que mais recebem interpretações negativas oriundas de outros segmentos religiosos;
- (3) analisar como as crianças de terreiro vivenciam sua identidade religiosa diante do racismo religioso na escola.

1.2.1 Que exu abra os caminhos...

Como a presente pesquisa versa sobre o racismo religioso⁴ com crianças de terreiro no ambiente escolar, inserimos neste trabalho alguns trechos dos contos dos Orixás, para dar atenção aos ensinamentos de uma civilização, que tem um saber filosófico milenar, relacionando algumas das forças e das atividades desses Orixás às etapas da pesquisa científica.

Esses contos são uma forma de conectar o presente e o passado pela memória coletiva ancestral que foi e é esquecida, propositalmente, pelo pensamento hegemônico. São epistemologias que precisam ser conhecidas e valorizadas.

Ago nilé, ago... Ago nilé, ago... Ago nilé, agoiá⁵.

⁴ Informa Flor do Nascimento (2017, p. 55) que, a primeira vez que a expressão ‘racismo religioso’ foi utilizada em um texto acadêmico foi em 2012, no trabalho de Conclusão de Curso de Claudiene dos Santos Lima.

⁵ Tradução: Com licença para entrar na sua casa, licença para entrar na sua casa. Licença, pois, entre logo.

Exu é o grande orixá dos caminhos. É o porteiro do mundo. Antes de qualquer cerimônia é a ele que se reverencia. Através do padê, que é o seu rito mais conhecido.

Conta-se que:

"No começo dos tempos, Olofin adoeceu. Muitos inteligentes foram visitá-lo na tentativa de curá-lo, mas não conseguiram tal intento. Então Eleguá, que comia o que encontrava no lixo, pois o lixo era o que o alimentava e sabendo da doença de Olofin, colocou um boné branco como o dos babalaôs, e com suas ervas e poder, curou rapidamente Olofin. O velho agradecido disse: "tantos filhos sábios que eu tenho, e nenhum deles me ajudou em nada! O que você quer garoto como forma de recompensa? Eleguá, que conhecia o que era a miséria, disse a ele: "Vou comer antes de qualquer um... e me coloque na porta para que eles me cumprimentem primeiro". Isso mesmo - disse Olofin. E, além disso, vou nomeá-lo meu mensageiro⁶" (CABRERA, 1993, p.82) (tradução nossa).

Por isso, o padê de Exu é realizado antes de qualquer cerimônia numa forma de unir os homens aos orixás. Pedimos licença ao "menor" dos orixás, Eleguá, pois é um Exu criança e o mais poderoso orixá entre o Orum e o Ayé, para que possamos dar início a construção da pesquisa.

No período colonial brasileiro, o Candomblé⁷, com seus símbolos, mitos e rituais sagrados, deportado para as diásporas das Américas, foi constituído com uma nova roupagem, fruto da cultura, dos aspectos linguísticos e religiosos de negros e negras que foram escravizadas e que aqui chegaram. Esse espaço de tempo foi marcado pelo tráfico humano proveniente de diversos países do continente africano, levando os protagonistas desta triste página da nossa história, negros e negras, a usarem mecanismos de proteção e defesa como, por exemplo, o disfarce de sua crença por meio do sincretismo religioso.

Hoje, em pleno século XXI, no Brasil, ainda persiste uma estrutura racista e, conseqüentemente, o problema do racismo cultural-religioso também não foi superado. Essa discriminação, em relação à orientação religiosa dos/as participantes do candomblé, faz com que crianças não se reconheçam ou fiquem invisíveis frente aos demais colegas

⁶ Versão original em espanhol: "En los comienzos del tiempo, Olofi enfermo. Entonces Elegguá comía en la basura. La basura lo alimentaba. Pueron todos los inteligentes a ver a Olofi. Nadie lo pudo curar. Elleguá se puso um gorro blanco como el de los babalawos, y com sus yerbas lo curó muy pronto. El viejo dijo: "¡Y tantos hijos sábios como tengo, y ninguno me sirvió para nada! Elegguá pídemelo lo que quieras, muchacho." Y Elegguá, que conocía la miséria, le conteató: "Comer antes que nadie...Y que me ponga en la puerta para que me saluden a mí primero." Así será – dijo Olofi-, Y, además, te nombro mi correo."

⁷ Os candomblés são religiões brasileiras que articulam conhecimentos de diferentes formas religiosas advindas do continente africano durante a diáspora negra e oferecem uma maneira particular de interpretação do mundo, que enfatiza a ligação com a história da própria comunidade, a ancestralidade e a negociação dos espaços de intervenção com o próprio sagrado (BOTELHO; NASCIMENTO, 2012, p.76).

de turma, corpo docente e funcionários de instituições de ensino. A escravidão tirou o negro do Continente Africano, mas a colonização não tirou a africanidade dos negros e negras afro-brasileiros.

Segundo a pedagoga Vera Maria Ferrão Candau (2013, p.17): “A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, formas violentas de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social”. Negar o outro é apagar sua origem, sua cultura, sua forma de viver, sua maneira de se relacionar com o divino, além disso, a escola se apresenta como um “campo de guerra”: de um lado, uma maioria que exclui, que não reconhece e não deixa o valor da manifestação religiosa do outro aparecer e, do outro, uma minoria que é forçada a ficar silenciada e invisível.

Nessa perspectiva de conflitos, os estudos culturais são importantes para promoverem, nas escolas, o respeito às identidades religiosas das crianças de terreiro. De acordo com Kathryn Woodward (2014, p. 10): “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. A luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais [...]”. Assim, é visível os conflitos entre grupos de religiões hegemônicas e de religiões minoritárias, como as religiões de matrizes africanas.

Sabemos que racismo religioso não acontece apenas com crianças de terreiro, mas escolhê-las, é um compromisso pessoal (social e espiritual) que tomamos pelas crianças e por acreditar que a discriminação recaída sobre elas em relação a sua identidade religiosa é algo desumano.

A pesquisa foi realizada numa perspectiva do racismo religioso, pois a intolerância⁸, como fenômeno isolado, não é suficiente para explicar os comportamentos discriminatórios com crianças de terreiro na escola, aos praticantes das religiões afro-brasileiras, e aos terreiros em geral. Nessa perspectiva, o filósofo Wanderson Flor do Nascimento (2017, p. 54-55), pensa que,

Neste sentido, penso que é mais preciso pensar esses ataques aos povos, comunidades e territórios de matrizes africanas em termos de *racismo religioso*, pois consiste em projetar a dinâmica do racismo às expressões africanas e indígenas presentes nessas “religiões”.

⁸ Quem apenas tolera carrega vestígios da superioridade. Ser capaz de tolerar não é a mesma coisa de ser capaz de respeitar e reconhecer a legitimidade do lugar do outro da mesma forma que legitima o seu lugar.

Assim, essa discriminação é devido ao racismo existente, não só pela cor da pele das crianças, mas também pela dimensão histórica e cultural voltada à tradição afro-brasileira. Outro ponto que podemos acrescentar a esse pensamento é que as religiões de matrizes africanas são associadas a práticas demoníacas, não civilizadas e primitivas.

Atribuir características negativas a algum grupo étnico/racial ou agir no intuito de inferiorizá-lo são expressões de racismo. Também podemos perceber racismo religioso, quando uma escola discrimina ou permite comportamentos discriminatórios com alunos/as oriundas de religiões de matrizes africanas por exibirem algum traço de pertencimento religioso que esteja fora do padrão das religiões cristãs. Isso acontece porque grande foi e é a influência da igreja católica, somando-se hoje, as igrejas protestantes, em especial, as neopentecostais, que associam as culturas africana e afro-brasileira à figura do diabo/demônio.

Uma perspectiva intercultural na ambiência escolar é o que defende Candau (2013, p. 23): “[...] promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais”. Com o respeito e valorização dos diferentes grupos culturais, étnicos e religiosos, na escola, será possível a construção de um projeto pedagógico que respeite às diferenças.

Pautamos a pesquisa numa perspectiva teórico-metodológica interdisciplinar ao investigar as tensões e conflitos subjacentes ao Candomblé, em relação aos processos educativos e culturais do movimento de povos de terreiro e na construção identitária religiosa de crianças de axé e o racismo religioso nas escolas.

Passados mais de dez anos da implantação da Lei nº: 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, percebe-se, ainda, uma grande dificuldade de aplicá-la nas escolas devido às resistências preconceituosas da cosmopercepção⁹ africana e afro-brasileira na sociedade, que por sua vez, foi e é alicerçada numa lógica cultural eurocêntrica e cristã. Essa é valorizada em relação àquela. A produção e vivência da cultura afro-brasileira, conhecimento sobre o continente

⁹ Utilizamos o termo cosmopercepção ao invés de cosmovisão, apoiado nos estudos da pesquisadora nigeriana Oyèrónkè Oyèwùmí (1997), que em seu livro “A invenção das mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero” informa que o termo cosmovisão reproduz a importância da visão no pensamento ocidental, razão pela qual o mundo é percebido principalmente pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao “ver”. Na opinião da escritora, é eurocêntrico usar o termo cosmovisão para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais, descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos.

africano, seus povos, a diáspora e o papel da religião como elemento de resistência até os dias atuais, entre outros, são assuntos que merecem ser analisados, discutidos e vivenciados no ambiente escolar. Acreditamos que, com a implementação dessa Lei, poderemos ver uma diminuição do racismo religioso na escola com crianças de Candomblé.

A Base Nacional Comum Curricular traz contribuições para que se desenvolva uma cultura de paz nas escolas. Cultura essa como resultado do conhecimento e prática do respeito frente à pluralidade cultural e à diversidade religiosa existente em nosso país. Porém, na prática, observa-se a escola como palco de muitos conflitos culturais e religiosos por ter sido um local onde predomina a cultura europeia e judaico-cristã. Um lugar que não está preparado para dialogar com o diferente e com as minorias culturais e religiosas. Uma escola que não dialoga está destinada a emudecer dentro da função que lhe compete. A escola é um espaço que necessita ter atitudes transculturais e transreligiosas, além da transdisciplinar.

Alerta-nos o teólogo Gilbraz Aragão (2015, p.22),

A transdisciplinaridade colabora nesse processo pois engendra uma atitude transcultural e transreligiosa. A atitude transcultural designa a abertura de todas as culturas para aquilo que as atravessa e as ultrapassa, indicando que nenhuma cultura se constitui em um lugar privilegiado a partir da qual podemos julgar universalmente as outras culturas, como nenhuma religião pode ser a única verdadeira. [...] Quando uma companhia artística reúne atores de diferentes culturas, durante o espetáculo eles revelam qualidades que atravessam e transcendem as suas culturas originais. Assim também, em um encontro inter-religioso, a certo momento surge uma compreensão que não aniquila as diferentes verdades e experiências místicas, mas as atravessa e ultrapassa”.

Construir sentidos e caminhos para nossas vidas, eis nosso maior desafio. Construção que não necessita destruir as “verdades” dos outros para legitimar as nossas, conhecer as bases de diferentes cosmopercepções, seja judaico-cristã, africana, mulçumana, ateística, etc., percebendo o que elas têm em comum ou de diferente, mas sem esquecer a possibilidade da convivência pacífica entre os diferentes. Segundo o filósofo Raimon Panikkar (1996), o diálogo inter-religioso hoje é uma questão de sobrevivência da humanidade. Assim, se não dialogarmos, a partir do conhecimento dessas cosmopercepções, distanciaremos cada vez mais da paz mundial tão desejada entre as religiões.

1.3 JUSTIFICATIVA/RELEVÂNCIA

Os estudos sobre o racismo religioso com crianças no ambiente escolar no Brasil ainda são reduzidos.

A nossa Constituição Federal de 1988 trata a discriminação religiosa como crime ao estabelecer:

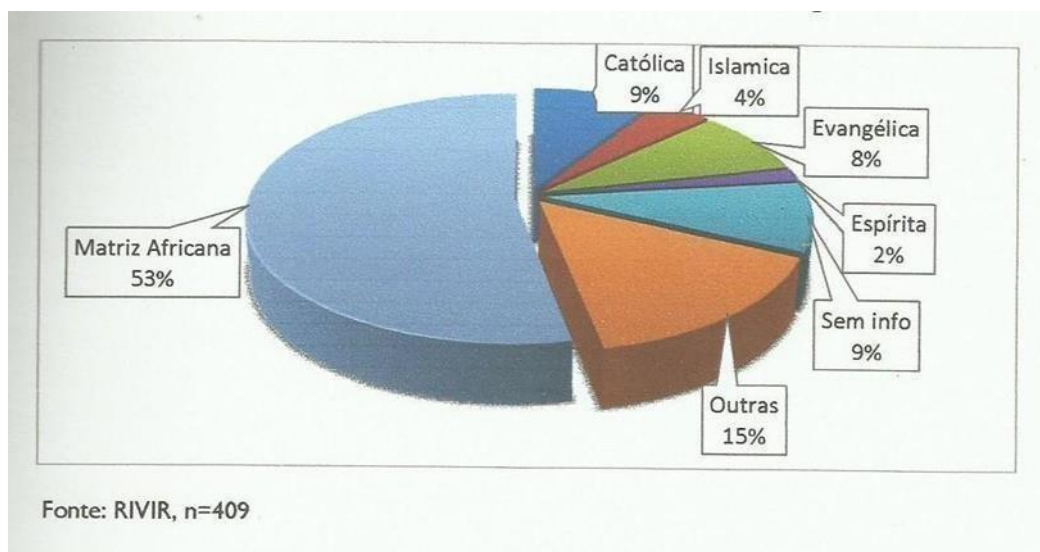
Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
[...]

Embora seja crime, de acordo com a Constituição (1988), um dos graves problemas de nossa atualidade é o racismo religioso. A sociedade, constantemente, tem testemunhado atitudes de desrespeito e violência em relação aos e às praticantes do candomblé, da umbanda e de religiões afro-indígenas em geral. O jornalista Felipe Amorim (2016) relata que as denúncias de discriminação religiosa recebidas pelo Disque 100 (Disque Direitos Humanos) atingiram nesse ano passado seu maior número desde 2011. Foram 252 casos reportados em 2015 ao serviço da Secretaria de Direitos Humanos do governo federal.

A importância do estudo sobre a vida religiosa de pessoas ligadas ao candomblé, entre essas, crianças, se dá devido ao número elevado de comportamentos discriminatórios sobre elas e a necessidade de termos subsídios para minimizar os conflitos presentes em nossa sociedade e, em especial, na escola.

O Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares (2016), indicam os impactos negativos do neopentecostalismo para uma convivência respeitosa entre religiosos. A partir da análise de matérias de jornais que trataram de intolerância e violência religiosas, confirmou-se que a maioria das vítimas nas reportagens são de religiões de Matrizes Africanas.

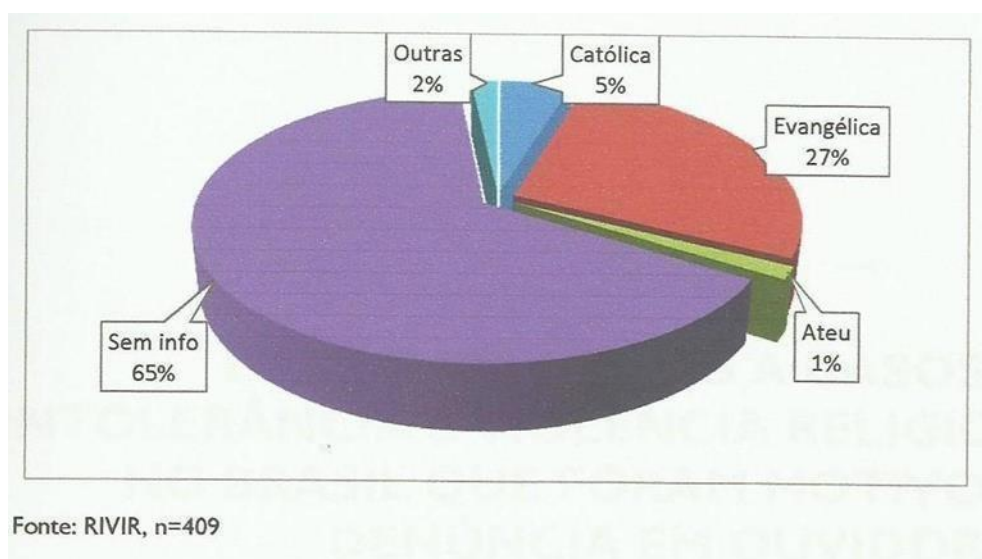
Gráfico 1 - Religião das Vítimas nas Reportagens



Fonte: RIVIR, 2016.

O relatório também faz referência à parcela dos agressores nas reportagens, conforme gráfico 2.

Gráfico 2 - Religião dos Agressores nas Reportagens



Fonte: RIVIR, 2016.

De acordo com o antropólogo Vagner Gonçalves da Silva (2015), no Brasil e outros países da América Latina, movimentos neopentecostais, que são formados por adeptos oriundos das igrejas protestantes tradicionais como Luterana, Presbiteriana e Batistas, assim como de outras religiões não evangélicas e fundamentados numa teologia da prosperidade, estão cada vez menos tolerantes em relação às religiões afro-brasileiras.

Percebemos em diálogo com professoras e professores, que encontram dificuldades em abordar temas que dizem respeito à Lei 10.639/2003 nas redes públicas de educação, como religião e cultura africanas, em sala de aula, que há uma resistência marcante também no espaço escolar em relação às religiões afro-indígenas..

Ataques ostensivos às religiões de matrizes africanas têm acontecido nos últimos meses em nosso país. Os meios midiáticos estão sempre divulgando o momento difícil que estão passando os praticantes do candomblé. Até mesmo crianças, como no caso de Kailane Campos, de 11 anos, negra, do candomblé. No dia 14 de junho de 2015, no Rio de Janeiro, foi xingada por um grupo de religiosos que gritaram: “Sai satanás, queima! Você vai para o inferno!” E em seguida, arremessaram uma pedra que atingiu a cabeça da menina. A pedra pode ter deixado marcas em seu corpo, mas a intolerância deixou marcas mais profundas em sua alma.

No primeiro semestre de 2017, O Diário de Pernambuco em 12.04.2017, traz a notícia que o juiz Artur Guedes Marques, do juizado Especial Criminal de Olinda, havia condenado o Babalorixá Edson de Araújo Nunes (Pai Edson de Omolu) que mantém atividades na Tenda de Umbanda e Caridade Caboclo Flecheiro, em Águas Compridas, em Olinda porque um vizinho do terreiro se queixa de barulho excessivo durante às madrugadas nos fins de semana.

Ainda no segundo semestre de 2017, aconteceram sete depredações notificadas a terreiros de religiões de matrizes afro-brasileiras em diversos lugares do Brasil. Há indicativos de que os ataques são ordenados por traficantes, muitos associados a religiões neopentecostais¹⁰ e que, além de quebrarem imagens sagradas, furtam e roubam objetos de valor. E ainda pior, na mira de uma arma, babalorixás e ialorixás são obrigados, usando as próprias mãos, a destruírem imagens e objetos do sagrado religioso. Deixar roupas brancas “de santo” em varais é motivo de expulsões de pessoas candomblecistas de várias favelas do Rio de Janeiro, ou se permanecem, precisam praticar sua religião de forma clandestina. Para isso há uma explicação: a conversão dos chefes do tráfico a denominações evangélicas. Com isso, atabaques são silenciados e oferendas são proibidas.

¹⁰Ressalva Vagner Gonçalves Silva (2015) que embora se refira principalmente às igrejas ‘neopentecostais’, que constituem a fase mais recente do movimento pentecostal, pode-se incluir nesse processo também algumas igrejas mais antigas, as quais, talvez por influência das mais recentes, estão adotando posições cada vez menos tolerantes em relação às religiões afro-brasileiras.

Em Pernambuco¹¹, na cidade de Olinda no bairro do Fragoso, no início da madrugada do domingo, dia 24 de setembro de 2017, por volta de 00h30, enquanto acontecia a festa em homenagem à Orixá Oxum, criminosos, portando pistolas, atiraram em direção ao terreiro de candomblé. Para o babalorixá a ação foi motivada por intolerância religiosa.

Somado a esses episódios, trazemos ainda a recente decisão do Supremo Tribunal Federal¹² (STF) que considerou constitucional o ensino público religioso confessional, que, possivelmente, abrirá espaço para o aumento dos casos de racismo religioso nas escolas públicas com crianças de terreiro, porque, ao invés de congregar, educar para o diálogo inter-religioso e para a convivência com e entre os diferentes, essa decisão fomentará a discriminação entre aqueles que professam religiões diferentes das predominantes de origem cristã, ou até mesmo os que se dizem sem religião. A facultatividade do Ensino Religioso confessional, nas escolas, abrirá espaço para que denominações religiosas adentrem no espaço público escolar para doutrinar os seus seguidores com a liberação oficial do Estado, assim como, negligenciará o direito de outros terem acesso ao conhecimento da diversidade cultural de outros segmentos religiosos.

Assim, como ficarão os estudantes que são praticantes do Candomblé? E aqueles que professam outros credos? E os que não têm religião e acreditam em Deus? E os que não creem em nada? E a inclusão das religiões de matrizes africanas e afro-brasileira na disciplina de ensino religioso? O ensino religioso confessional poderá acabar numa tentativa de doutrinação, de imposição dos postulados cristãos? Essa postura levará algum grau de inibição e/ou constrangimento a crianças de terreiro? Como se dará o combate do racismo religioso nas escolas? Continuaremos negando o reconhecimento da diversidade religiosa africana e afro-brasileira no Ensino Religioso em nosso Estado? E em nosso país?

No início de 2018, um fato fez mobilizar vários Povos e Comunidade Tradicionais de Matriz Africana do nosso Estado. No dia 04 de fevereiro, a vereadora da câmara municipal da cidade do Recife e missionária evangélica Michele Collins, publicou em sua página no *facebook* um comentário de racismo religioso. Além de promover o ódio aos

¹¹ Notícia publicada na Folha de Pernambuco no dia 26 de setembro de 2017 no caderno cotidiano p.6.

¹² Votação que aconteceu no dia 27 de setembro de 2017. Por 6 votos a 5, os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) votaram pela manutenção do ensino religioso confessional.

pertencentes e às práticas sagradas das religiões de matriz afro-brasileiras, o texto da mensagem declara: “Noite de intercessão no Recife, orando por Pernambuco e pelo Brasil, na Orla de Boa Viagem, clamando e quebrando toda maldição de Iemanjá lançada contra nossa terra em nome de Jesus. O Brasil é do Senhor Jesus. Quem concorda e crê diz amém”.

Ao contrário do que a missionária prega, Iemanjá nunca amaldiçoou ninguém. Entre os orixás, ela representa o nosso direito à vida, às águas, ao equilíbrio é a grande mãe mítica que acolhe a todos sem discriminação.

Na noite de 03 de março de 2018, durante uma cerimônia religiosa, a Comunidade Tradicional de Matriz Africana Ilê *Nife Omo Nije Ogba*, localizado no conjunto Margarida Procópio, na cidade de Maceió/Alagoas, foi vítima de racismo religioso ao ser alvo de uma “chuva de pedras” que foram arremessadas sobre o telhado do Ilê. No momento do ataque, crianças e jovens estavam presentes e, naturalmente, entraram em desespero, enquanto eram acolhidos pelos adultos. Segundo a Ialorixá Nailza Araújo, mulher negra que mantém as tradições herdadas dos seus antepassados africanos e promove o repasse destes saberes para os mais jovens, vem sofrendo várias ações de desrespeito. Ela associa o episódio à vizinhança, pois, ao redor da comunidade, existem vários templos evangélicos.

Na madrugada de 08 de maio de 2018, O Centro Espírita Caboclo Pena Branca foi alvo de intolerância religiosa, em Nova Iguaçu (RJ), na Baixada Fluminense. O terreiro de candomblé foi totalmente destruído pela ação de vândalos, que atearam fogo nas instalações, depredaram os orixás e deixaram palavras pichadas nas paredes, como “Não queremos macumba aqui” e “Fora macumbeiros”.

Entre os meses de julho e agosto de 2018, circulou na internet um vídeo¹³ em que aparece o Padre Reginaldo Manzotti com um terço na mão e dedo em riste, numa postura agressiva, prepotente, ditatorial e sob aplausos e gritos da plateia, falando: “A macumba é do diabo mesmo, católico não pode ser espírita, católico não pode ir em pai de santo, católico não pode ir em mesa branca, católico não pode ser supersticioso, ou é Jesus ou é nada”.

O contexto político no Brasil é preocupante. O deputado federal Jair Bolsonaro, de 63 anos, militar da reserva, foi eleito Presidente da República, com 55, 13% dos votos válidos¹⁴. Ele traz um discurso conservador, pois critica a educação sexual, com

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=imLtH-HOcRo>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

¹⁴ <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/apuracao/brasil/>. Acesso em 07 de dezembro de 2018.

referência a uma suposta tentativa de “doutrinação e sexualização precoce” e, por diversas vezes fez discursos racistas e homofóbicos. Quanto à temática da laicidade do Estado, percebe-se uma visão discriminatória em relação às religiões de matriz afro-brasileira. Trazemos o trecho do vídeo¹⁵ onde ele concede uma entrevista ao jornalista Ronaldo Gomlevsky no programa “Menorah na TV”:

[...] eu posei no aeroporto de Campina Grande e, sempre, mais de mil pessoas me esperando que a gente avisa que vai tá lá tudo voluntário, metade é garotada 16, 17 e 18 anos de idade e eu peguei o microfone ali, me deram o microfone, eu peguei no carro de som e falei: comigo não tem essa história de Estado laico não, o Brasil é um país cristão e ponto final, respeitando quem adora qualquer coisa, outra, ou quem não tem religião, nós não somos a maioria, e a síntese da democracia, Ronaldo, é a maioria. Quando você foi vereador, o projeto de transformar você, bem como, pela maioria e não pela minoria, agora essa história de Estado laico o objetivo é tirar a cultura judaico-cristã das escolas e daí o campo fica aberto pra professores alguns ou muito, doutrinadores, meter o que quiser na cabecinha das crianças [...] o que nós não podemos é na escola, simplesmente, mais ainda nos livros agora, você fala lá em cultura afro, tudo bem vamos estudar cultura afro[...] mas o que eles querem é o deus afro de cada religião deles inculcar na cabeça da garotada, você vê isso em livros escolares[...].

Percebemos em seu discurso uma tentativa de sobressair um Estado com ênfase às religiões de base judaico-cristã e tratando as outras religiões que fogem desse padrão como “coisas”.

No dia 28 de outubro de 2018, após a contagem dos votos do segundo turno, Jair Bolsonaro, agora sabendo que havia sido o candidato para assumir a presidência no dia primeiro de janeiro de 2019, fez três pronunciamentos: o primeiro foi uma transmissão em página no *facebook*; depois, falou ao vivo a emissoras de televisão. Por fim, uma nova transmissão via *facebook*. No primeiro vídeo¹⁶, pudemos perceber a presença de quatro livros na mesa à sua frente: a Constituição Federal de 1988, a Bíblia, “Memórias da Segunda Guerra Mundial”, escrito pelo ex-primeiro-ministro britânico Winston Churchill, e “O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota”, *best-seller* do escritor Olavo de Carvalho, apoiador de Bolsonaro.

¹⁵ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vjq4GaUbAUy>. Acesso em 07 de dezembro de 2018.

¹⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3gZ3WfVagoo&feature=youtu.be&fbclid=IwAR0QYzmtqXS0WB DnP-eINyLtwKSMNyNsbGw71u7aQ4DI25tJNmVDDFhmJk>. Acesso em 07 de dezembro de 2018.

O que nos chamou bastante a atenção, nesse primeiro pronunciamento, foi ele ter dito que se guiará pela Bíblia e pela Constituição. Nesse pronunciamento, ele falou que a sua bandeira e o seu *slogan* estariam baseados naquilo que muitos chamam de caixa de ferramenta para consertar o homem e a mulher, que seria a Bíblia Sagrada e que teríamos que nos acostumar com a verdade, não havendo outro caminho se quisermos realmente a paz e a prosperidade. Essa verdade teria que começar a valer dentro dos lares até o ponto mais alto que seria a presidência da república.

Quanto à entrevista¹⁷ para a televisão, começou agradecendo a Deus e dizendo que o resultado das eleições era uma missão de Deus e ele estava pronto para cumpri-la. Em seguida, pediu para ler o seu discurso cujas primeiras palavras foram:

Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará. Nunca estive sozinho. Sempre senti a presença de Deus e a força do povo brasileiro. Orações de homens, mulheres, crianças, famílias inteiras que, diante da ameaça de seguirmos por um caminho que não é o que os brasileiros desejam e merecem, colocaram o Brasil, nosso amado Brasil, acima de tudo. [...] Isso é uma promessa não de um partido. Não é a palavra vã de um homem. É um juramento a Deus. A verdade vai libertar este grande país, e a liberdade vai nos transformar em uma grande nação. A verdade foi o farol que nos guiou até aqui e que vai seguir iluminando o nosso caminho. [...] Podem ter certeza de que nós trabalharemos dia e noite para isso. Liberdade é um princípio fundamental: liberdade de ir e vir, de andar nas ruas, em todos os lugares deste país, liberdade de empreender, liberdade política e religiosa, liberdade de informar e ter opinião. Liberdade de fazer escolhas e ser respeitado por elas. [...] Vamos "desamarrar" o Brasil. [...]Somos um grande país, e agora vamos juntos transformar esse país em um grande nação. Uma nação livre, democrática e próspera! BRASIL ACIMA DE TUDO, DEUS ACIMA DE TODOS!"¹⁸

Trouxemos essas informações para finalizar a justificativa do nosso trabalho, devido ao forte viés religioso-cristão nos primeiros pronunciamentos de Jair Bolsonaro à nação brasileira, nos deixando em alerta quanto à forte presença da concepção religiosa cristã frente a laicidade contida na nossa Constituição Federal para os próximos anos, posicionamento que estimula o racismo religioso direcionado as religiões não-cristãs.

¹⁷ Video disponível em <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/integra-discurso-de-jair-bolsonaro-apos-vitoria-eleitoral.ghtml>. Acesso em 07 de dezembro de 2018.

¹⁸ <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/integra-discurso-de-jair-bolsonaro-apos-vitoria-eleitoral.ghtml>. Acesso em 07 de dezembro de 2018.

Questionamos: como ficarão os povos de religião de matriz africana dentro desse cenário que se apresenta, quando o futuro dirigente da nação brasileira tem mostrado, em seus discursos, uma forte aproximação entre a religião de base cristã e a política?

As escolas, por não estarem atentas aos aspectos culturais e, conseqüentemente, às diferenças religiosas, e por desprivilegiarem discussões sobre essas temáticas, terminam adotando posturas e discursos baseados em concepções eurocêntricas, colonialistas, numa visão apenas judaico-cristã. Valorizam determinada religião em detrimento de outras. Dessa forma, estaremos fadados a aceitar determinados comportamentos discriminatórios como sendo naturais e determinados segmentos religiosos como inferiores.

Assim, acreditamos que a pesquisa dará uma contribuição à sociedade quanto ao conhecimento sobre o Candomblé e a conscientização das conseqüências do racismo religioso na escola para com crianças de candomblé, procurando tornar esses espaços menos conflituosos quanto à identidade religiosa dessas crianças. Ao término da pesquisa, tanto o terreiro pesquisado quanto às escolas pesquisadas, receberão a devolutiva (resultados) do trabalho realizado.

1.4 DA INSERÇÃO SOCIAL

A motivação para fazer a pesquisa surgiu a partir de referenciais teórico-metodológicos que viessem colaborar, de algum modo, para tirar crianças do candomblé da vulnerabilidade do ambiente escolar e social e contribuir para o empoderamento das mesmas, ao ponto de poderem falar, nas escolas em que estudam, sobre sua identidade religiosa, sem receio de serem discriminadas.

A ONU- Organização das Nações Unidas proclamou pela resolução¹⁹ 68/237, em 19 de dezembro de 2013, a década Internacional de Afrodescendentes entre 2015 e 2024, destacando a importante contribuição dada pelas e pelos afrodescendentes para as sociedades e propôs medidas concretas para promover a sua plena inclusão, o combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância.

¹⁹ Ver anexo A.

Com esta pesquisa, acreditamos dar uma pequena contribuição aos afrobrasileiros(as) que cultuam o candomblé como religião e criar novas referências para a discussão do assunto.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

2.1 PELOS CAMINHOS DE OGUM...

A escritora e doutora em Educação Kiusam de Oliveira²⁰ (2009), nos conta que:

Oxum, era uma princesa menina que encantava a todos com sua beleza e com o seu perfume. Gostava de usar seu Adê, sua coroa toda de ouro, com penduricalhos em fios também de ouro no formato de gotinhas de chuva. Era um encanto, um brilho só. Como a princesinha Oxum era vaidosa! Andava o tempo todo como um espelho na mão esquerda, mas não esquecia de sua adaga na mão direita. Ogum também era amiguinho de Oxum, mas por ela nutria um sentimento de bem-querer profundo e ele pensava: ‘Como eu gosto de Oxum!’ O menino Ogum, mesmo criança, trabalhava muito e tinha a responsabilidade de construir objetos de ferro: utensílios e ferramentas agrícolas em geral. Ele era o melhor e nem homens adultos conseguiam fazer o que o menino Ogum conseguia (OLIVEIRA, 2009, p.18).

O menino Ogum nos permitiu utilizar instrumentos que vieram favorecer a construção de dados. Quanto às questões metodológicas, afastamo-nos da forma identificada nas ciências modernas de pesquisas racionais, imutáveis, binárias, positivistas, que separa sujeito do objeto, que separa metodologia do aporte teórico, resultando na não aceitação de muitos saberes, menosprezados e silenciados pela ciência clássica; muitos sujeitos foram esquecidos, muitas minorias que, mesmo tendo vozes, quase não foram escutadas nas pesquisas do campo educacional.

Na pesquisa que nos propomos a fazer, referimo-nos aos valores tradicionais dos terreiros, às identidades religiosas de crianças de candomblé, que, nas escolas, precisam mentir ou silenciar quanto a seu pertencimento religioso para não serem discriminadas. Escolhemos pesquisar as/nas diferenças, nas margens, para mostrar que elas fazem parte de um todo, não estão separadas das margens contíguas do rio. Rio das águas doces, da Oxum que dança para Ogum na floresta e o traz de volta à forja. Procuramos alinhar os postulados teóricos com os elementos metodológicos.

²⁰ Escolhemos colocar um trecho da obra de Kiusam de Oliveira, pois em 2018, apesar de ter recebido premiações, atender a Lei 10.639/2003 que obriga o ensino da História da África e das Culturas Afro-brasileiras nas escolas e não ter nenhuma conotação religiosa, foi retirado da lista de livros do SESI de Volta Redonda no Rio de Janeiro a pedido de pais evangélicos, após denúncia a setores da educação, por tratar de princesas negras e trazer nomes de alguns orixás. Nisso podemos ver uma forma de racismo religioso com a religiosidade de matriz africana.

2.1.1 Abordagem

Nosso trabalho é uma pesquisa empírica-teórica com abordagem crítica qualitativa na perspectiva sócio-histórica e cultural, pois não está preocupada com representatividade numérica. À pesquisa que se envolve com questões de alto teor de subjetividade, diante do fenômeno do racismo religioso com crianças de terreiro, faz-se necessário um olhar mais apurado em relação a essas experiências. É fundamental compreender esse fenômeno dentro dessa relação com o social de uma forma dinâmica, pois sujeito e realidade não se separam.

Segundo o filósofo e sociólogo Pedro Demo (2000), a pesquisa qualitativa não se limita a medição de dados, ela vai mais além, em seu estudo dos fatos sociais. Assim ele explica que:

A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não ao contrário como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes. Fenômenos há que primam pela qualidade no contexto social, como militância política, cidadania, felicidade, compromisso ético, e assim, por diante cuja captação exige mais que mensuração de dados (DEMO, 2000, p.152).

Este tipo de abordagem permite que se perceba as discriminações com crianças de terreiro no contexto escolar no qual estão inseridos. Como esclarece a pedagoga Maria Teresa de Assunção Freitas (2002):

Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. [...] Assim, a observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações (FREITAS, 2002 p.28).

Assumir essa abordagem é assumir o compromisso de se preocupar e de se colocar no lugar do outro, durante os processos de operacionalidade e interpretação dos dados obtidos durante a coleta dos mesmos.

2.1.2 Tipo ou finalidade da pesquisa

A pesquisa é de caráter exploratório e explicativo. Seu aspecto exploratório possibilita conhecer a percepção das crianças, dos responsáveis pelos terreiros de Candomblé, dos familiares, dos/as professores(as) e dos /as coordenadores/ras sobre o racismo religioso no ambiente escolar para as crianças de candomblé. Segundo o cientista social e pedagogo Antônio Carlos Gil (2009, p. 39) “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Mais adiante, complementa dizendo que “na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (GIL, 2009, p. 39).

Desta forma, os/as interlocutores/as da pesquisa aproximam-se fornecendo maior esclarecimento sobre os dados. Assim, elucida o filósofo Antônio Joaquim Severino (2007) dizendo:

A pesquisa exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando, assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa. (SEVERINO, 2007, p. 123).

Seu aspecto explicativo possibilita identificar os fatores que influenciam para a ocorrência do racismo religioso com crianças de terreiro. Ao se referir ao caráter explicativo de uma pesquisa, Gil (2009) informa que:

essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 2009, p.42).

2.1.3 Método, Técnicas e Instrumentos de coleta

O trabalho aqui apresentado foi organizado em duas etapas. Falamos em duas etapas porque entendemos que a pesquisa começou com a observação exploratória e, em seguida, foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas. Essas duas etapas foram fundamentais, ao nosso ver, para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Desse modo, a primeira etapa se constituiu como um momento empírico da pesquisa. Para isso, utilizamos a observação participante como técnica, para escolha dos participantes, para a escolha do *locus* da pesquisa e a construção do chão²¹ do terreiro e das escolas. A segunda etapa se utilizou de entrevistas semi-estruturadas para nos aprofundar em questões específicas da pesquisa.

Cada técnica utilizada esteve ancorada no método da Observação Participante que, por sua vez, dialogou com a Abordagem Qualitativa. Procuramos dar uma coerência em nosso trabalho, a partir das escolhas metodológicas que nos garantisse uma reflexão sobre o tema em estudo de modo mais consistente e seguro, sem, no entanto, ter a pretensão de esgotá-lo²².

Conforme nos explica a socióloga e antropóloga Maria Cecília de Souza Minayo (2016), a observação participante pode ser compreendida como:

[...]um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma pesquisa científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (MINAYO, 2016, p. 64).

Diante do que foi exposto, acreditamos ser a observação participante o método apropriado no que se refere à pesquisa de campo que nos propomos a fazer pelo fato de possibilitar inserção mais densa na observação dos comportamentos quanto à expressão religiosa escolhida para estudo. Com esse método, pudemos acompanhar de modo mais próximo os objetos de minha investigação.

Na observação participante o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo diligentemente de acordo com as suas interpretações daquele mundo; participa nas relações sociais e procura entender as ações no contexto da situação observada. As pessoas agem e dão sentido ao seu mundo se apropriando de significados a partir do seu próprio ambiente. Assim, na observação

²¹ A palavra chão tem um sentido muito especial dentro do candomblé. *Foribalè*, em iorubá, significa bater a cabeça no chão em sinal de reverência (BENISTE, 2016, p. 279). Observamos que, além do respeito ao chão (espaço físico do terreiro), o contato com essa superfície é fundamental para as práticas religiosas.

²² Todos os documentos citados nesse capítulo metodológico, como roteiro das Entrevistas Semi-estruturadas, Carta de Anuência, Termo de Confidencialidade, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE dos adultos e para o pai ou mãe das crianças, Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos, Termo de Autorização de Uso de Imagem para Menores de Idade e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido estão disponibilizados nos apêndices deste trabalho.

participante o pesquisador pode se tornar parte de tal universo para melhor entender as ações a serem pesquisadas.

O método da observação participante favorece a entrada no universo terreiro/escola e que estejamos em constante interação com as crianças do terreiro, em especial, em seu ambiente religioso e com os demais interlocutores, possibilitando-nos a observação de comportamentos, opiniões, sentimentos, silenciamentos, etc., de todos os envolvidos no universo da pesquisa.

Depois da escolha do método, considerando os objetivos da nossa pesquisa, fizemos uso, na primeira etapa, como já mencionamos anteriormente, da técnica observação participante, por ser também vista como um procedimento metodológico de técnica para “coleta de dados”. Segundo Minayo (2016):

A observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade. Em muitas ocasiões ela costuma ser mais importante do que qualquer outra técnica. (MINAYO, 2016, p. 64).

Depois, na segunda etapa, fizemos uso de uma segunda técnica nominada por Entrevista Semi-Estruturada. Freitas (2002), nos mostra a importância dessa técnica quando diz,

a entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p.29).

Assim, o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro)²³ sobre o tema que está estudando, mas permite que o/a entrevistado/a fale livremente sobre assuntos que

²³ Ressaltamos que as entrevistas semi-estruturadas, considerando nossa abordagem, não deve ser confundida com um roteiro fixo de entrevistas, a priori, prescritivo e fechado. As intervenções foram planejadas de acordo com as situações e as condições dos/das entrevistados/as, sem prejuízo para o rigor científico do que ora apresentamos.

vão surgindo como desdobramento do tema principal. Embora o conteúdo principal seja, previamente, estruturado, no decorrer da entrevista, o pesquisador poderá introduzir novos questionamentos a partir da fala dos entrevistados.

Entendemos que essa técnica escolhida seja suficiente para dar conta do que almejamos alcançar. Essas entrevistas foram realizadas no terreiro e/ou nas casas dos familiares e na escola.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, escolhemos utilizar basicamente três: máquina fotográfica, pois, o armazenamento das informações de imagens foi de muita valia na pesquisa, assim como, o diário de campo e o gravador. Todos eles puderam nos ajudar nos processos de observação participante em todas as etapas do trabalho. Gravar as situações de conversa foi essencial por que, muitas vezes, ficou complicado tomar notas. Todos os áudios foram ouvidos e transcritos na sua íntegra.

O diário de campo foi utilizado em todas as etapas e teve um papel importante, pois pudemos tomar nota das impressões e das situações que estiveram além do registo da máquina fotográfica e do gravador.

Esses instrumentos acima citados são de uso comum ao método da Observação Participante, sendo seu uso muito frequente.

Mónico *et al* (2017) informa que,

[...]o observador participante vai recolher, ao mesmo tempo, dados objetivos e sentimentos subjetivos. Este registo pode ser feito imediatamente; mas há outras vezes em que o registo tem de ser feito mais tarde, quando se deixar a situação social. O papel do observador participante varia de situação para situação, sendo que cada investigador tem de definir o grau e condições de envolvimento na situação. À medida que o seu papel se desenvolve, é preciso manter um duplo propósito: querer participar e ver-se a si próprio e aos outros ao mesmo tempo; registrar o que se vê e o que se experimenta (MÓNICO *et al*, 2017, p. 729).

Como explicado anteriormente, mas ratificado para efeito didático e explicativo, a presente pesquisa empírica foi estruturada em duas etapas: a primeira, deu conta da observação e do registo de conversas informais para conhecimento e escolha do *locus* da pesquisa e de seus participantes e construção da ecologia do terreiro e das escolas; a segunda parte aconteceu sob o formato de entrevistas semi-estruturadas com os participantes da pesquisa afim da construção do detalhamento de temas sobre racismo religioso na escola com crianças de candomblé. Mais adiante, discutiremos cada etapa com mais detalhes.

2.1.4 Análise dos dados coletados

Optamos por usar a análise do discurso (AD) por entender que a língua é um fato social e que se instrumentaliza através dos processos de comunicação, não pode ser estudada separada de suas condições de produção que se baseia em processos históricos-sociais. Assim, de acordo com a socióloga Rosalind Gill (2015):

Análise do discurso é o nome dado a uma variedade de diferentes enfoques nos estudos de textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições teóricas e diversos tratamentos em diferentes disciplinas. Estritamente falando, não existe uma única “análise de discurso”, mas muitos estilos diferentes de análise, e todos reivindicam o nome (GILL, 2015, p.244).

Para análise e interpretação dos dados obtidos durante a pesquisa empírica, utilizamos alguns tópicos da Análise Crítica do Discurso (ACD), a partir das teorias dos linguistas Norman Fairclough (2001) e Teun Van Dijk (2012, 2017).

Fairclough (2001, p. 58), ao tratar de sua abordagem de ACD, diz que:

os textos podem ser analisados em termos de uma gama diversa de aspectos de forma e significado (por exemplo, as propriedades do diálogo e da estrutura textual como também o vocabulário e a gramática) pertencentes tanto às funções ideacionais da linguagem como às interpessoais.

A ACD, de acordo com Van Dijk (2012), se interessa crucialmente pelas condições sociais do discurso, e especialmente por questões de poder e abuso de poder. Segundo ele, como o poder não se mostra apenas em alguns dos aspectos do “discurso do poder”, se faz necessário conhecer o contexto “para entender de que modo poder se relaciona com o texto e com a fala e, mais geralmente, de que modo o discurso reproduz a estrutura social” (VAN DIJK, 2012, p. 7-8).

Para Van Dijk, (2017, p 134) o racismo é:

entendido como um complexo sistema social de dominação, fundamentado étnico ou “racialmente”, e sua consequente desigualdade. [...]O sistema de racismo é composto por um subsistema social e um cognitivo. O subsistema social é composto por práticas sociais de discriminação no (micro) nível local, e por relações de abuso de poder por grupos, organizações e instituições dominantes em um (macro) nível de análise.

Nessa perspectiva, o discurso que encontramos no ambiente escolar é uma das principais formas de reprodução de racismo, estando profundamente relacionado com outras práticas sociais racistas. Acredito que a ACD oferece ferramentas de análise para relacionar aspectos linguísticos do discurso escolar com formas de racismo.

Isso porque “muito desse racismo, seus preconceitos e ideologias subjacentes são adquiridos, confirmados e exercidos pelo discurso. Portanto, uma abordagem analítica do discurso para estudar o racismo é crucial para entender sua reprodução” (VAN DIJK, 2016, p. 8).

As análises foram divididas em dois momentos. No primeiro momento, foram analisados os dados que foram coletados a partir da técnica da observação participante (observação descritiva/ explicativa) e, o segundo momento, a partir dos dados coletados através da técnica da entrevista semi-estruturada.

Em relação ao método, técnicas e instrumentos utilizados na pesquisa, informa Van Dijk (2012),

A observação participante, os protocolos de campo, os diários e outros métodos serão então necessários para lançar luzes sobre o modo como pelo menos alguns participantes, e especialmente os pesquisadores – participantes, construíram a situação comunicativa – métodos que, evidentemente, estão carregados de todo tipo de vieses do observador (VAN DIJK, 2012, p. 308).

Uma meta da ACD, entre outras, é o estudo (crítico) de questões e problemas sociais, da desigualdade social, da dominação e de fenômenos relacionados, em geral, e no papel do discurso, do uso linguístico ou da comunicação em tais fenômenos, em particular. Assim, analisar as formas usadas pelos discursos dominantes para enfatizar as características negativas dos grupos étnicos não hegemônicos, é fundamental para entendermos os seus possíveis efeitos nas mentes dos receptores desse discurso.

2.2 LÓCUS DA PESQUISA

As pesquisas com crianças, do ponto de vista metodológico, exigem que o pesquisador conheça a experiência social delas – onde moram, em que escola estudam e que terreiro participam. Como também, que o pesquisador seja capaz de, numa

observação e escuta sensível, conhecer as experiências dessas crianças no terreiro e na escola.

Tendo a pesquisa como título “As Crianças de Candomblé e a Escola: Pensando sobre o Racismo Religioso”, fez-se necessário que analisássemos o racismo religioso pelo olhar dos que fazem o terreiro, a família e a escola. Assim, trabalhamos com dois principais espaços: o ambiente religioso e o espaço escolar.

A pesquisa perpassou os seguintes espaços: um terreiro de candomblé de tradição jeje-nagô, uma escola estadual e uma escola privada, todos situados na Região Metropolitana do Recife. Tivemos a permissão para fazer a pesquisa nesses lugares após a assinatura da Carta de Anuência pelos responsáveis legais.

2.2.1 Participantes da Pesquisa

A pesquisa será realizada com duas crianças de terreiro. Uma criança do sexo masculino, de 13 anos (quando iniciamos a pesquisa empírica ela estava com 12 anos), que passei a chamar na pesquisa de Erê²⁴ de Orixalá, e outra do sexo feminino, de 12 anos, que nomeei de Erê de Iemanjá. Com a liderança do terreiro (babalorixá) onde as crianças participam, com seus respectivos pais, com os/as coordenadores/ras e professores/ras das escolas pública e privada onde o Erê de Orixalá estuda e a Erê de Iemanjá estudou quando fez a sua iniciação no ano de 2016²⁵. Totalizando 10 pessoas.

²⁴ O termo Erê foi sugerido pelo pesquisador e aceito pelas crianças devido a essa expressão, em iorubá, significar o intermediário entre a pessoa e seu orixá. É o despontar da criança que cada um guarda dentro de si.

²⁵No capítulo da análise dos dados explicaremos com mais detalhes o porquê de termos feito a pesquisa na escola que a Erê de Iemanjá estudou no período de sua iniciação.

Quadro 1 - SÍNTESE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

DENOMINAÇÃO NA PESQUISA	IDADE	COR²⁶	RELIGIÃO
Erê de Iemanjá	12	Negra	Candomblecista
Erê de Orixalá	13	Negra	Candomblecista
Babalorixá	39	Branca	Candomblecista
Pai da Êre de Iemanjá	36	Pardo	Candomblecista
Mãe da Erê de Yemanjá	36	Branca	Candomblecista
Mãe Do Erê de Orixalá	38	Negra	Candomblecista
Coordenadora colégio particular	46	Parda	Católica
Professora - Colégio Particular	30	Negra	Católica
Coordenador/ colégio público	37	Negra	Católica
Professor - Colégio Público	40	Negra	Não segue nenhuma religião.

²⁶ Respeitamos a resposta dada pelos participantes, ou seja, como se auto declararam quanto à cor.

2.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: SUAS ETAPAS.

2.3.1 Primeira Etapa

A primeira etapa, como já dissemos anteriormente, aconteceu com a utilização da observação participante como técnica, para escolha do *lócus* da pesquisa, participantes, construção do chão do terreiro e das escolas e coleta de dados.

Nesta etapa, devido ao objetivo geral e aos objetivos específicos, escolhemos o terreiro com o qual trabalhamos. A escolha se deu em razão de que obtivemos a informação de que havia um terreiro na Zona Norte da Região Metropolitana do Recife-PE, que ficava em frente a uma escola. Ficamos motivados para realizar a pesquisa nesse espaço por ser bastante intrigante saber até que ponto essa “rua” separava esses espaços e como esses espaços dialogavam entre si.

Sabendo da importância, para o pesquisador, de conhecer a cultura local do *lócus* da pesquisa, assim como, ter uma aproximação da comunidade, em especial, das crianças, participamos do ensaio geral de um afoxé que o terreiro organiza para sair durante o Carnaval. Participamos do ensaio geral e saída oficial do afoxé da casa. O primeiro no domingo, o segundo na quinta –feira, ambos na semana que antecedeu o feriado dedicado à comemoração do Carnaval. Ainda integramos o grupo na apresentação no domingo de carnaval, na apresentação da noite dos afoxés no Pátio do Terço no centro da cidade do Recife- PE.

No caminhar da pesquisa exploratória, ficamos sabendo, através da gestão da Escola Municipal, que ficava em frente ao terreiro, que no ano de 2018, não havia matriculado aluno/aluna que frequentasse essa casa de candomblé.

Com essa informação, tivemos que escolher duas crianças que estudassem em outra(s) escola(s). Novos horizontes se abriram. Agora era uma hora de escolher novas crianças.

No primeiro dia de visita ao terreiro, fizemos a apresentação da pesquisa ao babalorixá, quando explicamos o desenho da pesquisa, seus objetivos e importância. Dois dias depois, tivemos os primeiros contatos com as crianças e seus respectivos pais de maneira mais aproximada durante o toque dedicado à Oxumaré. Ao escolher duas crianças participantes do terreiro, anotamos o endereço de suas respectivas escolas. Achamos interessante para nossa pesquisa a escolha de duas crianças que estivessem estudando em escolas de tipos de ensino diferentes (público e privado) para podermos

compreender, caso houvesse, os diferentes olhares sobre o racismo religioso. Poderia haver alguma diferença de comportamento quanto à identidade religiosa de crianças pertencentes ao candomblé ao estudar em uma escola pública ou privada? Também objetivávamos analisar o fenômeno do racismo religioso nessas diferentes instâncias, assim como de que forma é trabalhada a Lei 10.639/2003 quanto ao conteúdo sobre as religiões de matriz africana.

Dando continuidade a construção do “chão do terreiro”, participamos de várias festividades dessa Casa de Axé²⁷, observamos o espaço físico e, de modo exploratório, conversamos com alguns integrantes do terreiro, dirimindo possíveis dúvidas as quais surgiram a partir do que observamos. Em especial, nos aproximamos das duas crianças escolhidas e de seus familiares.

Agora, concomitante a nossa ida ao terreiro, fizemos a apresentação da pesquisa aos gestores das escolas, quando também explicamos o desenho da pesquisa, seus objetivos e importância. Durante as visitas às duas escolas, através da observação exploratória, fizemos a construção do “chão” das escolas, nos aproximamos da equipe gestora e docentes e, em conversa, tiramos algumas dúvidas as quais surgiram durante esse processo.

2.3.2 Segunda Etapa

Para a segunda etapa da pesquisa, utilizamos a técnica das entrevistas semi-estruturadas. Foram entrevistados 10 participantes. Nessa etapa foram assinados os documentos Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos para os adultos e para as crianças e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Nessa etapa da pesquisa, acreditamos que este formato foi o mais adequado devido à possibilidade dos/das participantes falarem sobre o Racismo Religioso, discorrerem sobre suas vivências, com base nos temas propostos por nós, assim como da apresentação das respostas livres e sinceras.

²⁷ Ver calendário oficial do terreiro de 2018 nos apêndices.

O contato prévio, que aconteceu na primeira etapa, acreditamos ter sido de grande importância para a criação de um vínculo de confiança entre pesquisador e entrevistados/as, em especial, com as crianças.

Utilizamos um total de sete dias para a realização das entrevistas. As mesmas foram realizadas no terreiro com o babalorixá, a Erê de Iemanjá e seus pais e o Erê de Orixalá. A entrevista com a mãe do Erê de Orixalá ocorreu em sua residência. Os coordenadores/ras e professores/ras, foram entrevistados/as em suas respectivas escolas. As entrevistas tiveram uma duração média entre 30 minutos e 1 hora e 15 minutos.

Antes de realizarmos propriamente as entrevistas, preenchemos um protocolo de identificação do perfil dos/as participantes cujos dados constam na tabela síntese dos participantes da pesquisa

O roteiro das entrevistas foi pensado seguindo alguns eixos de acordo com os/as participantes tais como: a escola e a Lei 10.639/2003, identidade religiosa, o papel das crianças no Terreiro e como aprendem, origem e consequências do racismo religioso e a relação terreiro e escola.

Ressaltamos que em ambas as fases, através das técnicas utilizadas, estávamos colhendo dados para a pesquisa dentro das categorias previamente existentes: identidade religiosa racismo religioso e terreiro x escola.

2.3.3 A ética na pesquisa

Na pesquisa demos total atenção à ética, inserindo-a em todo processo investigativo, a análise das informações, a produção das conclusões e no profundo respeito aos sujeitos que a nós confiaram.

Alerta-nos a filósofa Terezinha Rios (2006) sobre a importância da presença da ética na pesquisa “[...] não apenas como um elemento indicador dos limites, mas como uma maneira de ver a investigação com clareza, profundidade e abrangência, problematizando os objetivos, métodos e resultados” (RIOS, 2006, p.80).

Respeitamos e nos comprometemos com a honestidade no tratamento dos dados e da divulgação do conhecimento, tanto na produção escrita como na publicação dos resultados da pesquisa, conforme consta no Termo de Confidencialidade assinado pelo pesquisador e orientadora responsável.

Comprometemo-nos, a partir da posse das informações analisadas, contribuir para o benefício das comunidades de terreiro e/ou sujeitos da pesquisa sem prejudicar a

imagem pública de ambos, inclusive, sem pôr em risco a integridade física das pessoas e de dar a devolutiva junto àqueles que contribuíram para a construção do trabalho.

O uso de imagens (fotos) e/ou depoimentos foram utilizados exclusivamente para fins científicos e de estudo, conforme o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos para os adultos e Menores de Idade.

Além disso, os sujeitos investigados serão informados antes e durante todo o processo de pesquisa sobre as reais intenções, finalidades e procedimentos do pesquisador.

Além de pedir o consentimento dos pais, também tivemos o cuidado de pedir o consentimento das crianças, “[...] pois consideramos as últimas como sujeitos sociais construtores também da pesquisa” (KRAMER, 2002, p. 42), como consta no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Por se tratar de uma pesquisa com e sobre crianças, acatamos a sugestão da banca, na qualificação, em submeter o projeto de pesquisa ao comitê de ética. A aprovação do projeto se deu no dia 12 de novembro de 2018 como consta no parecer consubstanciado do Conselho de Ética de Pernambuco²⁸.

²⁸ Ver Anexo C.

3 APORTE TEÓRICO: POR CAMINHOS JÁ TRILHADOS...

3.1 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE CRIANÇAS DE TERREIRO E RACISMO RELIGIOSO

Devido à necessidade de conhecer o que já foi produzido no campo da pesquisa, percorremos as produções acadêmicas (Teses e Dissertações) referentes aos temas: crianças de candomblé, religiões de matrizes africanas, terreiro e o cotidiano escolar perpassando pela intolerância/racismo religioso. Foram elencadas pesquisas defendidas a partir de 2005 até 2017, porque, ao fazer o estado da arte, percebemos que as produções sobre a temática abordada começaram a surgir a partir desse período, deduz-se que resultado do reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira no Brasil, impulsionadas pela sanção das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Escolhemos para busca o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), o banco de teses e dissertações da UERJ, UFBA, UFRJ, UnB, UNICAMP e a USP. A combinação de palavras para a pesquisa foram: “infância-terreiro”; “terreiro-criança”; “candomblé-criança”; “infância-candomblé”; “intolerância religiosa/candomblé”; “racismo religioso/candomblé”.

Embora saibamos que na Bahia, desde a década de 1990 já haviam trabalhos que contemplavam a questão da criança e o candomblé como os trabalhos de Narcimária Luz, Vanda Machado e Maria de Lourdes Siqueira, entre outros, fizemos um recorte a partir de 2005, pois a partir desse ano as produções se tornaram mais intensas quanto à temática da relação crianças candomblecistas e a escola.

Revisando a literatura, foi possível verificar um total de 21 pesquisas que envolvem as crianças de candomblé e a escola, perpassando pela intolerância religiosa. Porém, quanto à perspectiva do racismo religioso, foi encontrada apenas uma pesquisa, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2 - Síntese do Estado da Arte

ANO	TÍTULO AUTOR INSTITUIÇÃO	LOCAL	TIPO	ÁREA	NAÇÃO
2005	O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho do docente: desafrikanizando para cristianizar. SANTANA, Marise de. PUC-SP.	BA	Doutorado	Ciências Sociais	-
2005	Educação nos terreiros e como a escola dialoga com crianças que praticam candomblé. GUEDES, Maristela Gomes de Souza. PUC-RJ.	RJ	Doutorado	Educação	Várias
2006	A pedagogia do Candomblé: aprendizagens, ritos e conflitos. CONCEIÇÃO, Lúcio André Andrade da. UNEB/BA.	BA	Mestrado	Educação	Ketu
	Candomblé e Educação: dos ilês às escolas oficiais de ensino. LEITE, Valderlei Furtado. Universidade São Marcos.	SP	Mestrado	Educação, Comunicação e Administração	Ketu
2009	Educação e religião como elementos culturais para a superação da intolerância religiosa: integração e relação na compreensão do Ensino Religioso. COELHO, Maria Efigênia Daltro. Escola Superior de Teologia	RS	Mestrado Profissional	Teologia	-
	“Ele já nasceu feito”: o lugar da criança no candomblé. FALCÃO, Christiane Rocha. UFPE.	PE	Mestrado	Antropologia Social	Ketu

2010	Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas no Distrito Federal. NETO, Antonio Gomes da Costa. UNB.	DF	Mestrado	Educação	
	Entre a Escola e a Religião: desafios para as crianças de candomblé em Juazeiro do Norte. SOUSA, Kássia Mota de. UFC.	CE	Mestrado	Educação	Alaketu
2011	Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. BAKKE, Rachel USP.	SP	Doutorado	Antropologia Social	-
2012	No terreiro também se educa: relação candomblé-escola na perspectiva de candomblecistas. QUINTANA, Eduardo. UFF.	RJ	Doutorado	Educação	NagôKetu
2013	Sobre o olhar e aprender: um estudo sobre o processo de aprendizado religioso de crianças candomblecistas. JÚNIOR, Dário Ribeiro de Sales. UFBA.	BA	Mestrado	Ciências Sociais	Angola
2014	A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos orixás. OLIVEIRA, Ariene Gomes. UFPE.	PE	Mestrado	Educação	Ketu
	Intolerância religiosa na escola: uma reflexão sobre estratégias de resistência à discriminação religiosa a partir de relatos de memórias de adeptos da Umbanda. OLIVEIRA, Rachel de Souza da Costa e. PUC - RJ.	RJ	Mestrado	Serviço Social	Umbanda

2015	Convivendo com os orixás: a trajetória religiosa de crianças adeptas ao candomblé e o contexto escolar. QUEIROZ, Karla Geyb da Silva. UFBA	BA	Mestrado	Psicologia	-
	Entre o terreiro e a escola: Lei 10.639/2003 e intolerância religiosa sob o olhar antropológico. ARAÚJO, Patrício Carneiro. PUC - SP.	SP	Doutorado	Ciências Sociais/ Antropologia	-
2015	A Infância Religiosa do Candomblé: os olhares dos pesquisandos, etnografia e educação. ALMIRANTE, Kleverton Arthur de. UFAL.	AL	Mestrado	Educação	Jeje-Nagô
2016	Infância e terreiro: um estudo de vivências de crianças que frequentam o espaço de uma religião de matriz africana. RIBEIRO, Jaqueline de Fátima. UFF.	RJ	Mestrado	Educação	Ketu
	As joias de Oxum: as crianças na herança ancestral afro-brasileira. ANJOS, Juliane Olivia dos. USP.	SP	Mestrado	Educação	Jeje/Ketu
	Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam. SOUZA, Ellen de Lima. UFSCAR.	SP	Doutorado	Educação	Ketu
	Religiões Afro-brasileiras e o racismo: contribuições para a categorização do racismo religioso. OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de. Universidade de Brasília.	DF	Mestrado	Direitos Humanos e Cidadania	-

2017	Cadê Oxum no espelho constitucional? Os obstáculos sóciopolíticoculturais para o combate às violações dos direitos dos povos e comunidades tradicionais de terreiro. VELECI, Nailah Neves. Universidade de Brasília.	DF	Mestrado	Direitos Humanos e Cidadania	-
------	---	----	----------	------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.2 OS IDEAIS EUROCÊNTRICOS-CRISTÃOS GERADORES DO RACISMO RELIGIOSO PARA COM O CANDOMBLÉ

Nesta primeira etapa da fundamentação teórica, trouxemos algumas ideias dos estudos decoloniais associadas a outras contribuições teóricas para respaldar nosso percurso, mostrando os ideais eurocêtricos-cristãos como fundantes do racismo religioso para com o candomblé.

Embora existam várias correntes para compreender e criticar a modernidade, escolhemos fazer nossa fundamentação teórica a partir da produção do grupo denominado “Modernidade/Colonialidade”, formado por intelectuais latino americanos, chamados de decolonias. Para o nosso trabalho, destacamos o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano e o psiquiatra e filósofo martinicano de ascendência francesa e africana, Frantz Fanon. Tomamos como base os estudos decoloniais, porque nessa concepção teórica,

estes autores expressam, fazendo referências às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção de conhecimento histórico e social (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

Porém alertam-nos Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 16) que,

não se pode reduzir a decolonialidade somente a um projeto acadêmico, além disso, ela “consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial

do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492.

Os estudos decoloniais objetivam a superação de um padrão de poder político, epistêmico e subjetivo, oriundo de um sistema capitalista hierárquico baseado na racialização e o eurocentrismo.

Temos acompanhado ações preconceituosas e discriminatórias motivadas por questões raciais/étnicas/religiosas, pelos meios de comunicação (Rádio, TV, Jornal e Redes Sociais). A partir da perspectiva dos estudos decoloniais, tentaremos mostrar que a ideia do racismo religioso tem suas origens na construção histórica-social que se desenvolveu a partir da conquista e colonização das Américas através do modo hegemônico e dilacerante em lidar com as religiões que fugiam do padrão eurocêntrico, construção essa fundamentada no padrão moderno/colonial.

Diante disso, apresentamos a seguir alguns conceitos que acreditamos estar relacionados com o nosso objeto de pesquisa, uma vez que trata-se de um domínio epistemológico o qual perpassa até hoje a nossa realidade no campo da educação. Estamos nos referindo às ideias de Colonialismo e Colonialidade.

3.2.1 Do colonialismo à colonialidade: o ideal da superioridade cristã

Anibal Quijano (1992) e Ramón Grosfoguel (2009) pensam de forma semelhante ao diferenciar colonialismo de colonialidade. Ambos afirmam que são ideias distintas. Grosfoguel (2006, p. 53), informa que “Colonialidade e modernidade constituem duas faces de uma mesma moeda”. Mais adiante, vai explicar que usa “a palavra ‘colonialismo’ para se referir a ‘situações coloniais’ impostas pela presença de uma administração colonial, como no caso do período do colonialismo clássico” (GROSFOGUEL, 2009, p. 53).

Seguindo os passos de Quijano, Grosfoguel usa a designação “colonialidade” para se referir a situações coloniais da atualidade, onde as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema-mundo-capitalista, persistindo a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/ racializados que são subordinados por parte de grupos étnicos-raciais dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais.

Através da ideia de colonialidade, Grosfoguel (2009, p 55) “permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial”.

Quijano (1992) e Grosfoguel (2009) mostram que, embora se tenha o fim do colonialismo da modernidade com a emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX, a colonialidade continua existindo enquanto instrumento de dominação e classificação.

Em relação ao aspecto religioso, podemos perceber essas “situações coloniais”, quando alguns grupos religiosos se consideram possuidores de religiões cujas manifestações religiosas são ditas “evoluídas” e, portanto, aceitas perante à sociedade em detrimento de outras que são classificadas como inferiores.

Sobre o processo de expansão e dominação europeia iniciado no século XVI e a gênese do sistema mundo moderno-colonial, assinala Grosfoguel (2009, p. 49-50) que,

O que chegou às Américas nos finais do século XVI não foi apenas um sistema econômico de capital do trabalho, destinado à produção de mercadorias para serem vendidas com lucro no mercado mundial. Essa foi uma parte fundamental, ainda que não a única, de um ‘pacote’ mais complexo e enredado. [...] às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/**cristão**/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas no espaço e no tempo. (grifo nosso).

Destaca Grosfoguel (2009) que esse patriarcado europeu e a **noção europeia de espiritualidade**, entre outras, foram espalhadas para o resto do mundo através do processo da colonização, transformada em critério hegemônico, racializando, classificando e patologizando a restante população mundial de acordo com uma hierarquia de raças superiores e inferiores.

Entre as várias hierarquias descritas por Grosfoguel (2009), destacamos duas para o nosso trabalho: “uma hierarquia étnico-racial global que privilegia os povos europeus relativamente aos não-europeus. (QUIJANO, 1993; 2000 *apud* GROSGOQUEL, 2009 p. 50); e “uma hierarquia espiritual que privilegia **os cristãos** relativamente às espiritualidades não cristãs/não europeias institucionalizadas na globalização da **igreja cristã (católica e, posteriormente, protestante²⁹)**” (GROSGOQUEL, 2009, p.51).

²⁹ Grifo nosso.

No processo de expansão europeia do início da época moderna, havia em seu interior um discurso de legitimidade da expansão da fé e salvação das almas dos povos não cristãos.

Nesta argumentação, esclarece o historiador Thiago Sapede (2011, p.46),

era Deus o legítimo senhor de todas as terras do mundo e responsável por todas as almas. A Igreja e o papa eram os legítimos representantes de Deus. Por isso, a eles cabia decidir o futuro dos gentios e hereges do Novo Mundo. A tutela dessas almas foi oferecida às monarquias ibéricas, que, explorando seus corpos, lhes ofereceriam a vida eterna.

Esse ideal de superioridade se apoiou na imagem de superioridade epistemológica, cultural e religiosa dos europeus, imagem essa criada por eles mesmos, tomando como base o ideal de civilidade.

Informa a pedagoga Caroline Jango (2017, p. 16) que, “com a missão colonizadora de ‘tirar o negro da condição de selvagem’ os europeus submeteram-no à sua cultura, costumes e religião, ou seja, competia à missão civilizatória do ocidente a responsabilidade de levar o negro africano ‘ao nível dos outros homens’”.

Esse conceito de civilização, que fora criado no contexto europeu, demonstrava que os padrões civilizatórios foram construídos a partir de regras convencionadas pelos próprios europeus.

Para Grosfoguel (2009) ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, **espirituais**, linguísticas, geográficas e raciais oriundas desse sistema. Para esse autor, o que a perspectiva da colonialidade do poder traz é a ideia de raça e racismo que se torna a gênese organizadora que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo.

Para Quijano (2005), é fundamental compreender o processo de formação da América desde o seu “descobrimento” e a formação de um novo padrão de poder mundial, ou seja, o capitalismo. Os europeus não estavam interessados na construção e desenvolvimento de outros continentes e sim na exploração desses, através de uma mão de obra “ociosa e nativa” para se manter no centro e no controle do poder.

3.2.2 O processo de racialização

Os europeus, no século XVIII, se apegaram a cor da pele para classificar a espécie humana em três raças: branca, negra e amarela. Mais adiante, no século XIX, a esse

critério, acrescentou marcas morfológicas como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, o formato do crânio e da face, para ampliar os critérios de classificação. Às características físicas foram associadas qualidades morais, intelectuais, psicológicas e culturais. O racismo é uma forma de ver o mundo e as pessoas com base em características biológicas e culturais percebidas como raça inferior. Apenas, no século XX, com o desenvolvimento das ciências biológicas, da genética, da biologia molecular e da bioquímica, cientistas chegaram à conclusão que a raça não é uma realidade biológica, mas um conceito inventado, não tendo nada a ver com a estrutura biológica da espécie humana.

Segundo a pedagoga Nilma Lino Gomes (2003, p. 77-78):

Hoje já está comprovado pela biologia e pela genética que todos os seres humanos possuem a mesma carga genética. Tais estudos são importantes para desconstruir e superar as teorias racistas que predominaram na intelectualidade no final do século XIX e início do século XX, e cujo teor, infelizmente, ainda se faz presente na sociedade brasileira.

A ideia de raça (QUIJANO, 2005) foi utilizada pelo colonialismo no início do processo de dominação da América e pelo capitalismo na passagem do século XV para o XVI com o objetivo de legitimar a dominação que foi imposta pela Europa. Raça foi um critério de divisão, de classificação social universal, entre europeus e não europeus, **crístãos e não-crístãos**, como forma de poder. Assim, o paradigma “raça organiza a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores que passa a ser um princípio organizador da divisão do trabalho e do sistema patriarcal global” (GROSFOGUEL, 2009, p.52).

Ao falar da concepção fanoniana do racismo, Grosfoguel (2011, p.98) diz que, “el racismo es una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida durante siglos por el ‘sistema imperialista/occidentalocéntrico/ capitalista/patriarcal/moderno/colonial’”.

As pessoas que estão acima dessa linha do humano são reconhecidas socialmente em sua humanidade como seres humanos com direito e acesso a subjetividade, direitos humanos, cidadãos, civis e de trabalho. Porém os que estão abaixo dessa linha do humano são consideradas subhumanos ou não-humanos. Têm sua humanidade questionada e, portanto, negada (FANON, 2008).

Segundo Grosfoguel (2011, p. 98), essa definição de racismo de Fanon, permite conceber diversas formas de racismos.

Dependiendo de las diferentes historias coloniales en diversas regiones del mundo, la jerarquía de superioridad/inferioridad sobre la línea de lo humano puede ser construída com categorías raciales diversas. El racismo puede marcarse por color, etnicidad, lengua, cultura o **religi3n** (Grifo nosso).

“N3o 3 poss3vel subjugar homens sem logicamente os inferiorizar de um lado a outro. E o racismo n3o 3 mais do que a explica33o emocional, afetiva, algumas vezes intelectual, desta inferioriza33o” (FANON, 1969, p. 44).

Quando se estuda o racismo, percebe-se que h3 duas fortes justificativas, uma baseada em crit3rios cient3ficos (biol3gicos) e, outra, baseada em crit3rios religiosos, fruto de uma leitura teol3gica do Cristianismo dentro de um momento da hist3ria.

O crit3rio religioso da escraviza33o est3 baseado em uma passagem b3blica do Antigo Testamento, no livro G3nesis, conhecida como a “maldi33o de Cam”, que justificou tudo de ruim que recaiu e ainda recai sobre os africanos e seus descendentes. O pesquisador Nei Lopes (2012, p. 17-18) traz a explica33o do texto quando diz:

Filho de no3, o sobrevivente do dil3vio universal, Cam 3 tido, segundo algumas interpreta33es do G3nesis, como o ancestral, o antepassado mais antigo do povo negro. [...] Segundo a tradi33o hebraica, Cam - em algumas vers3es, Can33- foi amaldi33oado e condenado a ser escravo por ter visto o corpo nu do pai, que dormia embriagado. Essa passagem b3blica serviu, durante anos, como justificativa para a escraviza33o dos negros, tidos como portadores da ‘maldi33o de Cam’. Entretanto, segundo modernas interpreta33es, a associa33o de Cam ao povo negro 3 uma falsifica33o hist3rica, usada apenas como uma justificativa para a escravid3o e a inferioriza33o dos africanos.

Fanon (2008, p. 87), j3 falara sobre isso quando diz, “todas as formas de explora33o se parecem. Todas elas procuram sua necessidade em algum decreto b3blico. Todas as formas de explora33o s3o id3nticas pois todas elas s3o aplicadas a um mesmo ‘objeto’: o homem”.

Vale lembrar que, 3 3poca do Brasil col3nia, os/as negros/as escravizados/as n3o possuíam liberdade religiosa e que o processo da escravid3o estava diretamente relacionado com sua salva33o.

Para os jesu3tas, todo o sofrimento imposto aos corpos negros, todo o sofrimento do trabalho escravo nos engenhos, eram formas de garantir que negros e negras escravizadas tivessem suas almas destinadas ao c3u, ou seja, era a forma deles/delas conseguirem a “salva33o”.

Salientando o papel da igreja nesse processo, Jango (2017, p. 16) diz que,

nesse regime, ou seja, por quem a escravidão foi justificada e respaldada, assim foi entendida como um ato piedoso. A legitimação desse regime funda-se, portanto, na junção de interesses religiosos, políticos e comerciais que implicava, também, em interesses morais, econômicos e sociais.

A prática da escravização de africanos e africanas foi ficando cada vez mais intensificada. Brancos europeus se basearam na crença de que os negros e as negras oriundos do continente africano possuíam maus hábitos, eram feios/feias e destituídos/as de humanidade.

Como assinala a pedagoga Mariléia dos Santos Cruz (2016, p 163),

Ocorreu uma naturalização da prática de escravizar os negros, o que foi fundamentado por um conjunto de explicações científicas e religiosas de cunho ideológico que se respaldaram em argumentos e comparativos entre as sociedades africanas e europeias, e cujo critério de superioridade esteve, o tempo todo, atribuído aos brancos, em detrimento dos negros.

Na história brasileira, sobretudo no século XIX, quando o processo civilizador se fez mais acentuado, ser civilizado significava possuir características físicas e culturais procedentes dos povos da Europa. “A expressão civilização foi uma das mais utilizadas pelas elites durante a fase imperial do Brasil” (CRUZ, 2016, p. 164).

A elite brasileira, ao incorporar e trazer esses padrões para nossa sociedade brasileira, estava reproduzindo o mesmo ideal de civilidade dos europeus. Assim, o que estivesse fora desse padrão estabelecido, estaria fadado à discriminação.

Como nos conta Cruz (2016, p. 165),

O principal foco dos grupos comprometidos com a civilização brasileira era o controle das práticas culturais de origem africana. Aos poucos, as festas, os batuques, as danças, os ajuntamentos de pretos, a copeira, os rituais religiosos foram se tornando caso de polícia. Ao mesmo tempo, estar associado a tais práticas culturais passou a soar negativamente, produzindo o distanciamento dos sujeitos que almejavam gozar de boa aceitação social. Para incutir a fé trazida pelos jesuítas nas mentes dos indígenas que aqui viviam, fazendo-os abandonar suas práticas religiosas tidas como bárbaras, o primeiro passo foi demonizar suas formas de adoração.

Na opinião do cientista social Patrício Carneiro Araújo (2017, p 103),

Estaria aqui a gênese de todas as intolerâncias religiosas que se sucederiam na nossa história. Quinhentos anos depois, as igrejas neopentecostais saberiam fazer uso ainda mais eficaz desse processo, começando pelos jesuítas no século XVI. Pela boca dos padres católicos, as divindades dos povos indígenas (e posteriormente dos negros) passaram a ser associadas ao diabo. Seus sacerdotes foram taxados de feiticeiros e servos do demônio.

Dentro da ótica do projeto colonial, não basta destruir os terreiros, como fizeram na Baixada Fluminense, em Nova Iguaçu em 2017 e nem ferir fisicamente, como fizeram com a menina Kailane Campos; é preciso humilhar, uma espécie de sofrimento contínuo. Na humilhação e na inferiorização, partindo do viés da raça e do racismo, encontraram o melhor caminho para conseguir a materialização da colonialidade. Acreditamos que isso tenha a ver com as palavras de Fanon quando diz que: “a implantação do regime colonial não objetiva a morte da cultura dos povos africanos e indígenas, mas sim uma agonia continuada” (1969, p. 38).

A classificação dos povos em critérios raciais, étnicos, epistemológicos, **espirituais**, etc. é uma marca presente na colonialidade. Nota-se que, com essa ideia, o “outro” foi colonizado e classificado como inferior no que se refere à sua dimensão espiritual, cultural e sobre seus conhecimentos.

3.2.3. Eurocentrismo e Etnocentrismo.

Diante do que já foi abordado e da proposta de análise que a pesquisa se propôs a fazer, além da questão da racialização, selecionamos mais dois patamares importantes para a fundamentação do trabalho: eurocentrismo e etnocentrismo.

Eurocentrismo é a teoria que colocou o pensamento europeu em um patamar superior às outras civilizações não europeias. Quijano (2005) faz uma relação da ideia do eurocentrismo ao do etnocentrismo, indicando características étnico-raciais nas manifestações eurocêntricas.

Já vimos que a ideia de raça foi utilizada dentro da América tendo como objetivo legitimar a dominação que foi imposta pela Europa. Raça foi um critério de divisão entre europeus e não europeus, cristãos e não-cristãos. Com a continuidade da expansão, se deu o surgimento do eurocentrismo.

Ao explicar sobre o eurocentrismo, a cientista social Nathalia Vince Esgalha Fernandes (2017, p.129-130) informa que,

é uma teoria desenvolvimentista. A partir dele se criou no pensamento europeu uma escala evolutiva do desenvolvimento das civilizações tendo as europeias como o cume. [...] O mito que funda a versão eurocêntrica da modernidade é a ideia do estado de natureza como um ponto de partida do curso civilizatório cuja culminação é a civilização europeia ou ocidental. Desse mito se origina a perspectiva eurocêntrica evolucionista, de movimento e de mudança unilinear e unidirecional da história humana. O eurocentrismo do modelo colonial/capitalista de poder não se deveu somente à posição dominante na nova geografia do mercado mundial, e sim, também e, sobretudo, a essa classificação social básica racial da população mundial.

Como consequência dessa percepção, a Europa se colocou como elemento fundamental na constituição da sociedade moderna e protagonista da história da humanidade. As diferenças biológicas, culturais, religiosas, epistemológicas, etc. dos “outros povos” que estivessem na “linha abaixo” desse eixo, foram classificadas como inferiores e bárbaras, gerando preconceitos e discriminações sobre esses povos.

Queremos mostrar que no bojo do eurocentrismo há um racismo epistêmico e por consequência um racismo religioso. Partindo dessa ideia, nos fundamentamos em Grosfoguel (2007, p. 32) quando diz,

o racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no ‘sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial’. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerado como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à ‘universidade’ e a ‘verdade’. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais.

Esse sistema-mundo tem como uma de suas estratégias trazer para seu interior paradigmas, teorias e conhecimentos elencados por ele mesmo como verdades universais, invisibilizando e silenciando os sujeitos produtores de outros conhecimentos.

O privilégio epistêmico dos brancos foi consagrado e normalizado com a colonização das Américas no final do século XV. Desde renomear o mundo com a **cosmologia cristã** (Europa, África, Ásia e, mais tarde, América), caracterizando todo o conhecimento ou saber não-cristão como produto do demônio, [...] inferiorizando todas as tradições

‘outras’ (que no século XVI foram caracterizadas como ‘bárbaras’, convertidas no século XIX em ‘primitivas’, no século XX em ‘subdesenvolvidas’[...]) (GROSFOGUEL, 2007, p.34).

Ratificando essa ideia, o filósofo Dermeval Saviane afirma que “[...] para os jesuítas a religião católica era considerada obra de Deus, enquanto as religiões dos índios e dos negros vindos da África eram obra do demônio” (SAVIANE, 2013, p.47).

Para Grosfoguel (2007, p. 33), o racismo é “a inferiorização cultural e/ou biológica de alguns seres humanos, elevando outros à categoria de superiorities”, ou seja, é privilegiar a beleza, o conhecimento, as tradições, a espiritualidade do branco, europeu, **cristão** e ocidentais em detrimento daqueles que sejam não-brancos, não-europeus, não-cristãos e não-ocidentais.

Os ideais eurocêntricos-cristãos buscam desqualificar, inferiorizar, demonizar as culturas e práticas espirituais que se afastam do eixo europeu-cristão, além de impor aos “outros” suas verdades (ciência e religião). Essa prática segue a tradição colonial que vai desde os missionários cristãos do século XVI até nossos dias, fazendo dos sujeitos discriminados e inferiorizados objeto de dominação e exploração (GROSFOGUEL, 2009).

Segundo Fanon (2008, p. 90), “a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado.” Parodiando Fanon, dizemos: é o racista religioso que cria a ideia da inferioridade religiosa.

Para compreensão do racismo religioso, um outro conceito importante é a ideia do etnocentrismo, filho direto do eurocentrismo. O etnocentrismo, segundo Fernandes (2017, p. 126),

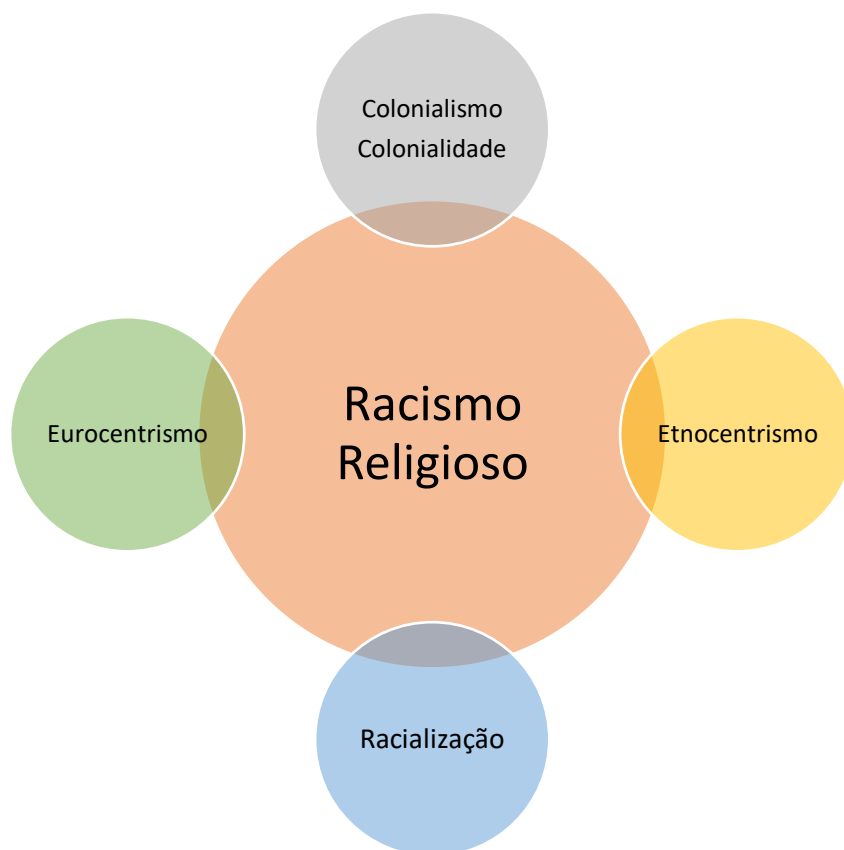
[...]é caracterizado pelo tratamento do próprio grupo como medida dos demais grupos e por hierarquizar os outros como inferiores. No entanto, preconceito e etnocentrismo situam-se em campos conceituais diferentes, sendo a especificidade do etnocentrismo a valoração do outro pelas coordenadas de seu próprio grupo, mas não necessariamente uma valoração negativa.

Fanon (1969), nos seus estudos sobre racismo e cultura, informa que ambos possuem relações recíprocas e afirma que o racismo é um elemento cultural. “Este racismo que se pretende racional, individual, determinado, genotípico e fenotípico, transforma-se em racismo cultural. O objetivo do racismo já não é o homem em particular, mas uma certa forma de existir [...]” (FANON, 1969, p. 36). Ele explica que o racismo

faz parte de algo maior que seria a opressão sistematizada de um povo. “Assiste-se à destruição dos valores culturais, das modalidades de existência. A linguagem, as técnicas são desvalorizadas” (FANON, 1969, p. 37).

Segundo Quijano (1995, p. 4) “el racismo y el etnicismo fueron inicialmente producidos em América y reproducidos después em el resto del mundo colonizado, como fundamentos de la especificidade de las relaciones de poder entre Europa y las poblaciones del resto del mundo”.

Fluxograma 1 - Bases fomentadoras do racismo religioso



Dentro dessa lógica, vemos, até hoje, resultante do projeto colonizador, uma grande valorização dos conhecimentos, da religiosidade e cultura europeia em detrimento das culturas indígenas, africanas e ciganas e de outras etnias.

3.3 PRINCIPAIS ELEMENTOS DO CANDOMBLÉ QUE MAIS RECEBEM INTERPRETAÇÕES NEGATIVAS ORIUNDAS DE OUTROS SEGMENTOS RELIGIOSOS

Entre os séculos XVI e XIX, a diáspora africana trouxe uma infinidade de seres humanos da África para o “Novo Mundo”. Durante muitos séculos o colonialismo foi a mola propulsora na passagem de corpos negros, via Oceano Atlântico, para as bandas de cá. Não sabiam que, dentro das embarcações, além de corpos, estavam transladando almas, seres humanos com imenso acervo cultural e religioso.

Como ressaltam o historiador Luiz Antônio Simas e o pedagogo Luiz Rufino Junior, (2018, p.43),

[...] as práticas culturais da diáspora africana tendem a transgredir qualquer tentativa de ajuste em esquemas binários. A potência transgressiva dessas práticas se dá na perspectiva de que as mesmas se assentam em outras bases de conhecimento de mundo. Esses conhecimentos operam sob outras perspectivas de invenção da realidade e de relações com as diferenças.

A configuração epistêmica da modernidade não se engradaria dentro da lógica dos terreiros de candomblé que, mais tarde, iriam se tornar espaços que proporcionariam a construção e o fortalecimento da própria identidade cultural das pessoas que ali participariam.

Segundo a socióloga Patrícia R. de Souza (2007, p.32),

O candomblé se formou no Brasil em meados do século XIX como uma organização original da diáspora de diversos povos africanos e, como religião de dominados, sofreu fortes pressões que poderiam ter levado à sua extinção. O que se verificou, no entanto, foi que a religião dos orixás não só sobreviveu como se expandiu e há muito tempo já não é mais uma religião de negros, mas universal, cujo alcance extrapola, inclusive, os limites das fronteiras nacionais.

No contexto das religiões de matriz africana, “[...] os terreiros surgem como espaços de uma articulação brasileira de um modo de vida complexo que carrega consigo algo que podemos chamar de um conjunto de espiritualidades herdadas dos povos africanos e reconstruídas aqui, de modo a tornarem-se afrodiaspóricas” (FLOR DO NASCIMENTO, 2017, p. 53).

A cosmopercepção, ou os elementos da filosofia africana e afro-brasileira, vai de encontro à cultura hegemônica eurocêntrica construída ao longo do processo de colonização nas bases do capitalismo, do universalismo, da exclusão e do individualismo.

“O candomblé se diferencia e se distancia do modelo europeu centrado nos poderes da organização capitalista e da racionalidade dos signos” (SODRÉ, 2017, p. 88).

Ao se referir às religiões africanas, assinala o filósofo e antropólogo Eduardo David Oliveira,

[...] na África, as religiões jogam num papel primordial na organização da vida comunitária e na estruturação das sociedades africanas [...] as religiões africanas são eminentemente comunitárias. A dimensão comunitária dessas religiões expressa sua concepção de vida e do universo. O importante é o bem-estar de todos os membros da comunidade. [...] Os cultos visam harmonia social e espiritual[...] não há salvacionismo. Não há pecado. Longe dos paradigmas cristãos, as religiões africanas estão livres de noções como a culpa, paraíso e inferno-todas tributárias da concepção de tempo ocidental, ou seja, de um tempo futuro. As religiões africanas vivem, sobretudo de um tempo do passado, tempo dos antepassados, [...] São religiões que sacralizam o tempo passado e o tempo presente (OLIVEIRA, 2006 p. 67).

A religião afro-brasileira marca presença no cenário das religiões existentes no Brasil. Os povos bantos tiveram participação importante nessa conjuntura. Essa etnia africana até o século XVIII predominava, depois vieram os sudaneses que passaram a predominar no século XIX.

Sobre as nações africanas que aqui chegaram, esclarece a historiadora Regiane Augusto de Mattos (2009) que com a intensificação do comércio dos/das escravizados/as, os europeus passaram a identificar os diferentes grupos africanos por ‘nações’ como: minas, angolas, moçambiques, jejes, cabindas, entre outras. Essa classificação dos grupos, segundo ela, costumava ser feita, em alguma localidade na África, na ocasião do batismo do africano. “Os povos de língua iorubá (sudaneses) foram os que forneceram ao candomblé sua infraestrutura de organização influenciada pelas demais contribuições dos demais grupos étnicos. Desse modo resultaram os dois modelos de culto mais praticados: o rito jeje-nagô e o angola” (SILVA, 2005, p. 65).

O terreiro de candomblé onde fizemos nossa pesquisa, pertence ao ritual jeje-nagô. Conforme o sociólogo e demógrafo Cândido Procópio Ferreira de Camargo (1961, p. 9) “No Brasil tornou-se preponderante a religião Sudanesa entre as modalidades religiosas de origem africana. O Xangô de Pernambuco e especialmente o Candomblé da Bahia são sobretudo expressões dos povos popularmente chamados Gêgê e Nagô, ambos Sudaneses”.

Podemos observar que o Xangô de Pernambuco, que é uma das variações regionais do Candomblé do Brasil, é parente próximo do Xangô de Alagoas. É praticado por vários terreiros na região metropolitana do Recife. Segundo o antropólogo Roberto Motta (2012) esse termo é usado em Sergipe, Paraíba e no Rio Grande do Norte. Informa ainda esse autor que “entrado o século XXI, o termo se tornou politicamente incorreto para uma parte dos líderes do culto em Pernambuco, que prefere o uso de candomblé, mais consagrado entre estudiosos e divulgadores” (MOTTA, 2012, p. 19).

O candomblé é o nome que recebeu a religião dos povos iorubás, trazido da Nigéria para o Brasil. Nele, a palavra Nagô é sinônimo de iorubá, porém, no chamado Xangô no Recife, Nagô é a denominação de uma das nações do candomblé diferenciando do Nagô dos candomblés dos baianos e cariocas, como por exemplo, Ketu e Ijejá que são nações nagô.

Já no século XIX, os últimos grupos chegados foram os jejes (de língua *fon*, também conhecidos como ewês) e os nagôs. Nagô tornou-se um nome genérico para a diversidade do complexo cultural, na verdade equivalente à palavra ioruba, designativa dos falantes desta língua, que em determinados momentos teve trânsito mais amplo na África. A insistência na denominação ‘nagô’ – mas também ‘jeje-nagô’ – conota, para nós, a pouca familiaridade brasileira com a diversidade étnica dos escravos, mas ao mesmo tempo a preponderância do comércio intenso entre a Bahia e a costa da África Ocidental, portanto, a manutenção do contato permanente entre os nagôs da diáspora escrava e as suas regiões de origem (SODRÉ, 2017, p.88-89).

Segundo a historiadora Zuleica Dantas Pereira Campos (2013, p.15) “No decorrer do século XX, os estudos sobre essas religiões de matriz africana, mais conhecida a partir da década de 1930 como xangôs, tomaram uma importância tal na antropologia que formou uma escola especializada nesses estudos”. Autores como Ulysses Pernambucano, Waldemar Valente, Gonçalves Fernandes, Vicente Lima, René Ribeiro, Roberto Motta e Maria do Carmo Brandão são alguns nomes citados por ela como construtores de uma antropologia afropernambucana.

Podemos dizer que o racismo religioso que recai sobre as religiões de matriz africana se dá por as colocarem abaixo da “linha do humano” (FANON, 2008), imposto pelo projeto sistema- mundo capitalista, patriarcal, cristão, moderno, colonial, europeu (GROSGOUEL, 2009) que se perpetua desde o século XVI até os dias atuais. São as

formas coloniais de dominação (GROSFUGUEL, 2009; QUIJANO, 1992) que permanecem mesmo que tenha se encerrado o colonialismo.

O projeto colonizador, desde o século XVI, funcionou e funciona como um mecanismo de colonialidade da dominação da cultura branca sobre os demais componentes étnicos e raciais, ou seja, da dominação das religiões de matrizes europeias sobre outras matrizes que se afastam dessa lógica cristã.

A própria vivência em religiões de candomblé somadas as observações da pesquisa podemos elencar os principais elementos do Candomblé que mais recebem interpretações negativas resultante do racismo religioso: Orixá Exu, Axós e Ilequês, Toadas e Atabaques e Imolação de Animais.

3.3.1 Exu

Exu é o orixá da comunicação, mensageiro entre o Ayé e o Orum, era o protetor das aldeias, casas, caminhos e encruzilhadas. Em países do Continente Africano e em Cuba também é conhecido como Legbá ou Elegbará. Foi, erroneamente, identificado pelos colonizadores com a figura do diabo da doutrina cristã.

De acordo com o potiguar Luís da Câmara Cascudo, historiador, antropólogo que dedicou sua vida ao estudo da cultura brasileira, era preciso uma justifica moral para o tráfico dos negros e negras, assim:

Só podiam existir duas fórmulas salvadoras. Trazer o condenado negro para escravo na América ou mandar o europeu “civilizar” a África, dominando-a.[...] Não há Demônio preto senão como presença católica do Branco. Não há mesmo um vocábulo próprio para designá-lo a não ser personalizando uma de suas atribuições. Psicologicamente, uma projeção cristã de Satanás (CASCUDO, 2001, p.107).

Percebe-se então que os vocábulos “demônio”, “diabo” foram trazidos pelos europeus católicos, para um sistema religioso dos africanos/africanas que não estava baseado na dicotomia do bem do mal. Relacionar Exu ao bem ou ao mal deixa de ter sentido, pois esse orixá não é classificado por esses critérios, dentro daquele sistema religioso.

Segundo Silva (2015, p. 17-18):

Entre as divindades cultuadas pelas religiões afro-brasileiras, nenhuma tem provocado tanta polêmica quanto Exu. Por se tratar de uma entidade associada à sexualidade e à fertilidade, seu culto de origem africana, quando descoberto pelos europeus séculos atrás, foi alvo de preconceitos e mal-entendidos. Sua demonização foi inevitável, tanto na África quanto nas Américas, para onde seu culto foi trazido, preservado e transformado pelas comunidades africanas e seus descendentes, num diálogo intenso com a colonização católica de moral maniqueísta e as práticas indígenas locais.

Sobre a associação de Exu ao demônio/diabo dos católicos, Silva (2015, p.24) esclarece,

Quando o seu culto foi ‘descoberto’ pelos europeus, iniciou-se um processo no qual a divindade foi associada ao imaginário do mal, da desordem e da repressão sexual no período medieval (ao demônio cristão e mulçumano) e, posteriormente ao mundo pré-moderno (primitivo), ao imaginário das forças antagônicas da modernidade, entre as quais estava, sobretudo, o pensamento mágico presente nas religiões que não passaram pelo processo da secularização ou burocratização.

Um exemplo que pode ser revelador desse processo, segundo o autor, é a associação entre o culto ao *fálus* de Exu e o culto do diabo. Já que os chamados “ritos pagãos” eram condenados pela igreja católica na Europa e entre os povos colonizados, catequizados fora dela, que incluíam as cerimônias de fertilidade, nas quais era comum o uso de símbolos associados aos órgãos sexuais masculinos e femininos.

No Brasil, segundo Silva (2015), referência a Exu ou Legbá aparece em documento do século XVIII, identificando-o com o demônio, como já visto anteriormente, e na metade do século XIX, na imprensa escrita, em alguns noticiários de perseguição, feitas pela polícia aos frequentadores dos templos religiosos afro-brasileiros. Em periódicos dos anos de 1930, os frequentadores dos cultos afro-brasileiros eram chamados de forma pejorativa de “fiéis de Exu”.

Exu é um grande injustiçado. Muitas das perseguições policiais no Governo de Getúlio Vargas aos terreiros de candomblé se deram por causa dessa visão colonizada de Exu como diabo ou demônio, transferindo para esse orixá atributos construídos pela visão cristã. Muitos dos adeptos eram chamados de adoradores do diabo, e hoje, nas escolas, as crianças de candomblé são chamadas de catimbozeiras, adoradoras do demônio.

Quanto as características desse orixá, Silva (2015, p.23) diz que “Exu, Legbá ou Elegbara são os nomes pelos quais é conhecido entre os atuais povos iorubas e fon-ewe,

ambos da África Ocidental, a divindade mensageira, dinâmica, temida e respeitada, que deve ser saudada sempre em primeiro lugar para não atrair confusão ou vingança”.

Assim, dentro do Candomblé, Exu representa a vontade, o desejo, a sexualidade, a dúvida, é visto como trapaceiro, brincalhão, esperto ou malandro, versa sobre os princípios da mobilidade, da transformação, das imprevisibilidades, linguagens, comunicação e, como é o orixá de toda forma de criação, é o senhor da fertilidade e é cultuado, geralmente, sob a forma de um falo ereto, nas entradas dos terreiros.

Nessa concepção religiosa, não se enquadram as ideias de inferno, nem de diabo e nem de pecado original trazidas pelas religiões cristãs. Exu longe está de se parecer com o demônio dos católicos e evangélicos.

Como informa a antropóloga Juana Elbein dos Santos (2008), em seu trabalho sobre Exu, o qual foi inspirado e é decorrente de um estudo sistemático sobre o *Pàdé*, cerimônia que resume a concepção simbólica do sistema religioso Nagô e o significado, a estrutura e as relações simbólicas de Exu. Exu, segundo ela,

não só está relacionado com os ancestrais femininos e masculinos e com suas representações coletivas, mas ele também é um elemento constitutivo, na realidade o elemento dinâmico, não só de todos os seres sobrenaturais, como também de tudo o que existe (SANTOS, 2008, p.130).

Para o pesquisador Rufino Junior (2016), Exu é o princípio explicativo de mundo iorubano, trazido e ressignificado pelo movimento contínuo diaspórico africano. Ele é um signo pós-colonial e em seus domínios e potências representa as bases de um projeto político/epistemológico/educativo antirracista/decolonial, que ele chama de “a pedagogia das encruzilhadas”, através dela, desata-se nós para se lançar novas amarrações.

Assim, na compreensão desse autor, o investimento feito pelas religiões cristãs como parte do projeto de dominação colonial foi crucial para a construção de alguns demônios. Até hoje, o “diabo” insiste em amedrontar e nos assombrar.

Figura 1 - Cetro para o culto de Exu com o penteado paramentado com uma composição de triângulos formando losangos³⁰

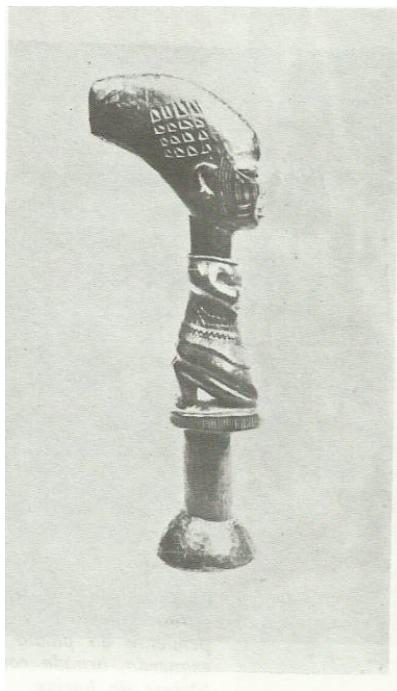


Figura 2 - Representação de Exu soprando uma flauta; o penteado-falo tombando para trás da cabeça é ornada de numerosas cabacinhas³¹.



³⁰ Foto retirada do livro “Os Nàgô e a Morte” de Juana Elbein dos Santos, 2008.

³¹ Foto retirada do livro “Os Nàgô e a Morte” de Juana Elbein dos Santos, 2008.

A figura de Exu incomodou e incomoda muita gente! Orixá que é capaz de desatar os nós e reinventar outros. Sobre o racismo religioso manifestado à cultura afro-brasileira, “é a força de Exu – o movimento como um todo- que nos dará força para reinventarmos, os mundos, praticando caminhos por encruzilhadas. Laroie! Mojubá Exu!” (RUFINO JUNIOR, 2018, p. 92).

3.3.2 Axós e Ilequês

Em nossa pesquisa, destacamos as vestimentas e os fios de conta que as crianças usam, devido ao compromisso delas com a religião ou mesmo por um processo de identificação. Os axós e os fios de contas ou guias são, dentro do candomblé, marcadores singulares quanto à identidade religiosa afro-brasileira.

É importante salientar que a diversidade dos axós e os fios de contas variam de terreiro para terreiro, de festa pública para cada festa pública, constituindo-se, assim, em um universo estético bastante complexo e cheio de significados. Cada orixá tem sua cor, variando de nação para nação, e, de cada cor, são os fios de conta que os praticantes do Candomblé usam. Por exemplo, no candomblé Nagô quem é filho (a) de Iemanjá, usam roupas e contas azuis e/ou prateados. Quem é filho(a) de Oxum, usa amarelo; Iansã, vermelho; para Orixalá, usa-se branco, etc.

Os fios de contas possuem um valor identitário para as crianças que os usam. No candomblé, seja para as crianças iniciadas, que desempenham funções específicas ao receber cargos na hierarquia dos terreiros, ou seja para aquelas que não foram iniciadas, todas manifestam orgulho e alegria de usar suas vestimentas e seus colares coloridos, pois para elas, tudo isso faz parte de sua identidade religiosa e do seu sagrado.

Observa-se que as vestimentas e contas, apesar de serem elementos de importante valor simbólico para essa religião, as crianças, ao usarem na escola, podem sofrer bastante discriminação. Muitas crianças não vão à escola com seus fios de conta ou guias, ou algum acessório que possam as identificar como pessoas ligadas ao candomblé, pois são elementos que frequentemente as pessoas associam com “coisas de macumba” ou “religião do diabo”.

Qualquer que seja a religião afro-brasileira, o uso de colares ou fios de contas ou guias é bastante significativo. Mudam as formas, as cores e mesmo os significados, mas o fio sempre pode ser visto no pescoço dos devotos.

Quanto aos colares do candomblé, em sua dissertação de mestrado, Souza (2007, p. 15) informa que,

Não se pode perder de vista que os colares, ou os ilequês como são chamados no candomblé, cumprem também o papel fundamental de enfeitar, o que certamente não é algo secundário porque adornar, tornar (mais) bonito é por sinal uma busca constante no candomblé. De todo modo, a principal finalidade do ilequê é dizer qual é o orixá da pessoa, é dar identidade. Além do mais eles se destinam também a proteger quem os carrega.

Dentro da ritualística, percebe-se uma infinidade de tipos de colares. Esses são em geral compridos, até a cintura aproximadamente, e são sempre arrematados por um tipo de conta maior, arredondada ou cilíndrica. Esses apresentam aos membros do candomblé um papel identitário expressivo, como afirma Souza (2007, p. 17),

Quando um potencial adepto se aproxima do candomblé, o primeiro passo é a consulta ao oráculo para se saber a qual orixá aquele indivíduo pertence, qual é sua origem mítica. Uma vez que se sabe qual é o deus particular daquela pessoa, ela receberá um colar que a identificará como filha do orixá, havendo inclusive uma cerimônia para sacralizar o ilequê, chamada lavagem de contas.

Assim, os colares ou as guias, podem ser tomados como o sinal de pertença às religiões afro-brasileiras e ao candomblé especificamente. “Nas trajetórias de inserção dos adeptos ele aparece como o primeiro elemento material sagrado com o qual se tem contato” (SOUZA, 2007, p. 18).

Para uma criança ou adolescente, receber um ilequê de presente é sinal de estima e reverência. Trata-se de um gesto muito significativo, pois é uma forma da pessoa se sentir reconhecida e amada. Usá-lo, é uma forma de se sentir protegido pelo axé de seu próprio orixá.

Figura 3 - O Erê de Orixalá usando sua conta ou volta.



Fonte: acervo do autor.

Percebe-se que nas diversas religiões, a vestimenta é uma linguagem simbólica importante para todo o grupo religioso. Há sempre um cuidado todo especial com o vestuário para a participação nos ritos.

Como assinala Souza (2007, p. 45),

Um exemplo dos mais ilustrativos nesse sentido é o dos evangélicos tradicionais do país inteiro; entre esses a saia abaixo dos joelhos e as roupas pouco decotadas para as mulheres, e o terno e gravata para os homens acabaram se constituindo um traço distintivo da pertença onde quer que estejam. Essa identidade evangélica sinalizada pelo modo de vestir se mostra de modo muito marcante nas periferias em que o contraste com os trajes simples dos outros moradores é forte e também porque é aí que essas igrejas têm maior presença.

No candomblé, não é diferente. Os adeptos dessa religião usam trajes específicos, tanto para a vivência religiosa cotidiana no terreiro quanto para o ritual público, que é a festa. Essa é, aliás, a ocasião em que a linguagem simbólica da vestimenta se manifesta de forma mais plena. Porém, esses trajes recebem por parte de outros religiosos, em destaque, participantes de religiões de matriz europeia como os evangélicos, católicos e espíritas (kardecistas), discriminações.

Esclarece Souza (2007, p. 46) que,

todo o vestuário do candomblé tem como referências essenciais a África, de um modo bastante abrangente porque sabe-se que os escravos trazidos para o Brasil vieram de diversos lugares do continente africano; o período da escravidão, dadas as condições em que a religião dos orixás se formou ainda sob o regime escravista, e a moda feminina europeia do século XVIII que era divulgada no Brasil por meio de revistas e mesmo das pessoas que vinham de suas estadias no velho continente.

Essa forma africana de se vestir dos integrantes das religiões afro-brasileiras cuja origem é o continente africano, acreditamos que seja a razão dessa discriminação religiosa com os seus adeptos.

As mulheres usam saias, saiotes e calçolão. Segundo a cientista da religião Hanayrá Negreiros de Oliveira Pereira (2017, p. 99),

as saias para indumentária de candomblé são heranças deixadas dos tempos coloniais, uma peça estruturada de forma ampla, com camadas de saiotes, rendas, fitas e bordados que também demonstram hierarquia para o povo de santo. As saias mais rodadas, feitas nos tecidos mais estampados só podem ser usadas pelas equedes e ebômis. [...] As saias menos armadas e mais simples em suas composições, são usadas pelas abiãs, e iaôs com menos de sete anos de iniciação.

Esclarecemos que Equede é o nome dado para um cargo feminino de "zeladora dos orixás". É escolhida e confirmada pelo orixá do terreiro de candomblé. Não entram em transe. A iaô que, após sete anos, ofertadas as obrigações devidas, passa de iniciada à Ebômi, pois ao receber o DEKÀ (cuia do axé), poderá iniciar outras pessoas, assumindo a direção de outro terreiro. Abiã é a pessoa ainda não iniciada.

Ainda como parte da vestimenta, destacamos os torços ou turbantes, que são usados, com mais frequência em mulheres e que também são usados em crianças do sexo feminino, com a finalidade de proteger a cabeça, o ori, daquela que o carrega. “É muito comum que sacerdotes e sacerdotisas, pessoas da alta hierarquia, usem seus torços maiores e mais elaborados em aparições públicas, e nesse caso essa peça ajuda a compor e expressar essa identidade afro-descendente” (SOUZA, 2007, p.55).

Figura 4 - No terreiro, as meninas usam Torço (Turbante) ou Ojá. O Camisú podendo estar coberto com um Alaká e Saia.



Fonte: acervo do autor.

As crianças do sexo masculino usam pequena touca feita de crochê ou pano, em sua maioria de cor branca com algumas variações, também usados para proteger a cabeça (*ori*), camisa branca ou bata, essas podem ser mais elaboradas podendo ter algum bordado. Calças geralmente usadas de cor branca, mas podendo também serem feitas de cores diferentes e com bordados.

Figura 5 - No terreiro, segundo o babalorixá, os meninos usam Equete ou Filá (Boné). Uma bata (camisa) e calça.



Fonte: acervo do autor.

3.3.3 Toadas/Cantigas e Atabaques

O candomblé, como prática ritualística descendente de africanos, representa a afirmação de valores ligados às questões do sagrado e das práticas simbólicas-culturais, tendo a oralidade como chave e detentora mais importante para a realidade dos terreiros.

Segundo a pedagoga e ialorixá Denise Botelho³² (2012, p. 2), “uma das principais marcas da maioria das culturas africanas que chegaram ao Brasil é a oralidade”.

A palavra nos terreiros de candomblé tem o poder de multiplicar conhecimentos e fortalecer a cultura e memória das sociedades africanas. Ela se manifesta, seja através de uma história contada, ou seja, por um ensinamento dado pelos mais velhos aos mais novos, pois “a palavra é força, e a palavra carregada de axé introjetado é envolta de sacralidade e de poder” (LUZ, 2017, p. 391).

³² Professora Associada do Departamento de Educação da UFRPE e docente orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/ FUNDAJ) e líder do Grupo de Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades (GEPERGES) Audre Lorde.

A presença da palavra se dá também em algumas toadas que conduzem a ligações intrínsecas entre memória e linguagem oral, fortalecem a identidade em seu embasamento histórico, possibilitando manter vivas línguas africanas como o iorubá, visibilizando a complexidade das culturas negras.

Ao se referir aos toques de candomblé, esclarece o historiador e pesquisador da cultura afro-brasileira José Beniste (2012, p. 72),

toque de candomblé é o mesmo que festa, pois se refere às batidas dos atabaques, que possuem uma variedade significativa de ritmos identificados com a necessidade do momento. Sem música não há cerimônia. São mais de 15 ritmos diferentes, acompanhados de cânticos ou não. Esses toques, têm o poder de entrar em sintonia com os Òrisà, pois fornecem elementos como gestos e movimentos do corpo que entram em afinidade de forma irresistível.

Para a realização das festas ou toques que serão movimentados por toadas/cânticos e danças, são necessárias as presenças dos Ogãs ou Ogans. Todos os terreiros têm seus Ogans, que estão familiarizados com os costumes da Casa, podendo, porém, permitir que outros visitantes venham a tocar.

Sobre a importância dos atabaques e ogãs para o candomblé, Beniste (2012, p 74) explica que,

Os atabaques são tocados por Ogans confirmados da Casa ou por visitantes importantes, merecedores de homenagens especiais. [...] Alguns atabaques são muitos antigos e por isso investidos de uma importância ritual enorme. São instrumentos sagrados[...] É através do ritmo dos atabaques que os Òrisà chegam à Terra, daí a sua importância.

É muito comum ouvirmos essa afirmação: “Tocar tambor é coisa do demônio”. Em uma frase dita dessa forma, percebe-se uma forte relação com ideias eurocêntricas e racistas. Uma forte presença de preconceito. Pois tambor é coisa de negro, sendo de negro, é ruim.

Em Alagoas de 1912, segundo o sociólogo e antropólogo Ulisses Neves Rafael (2004) em sua tese de doutorado, ao estudar a perseguição sofrida pelos terreiros naquele Estado, verifica-se um dos episódios mais violentos de que se tem na história dos chamados cultos afro-brasileiros, no caso, a “operação xangô”, como ficou também conhecido o quebra-quebra liderado por integrantes da Liga dos Republicanos Combatentes, associação civil de caráter miliciano, e que implicou na destruição das principais casas de culto da capital e de municípios circunvizinhos. Nesse momento, os

terreiros ficaram temporariamente calados, surgindo uma modalidade exclusiva de culto: o “xangô rezado baixo”. Os tambores foram, momentaneamente, silenciados.

Nas nossas observações em terreiros, percebo os ilus como instrumentos sagrados que as crianças adoram chegar perto e tocar. Produzir sons com suas mãos, mesmo sem ninguém terem ensinados a tocar. São crianças de quatro, cinco anos. Se no terreiro é algo mágico, que produz felicidade, na escola, é visto como “coisa do mal”.

“É sempre tempo de reconhecer e estudar as possibilidades didáticas que os atabaques tiveram na formação das crianças de terreiro e escolas de samba” (SIMAS; RUFINO JUNIOR, 2018, p.62). Há um processo pedagógico por trás desses tambores, que se transformam em livros para essas crianças, e com suas mãos, verdadeiros lápis, produzem uma espécie de textualidade, “de saberes que se cristalizaram formalmente nos bancos acadêmicos e escolas padronizadas” (SIMAS; RUFINO JUNIOR, 2018, p. 63).

Figura 6 - Crianças do terreiro tocando os atabaques.



Fonte: acervo do autor.

Na escola formal as práticas pedagógicas estão “empoderadas” de orientações religiosas opostas às que as crianças recebem no terreiro e que reforçam as práticas excludentes e discriminatórias ao prevalecer a cultura hegemônica da sociedade, à medida em que essas práticas docentes são orientadas pelas crenças do(a) professor(a).

3.3.4 Imolação de animais

É fato que muitas pessoas se apegam ao rito da imolação dos animais para dizer que o Candomblé é uma religião primitiva, do diabo e sem “Deus” e que cultuam deuses sanguinários.

Quanto a visão negativa desses ritos, percebe-se que ela é oriunda de um total desconhecimento do contexto e do significado que essa prática tem para os praticantes da religião do Candomblé.

O cientista social Wilson Caetano de Sousa Junior (2011, p. 59-61) pontua que,

[...]as vezes que ouvimos inúmeras críticas sobre o sacrifício nas religiões de matriz africana. Se por um lado esse desconforto pode ser explicado a partir de alguns preconceitos relacionados a estas religiões, essa aversão ao sacrifício também é historicamente construído. [...] O sacrifício, historicamente, está presente na maioria dos modelos religiosos construídos pelos povos mais antigos, a partir do Cristianismo, ganhou uma conotação de algo violento e cruel.

Esse autor alerta que, para compreendermos o real significado do sacrifício nas religiões de matriz africana, temos que nos afastar de alguns preconceitos e ampliar nossa percepção sobre o assunto.

Botelho comunga do pensamento de que há um racismo religioso com as religiões de matriz africana. Em vídeo³³ lançado este ano pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, ela explica,

Nos deparamos hoje com um cenário chamado de intolerância, que efetivamente, eu acho que é algo mais do que intolerância, trata-se de racismo religioso[...] a principal situação de perseguição das religiões afro-indígenas está presente, na realidade, nas nossas práticas, dos nossos ritos religiosos.[...]nos nossos ritos religiosos há o abate de animais, mas não apenas as religiões de matrizes africanas que aqui posso nomear enquanto candomblé, enquanto a Umbanda, enquanto a Jurema e outros segmentos, porque você vai ver que os judeus fazem abates religiosos, mas eles não têm o grau de perseguição que as religiões de matriz africanas têm[...]assumo a perspectiva do racismo religioso porque ele está direcionado às casas de candomblé, às casas de Jurema, às casas de Umbanda. (BOTELHO, 2018).

³³Terceiro vídeo da campanha "UFRPE pelos Direitos Humanos", disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UbajJvqKfUk>. Acesso em: 17 de setembro de 2018.

Por isso, ao ser convidada para falar sobre a intolerância religiosa, a professora Denise Botelho prefere definir como "racismo religioso", uma vez, que se percebe que outros segmentos religiosos se utilizam do abate religioso e, contudo, não são perseguidos como os/as participantes das religiões afro-indígenas.

Em um dos seus artigos, Wanderson Flor do Nascimento (2015), traz algumas elucidacões sobre o papel da alimentaçaõ no pensamento tradicional africano, em especial, sobre a imolaçaõ de animais dentro das comunidades de Candomblé.

A partir de uma visãõ de que a força vital que habita em todos os seres vivos precisa ser mantida em equilíbriõ para que o mundo siga existindo em suas diversas relaçaõs, a alimentaçaõ é vista, segundo Flor do Nascimento (2015, p.63) como,

um dos processos nos quais este equilíbriõ deve ser mantido e, também, deve ser mantido o equilíbriõ social das comunidades que se alimentam. [...] é uma espécie de ciclo fechado: onde a alimentaçaõ cria um ambiente propício para que o gesto de comer seja utilizado como parte dos processos de socializaçaõ entre as pessoas que vivem comunitariamente.

Assim, os alimentos, embora sejam consumidos de forma individual, esses sãõ produzidos de forma coletiva, propiciando o fortalecimento dos laços comunitários.

Segundo esse autor (2015, p.63), é importante notar que,

para as sociedades tradicionais africanas, as divindades compõem o tecido social da mesma maneira que as pessoas, precisando também de se alimentarem e contribuírem para os ciclos que promovem a possibilidade de que o alimento continue existindo para todo o mundo.

Dentro da cosmopercepçaõ africana, a ancestralidade é um dos elementos mais constantes na cultura africana. Os estudos na área mostram que é um fenômeno presente, praticamente em toda a África, antes da chegada dos europeus e do processo de colonizaçaõ.

A ancestralidade é um dos elementos centrais de grande parte dos povos africanos. Afirmando esse pensamento, Flor do Nascimento (2012, p. 46) diz que:

esta é o motor da história que se dobra sobre seus filhos, estabelecendo uma tradiçaõ e modificando o mundo. A ancestralidade não é apenas uma relaçaõ que se estabelece com os ancestrais: é também, e sobretudo, uma lógica de continuidade que confere sentido – desde o presente – ao passado, que dá forma à memória, permitindo projetar futuros. Desta forma, a ancestralidade aparece, nesses povos, como um dos fundamentos da própria cultura, que seguindo a dinâmica ancestral

não será jamais estática. A ancestralidade é sempre uma experiência relacional, que liga, inclui e se move na perspectiva da multiplicidade – haja vista que somos herdeiros de diversos ancestrais.

A noção de comunidade dentro dos terreiros se contrapõe a perspectiva individualista e egocêntrica do capitalismo. Pensar de forma circular é considerar que precisamos ir ao encontro do outro.

Ratificando esse pensamento, Oliveira (2006, p. 49) explica:

As religiões africanas são eminentemente comunitárias. A dimensão comunitária dessas religiões expressa sua concepção da vida e do universo. O importante é o bem-estar de todos os membros da comunidade. Não existe divisão de classes ou privilégios sociais. Os benefícios da religião e da religiosidade são universais (para o grupo, família, clã ou cidade).

Comunidade, ancestralidade, alimentação, terreiro são palavras-chave de um processo bem maior, que foge aos olhos daqueles que não conhecem em profundidade a dinâmica que acontece dentro dos candomblés. “No terreiro, a alimentação é estabelecida de relações: com as divindades, com a natureza, consigo mesmo, com as outras pessoas da comunidade religiosa. E como tudo se alimenta, tudo se relaciona comunitariamente no interior do terreiro” (FLOR DO NASCIMENTO, 2015, p. 65).

Dentro de uma rede de relações, oferece-se à divindade tudo aquilo que a comunidade come, porque aquela também pertence a essa e come tudo que a comunidade comer. Porém, diz esse autor que “é comum que os ancestrais comam primeiro, embora em conjunto com as outras pessoas” (FLOR DO NASCIMENTO, 2015, p. 64).

Como vimos, sendo o candomblé uma religião ancestral com seus ritos, liturgias e tradição, o abate religioso de animais é completamente diferente do abate comercial, os babalorixás conversam, alimentam e cantam para o animal, para que ele seja sacralizado.

Segundo o pedagogo Erisvaldo Pereira dos Santos (2015, p.53),

é uma sacralização e nada tem de violência ou barbárie. Os animais são sacralizados em contextos de rituais propiciatórios, seguindo um conjunto de preceitos e cuidados transmitidos pela tradição religiosa. Suas partes são distribuídas em um banquete comunitário, onde as divindades emanam e compartilham forças e energias vitais com aquelas pessoas que vivenciam essa experiência do sagrado.

Interessante que, neste processo, percebemos que mesmo quem não é participante do terreiro, também é convidado a se alimentar. A imolação dos animais acontece porque,

nesse sentimento comunitário, todo mundo tem que comer. O sangue que não nos alimenta, alimenta as divindades. Assim, todos comem juntos, divindades, participantes, convidados e comunidade como um todo. Come-se junto, porque se vive junto.

Ministros do Supremo Tribunal Federal se reuniram no dia 09 de agosto de 2018 para julgar o Recurso Extraordinário nº 494601 sobre a legalidade dos sacrifícios de animais em ritos religiosos das religiões de matrizes afro-brasileiras. Durante a sessão, os ministros Marco Aurélio Mello e Edson Fachin votaram a favor da prática, porém o julgamento foi interrompido porque o ministro Alexandre de Moraes pediu vista, ou seja, mais tempo para analisar o caso, ficando sem data para a retomada do julgamento.

Nos rituais onde há a imolação, alerta-nos Flor do Nascimento que,

se a comunidade não puder se fortalecer com a imolação, é melhor que ela não aconteça. Matar por matar é uma das mais importantes causas de infortúnios que a percepção africana da realidade pode imaginar. Deste modo, em um mundo onde tudo é vivo, para manter a vida é preciso dedicar a vida de alguns vivos a essa tarefa de manutenção. E se matar é inevitável, nos cabe encontrar a melhor maneira para fazê-lo, sem crueldade, minimizando a dor, festejando e ofertando ao doador de seu corpo aquilo que ele gosta. Afinal, é isso que também acontece aos existentes humanos, para esse entendimento da realidade. Os seres humanos também um dia serão mortos e servirão de alimento para a terra e para os animais que nela vivem. E assim como evitamos a crueldade com humanos, deve-se evitar a crueldade com todos os outros existentes que compõem a grande comunidade viva da Terra (FLOR DO NASCIMENTO, 2015, p.69).

O que o autor quis mostrar é que o candomblé traz em sua essência o respeito por toda espécie de ser vivo e desenvolve uma consciência ecológica e mostra que tudo tem uma finalidade de existência. Há uma grande responsabilidade para aqueles que praticam a imolação de animais. Uns morrem para que outros possam viver, seguindo o curso da vida em constante mudanças. O pensamento comunitário africano, nos terreiros, se sobrepõe ao pensamento individual da modernidade.

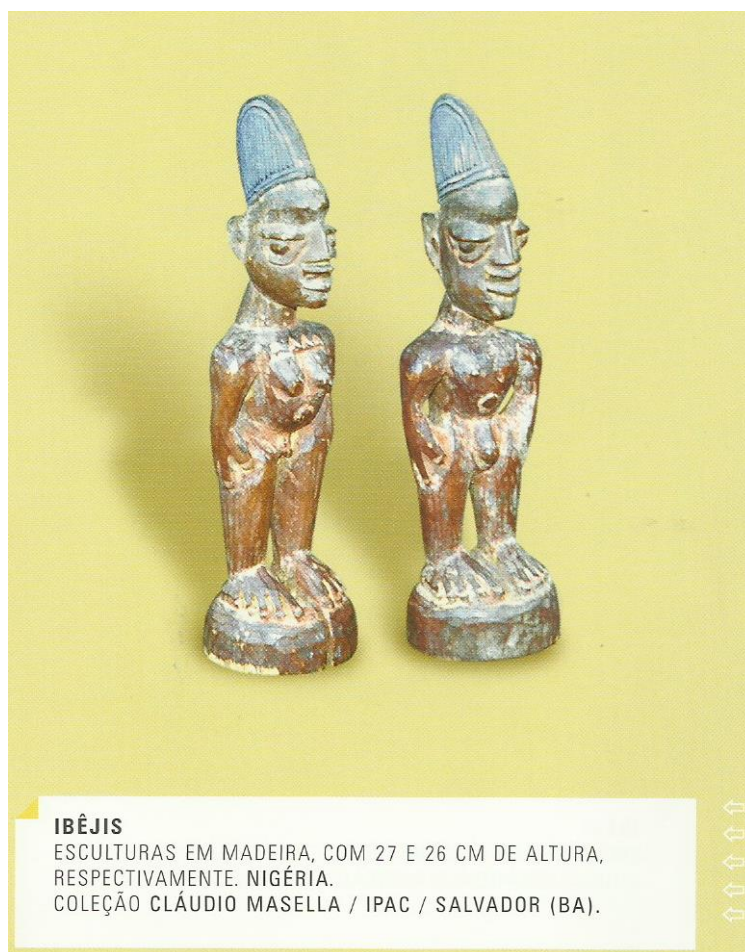
3.4 AS CRIANÇAS DE AXÉ

3.4.1 O mito dos Ibêjis

Ibêji é o orixá que representam as crianças. Está presente em todos os rituais do Candomblé. É o orixá que rege a alegria, as brincadeiras. Um dos mitos da ancestralidade Iorubá é a história dos Ibêjis, que são festejados e cultuados anualmente nos meses de

setembro e outubro, devido ao sincretismo com os Santos Católicos Cosme e Damião e o dia das crianças comemorado em 12 de outubro. As crianças ganham destaque especial nos cultos de Candomblé, de divindades à protagonistas nas cerimônias dos terreiros. Na tradição Iorubá, os Ibejis nasceram da união de Oxossi/Odé com Oiá, mas foram criados por Oxum.

Figura 7 - Escultura de Ibêjis



Fonte: LIMA, 2005.

Augras e Amaral (*apud* Prandi, 2001, p. 368-369) contam que,

Oiá andava pelo mundo disfarçada de novilha. Um dia Oxóssi a viu sem a pele e se apaixonou. Casou-se com Oiá e escondeu a pele da novilha para ela não fugir dele. Orixá Oiá teve dezesseis filhos de Oxóssi. Oxum, que era a primeira esposa de Oxóssi e que não tinha filhos, foi quem criou todos os filhos de Oiá. (...) Depois nasceram os gêmeos, os Ibêjis (...) Um dia brincavam numa cachoeira e um deles se afogou. O Ibêji que ficou começou a definhar, tão grandes eram sua tristeza e solidão, melancólico e sem interesse pela vida. Foi então a Orumilá e

suplicou que Orumilá trouxesse o irmão de volta. Que Orumilá os reunisse de novo, para que brincassem juntos como antes. Orumilá não podia ou não queria fazer tal coisa, mas transformou a ambos em imagens de madeira e ordenou que ficassem juntos para sempre. Nunca mais cresceriam, não se separariam. São dois gêmeos-meninos brincando eternamente, são crianças.

Essas histórias que chegaram até nós pelo processo diaspórico africano que reportam às crianças são contadas e recontadas dentro dos terreiros de candomblé mostrando a importância de se manter viva a eterna criança que há em todos nós. Como esclarece o historiador Rafael Domingos Oliveira (2014),

(...) a brincadeira, nos mitos dos Ibejis, também adquire significado diverso daquele que geralmente o mundo ocidental lhe atribui. Se na compreensão comum a brincadeira é algo inocente, que não deve ser levado a sério, para alguns povos da África Ocidental ela é muito importante (OLIVEIRA, 2014, p. 5).

Esse mito da criança que se afoga, retrata um pouco como estamos nos sentindo no Brasil diante de um quadro político e econômico com tantas perdas de direitos adquiridos com tanto suor e luta. O povo de axé, entre ele, destacamos as crianças que passam por momentos de perseguição religiosa, não só em seus próprios espaços de religiosidade, mas também, em diversos espaços públicos. Mal necessita-se ajudar uma, como vemos na história do irmão Ibêji, outras descem rio abaixo, pedindo socorro. Muitas vezes num silencioso grito de pedido de ajuda. Incompreensivelmente, uma insensibilidade é percebida em muitos daqueles que estão nas margens do rio, ou porque não escutam ou porque não querem escutar. Em muitas ocasiões, são eles mesmos, os que estão deste lado do rio, que jogam as crianças na água.

A morte da criança no rio se dá, quando negamos a condição de ser criança nas crianças. A morte da criança se dá na condição desumana de moradia, escola, de trabalho infantil e de abuso sexual que é dada a elas. A morte da criança se dá, quando negamos suas identidades étnico-raciais, suas identidades religiosas. A morte da criança se dá quando a criança, por pertencer a religiões que fogem do padrão hegemônico, europeu, do homem branco, cristão, recebe xingamentos e é vítima de racismo religioso. A morte dessa criança se dá, quando a criança não está dentro dos padrões impostos pela cidade, família, escola. A morte dessa criança se dá, quando trazemos a ideia de criança ideal, quando sabemos que não existe essa criança ideal, pois existem crianças.

Assim, da mesma forma que o outro irmão roga a Orumilá que traga o irmão de volta, para que possam brincar juntos como antes, Orumilá há de dar força e coragem para que as crianças de terreiro deixem de ser jogadas no rio da discriminação, da indiferença, da omissão e, trazendo-as de volta, de onde nunca deveriam ter saído, fiquem juntas, sempre. Vivenciando a sua religiosidade aonde mereçam e bem queiram, por direito.

3.4.2 Do terreiro à escola...

No período colonial, os primeiros colégios ocuparam espaços nas fazendas de propriedade da Companhia de Jesus. Nessas escolas, também podiam frequentar as crianças negras que acompanharam seus pais na longa travessia da África ao Brasil via Oceano Atlântico e as crianças negras nascidas nas famílias escravizadas em solo brasileiro. Ao mesmo tempo que era realizado o trabalho de alfabetização, também se dava os rituais da catequização, ou seja, da conversão dos “gentios” ao cristianismo. Como informam os historiadores Amarílio Ferreira Júnior & Marisa Bittar (1999, p. 480):

O projeto educacional da Companhia de Jesus implantado no Brasil colonial estava a serviço de uma ordem social violenta. O processo de aculturação e conversão ao cristianismo imposto pela Igreja Católica tanto ao índio quanto ao negro visava apenas construir o império colonial jesuítico-lusitano. Esta relação existente entre educação e violência no contexto histórico do período colonial reveste-se de importância fundamental; pois, a formação social brasileira é marcada profundamente por um brutal processo de exploração autoritário exercido pelas elites dominantes sobre as classes subalternas. Não só contra os “gentios” que habitavam as terras brasílicas desde os tempos imemoriais, mas, também, contra os negros desafrikanizados.

Percebe-se, ao se estudar a história das ideias pedagógicas no Brasil, que desde as primeiras formas de organização educacional no país, a escola esteve sempre ligada à religião cristã. Saviane (2013), ao explicar essa ideia, diz que os primeiros jesuítas que aqui chegaram com a missão conferida pelo Rei Dom João III, tiveram como objetivo do povoamento das terras do Brasil a doutrinação dos ditos “gentios” cujo ensinamentos estavam baseados nas ideias da ‘santa fé’ da igreja católica.

Conforme assevera Araújo (2017, p. 51),

[...]tanto o índio quanto o negro, ao serem pensados e incluídos nos processos de catequização, instrução e alfabetização, já passavam a fazer parte da engrenagem que movimentaria a grande e complexa

máquina colonizadora que resultaria em relações raciais desiguais através das quais o branco-europeu- cristão/católico se impunham como modelo humano e civilizacional ao passo que o índio e o negro seriam lançados à condição de não-humanos e selvagens.

É visível que dentro do projeto colonizador educacional estava o mecanismo de dominação da religião cristã, branca e europeia sobre as demais religiões não cristãs.

Na visão de Araújo (2017, p. 51), “na gênese da educação formal do Brasil - gênese que se confunde com o processo de catequização-cristianização – tanto Jurupari quanto Exu foram da mesma forma estigmatizados como demônio a serem evitados por aquelas populações”.

Assim, a escravização foi um desumano processo que, a partir do século XV, se estendeu em direção ao continente africano. Da mesma forma que a escravidão tornou a criança negra escravizada, hoje, temos uma escravidão que torna a criança de terreiro escravizada também, quando não pode se expressar livremente sobre a sua orientação religiosa, na escola.

Vimos na primeira parte deste capítulo o quanto o racismo foi prejudicial para os povos que não pertenciam ao eixo europeu-cristão. Segundo Sapede, para Fanon, o racismo,

trata-se de uma estrutura muito profunda, que envolve as esferas econômica, social e psicológica. Dentro dessa concepção, uma sociedade que é racista é racista por inteiro, não dependendo dos setores sociais ou culturais nos quais a discriminação emergirá com mais evidência. As atitudes de discriminações diretas são apenas sintomas de um sistema muito mais profundo. [...] aqueles que assumem uma atitude discriminatória não são necessariamente mais racistas do que àqueles que assumem o papel de cúmplices passivos dessas ações. A discriminação direta seria apenas a “ponta do iceberg” (SAPEDA, 2011, p. 45).

Na Idade Média, as crianças eram vistas apenas como meros seres biológicos, sem estatuto social e sem autonomia existencial. Nessa época, não existia um conceito objetivo para a infância. A criança era representada como um adulto em miniatura. A criança foi concebida por muito tempo a partir de instituições e não delas próprias. Ela foi negada, silenciada, excluída devido à visão adultocêntrica que não era capaz de ver o mundo do ponto de vista da criança e dela por ela mesma. O adulto era o centro. Embora na Modernidade a infância já comece a ser entendida como algo diferente da idade adulta, mesmo assim, era vista de forma uniforme e global. Hoje os estudos mostram que não há

um modelo único, ideal de infância como foi construída pela modernidade. Se a criança é vista como construção histórica-social então não se pode falar no singular e sim no plural infâncias.

De acordo com os educadores Ana Lúcia Goulart de Faria e Flávio Santiago,

a escolarização baseada na construção de verdades universais e na legitimação dos saberes adultocêntricos faz parte do mecanismo de 'introjeção' do discurso colonizador nas subjetividades das crianças, criando imagens positivas das relações de exploração presentes nas hierarquias capitalistas e construindo corpos: invólucros de músculos, gorduras e ossos que passam a assumir adornamentos sociais com a finalidade de construção do indivíduo moderno, com uma nacionalidade, uma idade, um sexo, uma sexualidade, uma raça/etnia e uma única cultura (FARIA; SANTIAGO, 2016, p. 852).

O processo pedagógico nas escolas brasileiras está repleto do projeto colonizador ao perceber as crianças por uma lente adultocêntrica, assim, se faz necessário uma percepção que vá além do adultocentrismo numa prática escolar descolonizadora que dê visibilidade à infância. Os estudos decoloniais vêm em contraposição ao discurso colonial que posiciona a criança numa posição periférica da sociedade discriminando-a em diversas categorias como classe, gênero, raça ou identidade religiosa. É fazer acontecer uma desconstrução de uma visão ocidental, colonizadora e adultocêntrica infantil.

As crianças, quando estão no terreiro, se empoderam para falar de si, de sua cultura religiosa. Na medida que elas se empoderam, se esvaziando do outro, são felizes, porque não dependem do outro para serem felizes. Elas estão repletas de infâncias, quando não estão adultizadas. Percebemos que a noção de infância é uma noção moderna e que a pós-modernidade não precisa dessa noção. Não cabe mais aos adultos definir quem são e devem ser as crianças. A criança que é vista nos referenciais colonialistas, centrada no homem branco, europeu e cristão, pode ser vista, de modo diferente, na criança de terreiro, como uma possibilidade de descolonização, sujeito de rupturas, descolonizada ou em processo de descolonização.

Os currículos escolares brasileiros e a prática docente nas escolas estão fundamentados numa perspectiva eurocêntrica. Quijano (2009, p. 112), ao explicar as implicações mais importantes da hegemonia do eurocentrismo nas relações culturais em geral, diz que “[...] em todo o mundo eurocentrado foi se impondo a hegemonia do modo

eurocêntrico de percepção e produção do conhecimento e numa parte muito ampla da população mundial o próprio imaginário foi, demonstradamente, colonizado”.

Em concordância com esse pensamento, Simas e Rufino Junior (2018, p. 20) afirmam que “a experiência de escolarização no Brasil é fundamentada pelo colonialismo europeu-ocidental e pelas políticas de expansão e conversão da fé cristã”.

Um currículo colonizado é, explicitamente, materializado nas atividades comemorativas no que se refere aos dias feriados ou não, tais como: dia de São João, São Pedro, dia de Nossa Senhora do Carmo, co-padroeira da cidade de Recife, em dezembro, o feriado de Nossa Senhora da Conceição e a comemoração do nascimento de Jesus, etc. Em geral, a escola ignora o universo cultural afrodescendente.

Como confirma o pedagogo Jurjo Torres Santomé (2017, p. 165),

No interior das salas de aula é muito raro que o professorado e os alunos e alunas cheguem a refletir e investigar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias e grupos mais próximos e conflituos. [...] Nem nos materiais curriculares, nem na própria decoração das escolas existe qualquer coisa com a qual as crianças dessa etnia possam se identificar. Suas crenças, conhecimentos, destrezas e valores são ignorados.

A cultura africana e afro-brasileira no que concerne aos aspectos religiosos, na escola, é contemplada com o estigma, algo que é necessário ocultar, pelo menos não promover.

Mesmo que as diferenças e a diversidade possam gerar conflitos, cabe a escola criar oportunidades para o diálogo, para a aprendizagem e não para a inferiorização, pois, quando se está preso à ideia de superioridade, assume-se a postura de segregar, eliminar, humilhar e tolerar.

A escola é um local, entre outras coisas, das trocas culturais. Pela falta de preparo das pessoas que a fazem, torna-se palco de conflitos culturais, entre a cultura da escola e as diversas culturas dos estudantes de origem social e étnica diferenciadas. A identidade religiosa das crianças de axé é também identidade cultural. Escola e Terreiros são espaços que não deveriam se opor, porque se alimentam um do outro. Assim como os terreiros, as escolas deveriam promover a felicidade e o bem-estar humano.

Nas escolas, porém, a intolerância se potencializa quando associamos o elemento racismo, ou seja, tudo aquilo que vem de matriz africana, uma forma negra de pensar, agir e falar, acaba ganhando uma repulsa levando a uma maior perseguição contra os estudantes pertencentes a religiões de matriz africana.

Como afirma Santos (2015):

Compreender os fundamentos das religiões de matriz africana como códigos sócio-culturais e educativos, referentes a uma outra forma de sociabilidade, pode ser um dos caminhos para afastar atitudes como a indiferença, a intolerância e o preconceito na educação escolar. Essa perspectiva de compreensão contribui para que o/a estudante negro/a, e, também não-negro/a, adepto/a das religiões de matriz africana, possa ver sua religião ser abordada na escola como uma referência identitária positiva (SANTOS, 2015 p. 14).

Assim, a escola, de monocultural (sistema de ensino baseado em valores cristãos-europeus-branco-cartesiano-ocidental), deveria abrir espaços para o pluriculturalismo, interculturalismo e o diálogo inter-religioso evitando assim o não reconhecimento das diferenças dando origem ao racismo religioso em seus espaços, negando, silenciando e menosprezando crianças que não se enquadram nesse sistema.

Como professor de escolas públicas, sensível às questões acerca da diversidade religiosa e à espiritualidade, percebemos uma inércia, o desinteresse dos agentes educacionais quanto aos conhecimentos que fogem ao padrão eurocêntrico. Juntamo-nos à professora Nilma Lino Gomes e ao antropólogo Kabengele Munanga para afirmar que:

[...] cremos que a Educação é capaz de dar tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados [...] não temos dúvidas que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (GOMES; MUNANGA, 2004, p.13).

Assim, faz-se necessária uma educação que aborde o tema da religião numa perspectiva transcultural, menos racistas, que inclua a possibilidade de se trabalhar os conhecimentos trazidos pelas religiões de matrizes afro-indígenas no ambiente escolar. Os terreiros, como alguns não sabem, são espaços de produção de saber, de buscas de caminhos em direção a um conceito de ser humano que produz histórias a partir de relações comunitárias vividas e vivenciadas em seus agrupamentos religiosos.

Os terreiros são espaços de educação, que rompem com o padrão educacional da escola tradicional construída em um modelo moderno-colonialista, branco-ocidental, judaico-cristão e cartesiano.

Podemos perceber os terreiros como territórios anti-hegemônicos, espaços com múltiplas possibilidades de explicar o mundo, onde encontramos uma pedagogia decolonial³⁴ que reinventa maneiras de resistência e empoderamento contra a colonialidade e o racismo religioso cultural ainda vigentes, estimulando a construção de um projeto de sociedade democrática, inclusiva, autônoma, fundada no respeito às diferenças e na superação das desigualdades e das exclusões.

Corroboramos com o entendimento da pedagoga Stela Guedes Caputo (2012), que vê os terreiros como espaços de circulação de conhecimentos.

Dentro dos terreiros se aprende e se ensina com as ervas, as comidas, as contas, as músicas, as oferendas, as cores, as danças, os panos, as artes, as roupas, os cheiros, a vida, a morte. Tudo aprende e tudo ensina. Toda a comunidade é responsável pela educação de seus membros. Toda a comunidade participa dos processos complexos e variados de aprender e ensinar. As práticas educativas de terreiro desestabilizam as práticas hegemônicas nas escolas. Uma delas seria sua lógica adultocêntrica, ou seja, só o professor, a professora (adultos) são capazes de ensinar e, por consequência, não aprendem, nos mesmos processos que os estudantes, embora conhecimentos e significações diferentes, provavelmente. Outra lógica é a do conhecimento ‘só para si’, que, muitas vezes, incentiva a competitividade, resultado de uma avaliação meritocrática e individualista, de aplicação crescente em escolas brasileiras. No terreiro, sempre é preciso olhar como o outro faz. É mesmo necessário “colar” daquele que está há mais tempo na roda, daquele que tem mais tempo de “feito no santo”. Adultos aprendem canções com crianças. Errar não é motivo de vergonha ou humilhação. As narrativas também desestabilizam a lógica disciplinar. No terreiro, todo espaço é espaço de aprender e ensinar [...] (CAPUTO, 2012 p. 39).

Essa dinâmica encontrada nos terreiros fissa qualquer traço hegemônico de dominação baseado na fragmentação e separação. A modernidade se apoia na dicotomia da realidade, ou é isto ou é aquilo, herança das ideias de Descartes. A ênfase à razão como sendo a faculdade humana capaz de deduzir, induzir e calcular o real determina uma racionalização do real, o uso demasiado da objetividade e pouca subjetividade, sendo a

³⁴ Apoio-me nas ideias de Oliveira e Candau (2011. p. 79-109) quando diz que decolonizar, no campo da educação, é a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. A construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. Decolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. É pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas.

via única, exclusiva, decisiva de ver o real, negar o local, o contextual, as particularidades para universalizar o real.

Baseando-nos em Candau (2013, p.33) vemos a escola como instituição que:

Está construída tendo como base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia considerada como portadora da universalidade. No entanto, as questões multiculturais questionam esse universalismo que informa o nosso modo de lidar com conhecimento escolar e o conhecimento de modo geral.

Diante dessa visão reducionista da escola formal, quando sobrepõe os conhecimentos de um determinado universo cultural, assim como, a valorização dada à religiosidade de base judaico-cristã, fechando as portas para o diálogo para outras formas de conhecimento e para outras formas de religiosidade, assume um papel de reprodutora do racismo religioso.

Não podemos esquecer também outro componente importante na vida educativa dessas crianças que se chama família. O que elas aprendem e vivenciam dentro da família, também vão contribuir para o processo de construção identitária. Muitas vezes os valores vivenciados por elas dentro dos terreiros e da família não se prolongam no espaço escolar, ou seja, os valores que elas aprendem no terreiro e na família nem sempre são valorizados e respeitados pela escola.

3.4.3 Sobre a identidade religiosa das crianças de candomblé

Já que tratamos em nossa pesquisa sobre a identidade religiosa de crianças pertencentes a religiões afro-brasileiras, achamos importante trazer esse item para o trabalho, pois a construção da identidade religiosa abrange a dimensão pessoal, assim como a social.

Para o sociólogo Stuart Hall (2015), o conceito de identidade é um tema muito discutido nas ciências sociais. Ao lidarmos com esse conceito, estamos lidando com algo demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social.

Ao falar sobre o processo de identificação e da forma pela qual nós projetamos nossas identidades culturais na pós-modernidade, Hall (2015, p 11) diz:

esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.

Isto posto, as identidades das crianças de terreiro podem ser variadas. Muitas vezes elas se apresentam com uma identidade religiosa no terreiro, na família e, quando estão na escola, apresentam outra. Identidades essas que podem ser vistas de forma positiva ou negativa, relacionadas com a autoimagem que as crianças fazem de si e como os outros a veem.

Portanto a identidade é um conceito que abrange duas dimensões: a pessoal e a social. Quanto à primeira dimensão, ela é importante porque diz muito da maneira que a criança candomblecista se percebe, sua autoestima e sua autoimagem. Já a segunda, conforme Silva (1995, p. 26), “surge no processo de identificação do indivíduo com aqueles considerados importantes em sua socialização”.

Logo essas duas dimensões se interrelacionam, ou seja, não há possibilidade da construção de uma sem a outra. Assim, terreiro, família, e escola são grupos que interferem na construção identitária religiosa das crianças de candomblé.

Fluxograma 2 - Instâncias influenciadoras da identidade religiosa da criança



Quanto ao processo de construção identitário, esse tem a ver com como nos vemos, como percebemos que os outros nos veem. Segundo a pedagoga Eliane dos Santos Cavalleiro (2015, p.19):

numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativas sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Isso nos leva a concluir que, na escola, a imagem negativa e desvalorizada que recai sobre as crianças cujo pertencimento religioso é o candomblé de matriz afro-brasileira, em contrapartida da valorização positiva das crianças pertencentes a religiões de matriz cristã, pode influenciar no processo de formação daquelas crianças, não só no que se refere ao seu desempenho escolar, mas também na sua vida emocional e na construção de sua identidade religiosa.

Assim, as crianças de terreiro vão construindo e dando sentidos à sua identidade religiosa quando estão no terreiro, no espaço familiar e na escola, através das observações e experiências vivenciadas por elas com pessoas e grupos diferentes.

Para Araújo (2017, p. 66),

a constituição da identidade, seja ela pessoal ou social, requer uma aproximação do outro, ou seja, se estabelece na relação com o outro e se modifica, também, nessa relação. Ademais, podemos destacar que as identidades constituem a sociedade e, por sua vez, são transformadas nas relações sociais. Nas relações sociais ocorrem, portanto, a identificação ou não identificação de um sujeito pelo do outro, ação que nos remete à questão da diferença e da alteridade.

Compreende-se que de alguma forma, aquele outro que não se assemelha a mim ou ao grupo pelo pertencimento religioso, permanece sempre como “o outro”, como “o diferente”. Isso é muito comum dentro das relações no espaço escolar quanto ao racismo religioso, no qual a criança de terreiro é sempre “o outro”, “o diferente, aquela que não se enquadra no padrão branco, europeu e cristão estabelecido.

Tratar da questão da identidade religiosa das crianças de terreiro, diante das experiências que passam na escola, sobre assumir ou não assumir essa identidade, é algo muito delicado.

A construção da identidade da criança de candomblé torna-se complexa, quando na relação social, em especial a escola, gera-se um conflito com ela mesma e com o outro,

quando ela se vê ou é vista sempre inferior, pela não aceitação de pertencimento de uma religião dita do “diabo”, “inferior” em oposição ao padrão cristão que é sempre positivamente apresentado.

Caputo (2012, p. 33) destaca,

assim como os adultos, essas crianças são iniciadas no candomblé, desempenham funções específicas, recebem cargos na hierarquia dos terreiros e manifestam orgulho de sua religião. Na escola, porém, essas crianças e adolescentes são invisibilizadas, silenciadas e discriminadas.

Um outro aspecto que precisa ser estudado e refletido é a questão da invisibilidade. Há duas razões para que ela exista. Uma, advinda do próprio processo de discriminação por parte da escola, dos professores e colegas, quando não valorizam a identidade dessas crianças por pertencerem a uma religião “de negros” e outra, a invisibilidade criada por elas mesmas enquanto estratégia de proteção, diante das ameaças e experiências negativas que vivenciam, na escola, devido ao seu pertencimento religioso, pois a criança de terreiro, mesmo sendo branca, carrega uma identidade negra, fruto do seu pertencimento a uma religião cuja origem vem do continente africano.

Muitas vezes, o menosprezo à identidade religiosa das crianças ligadas a religiões de matriz afro-brasileira vem em forma de brincadeiras, como se ao outro não fosse permitida o direito de possuir uma identidade religiosa. As brincadeiras às quais nos referimos são de alunos e alunas oriundos/as de religiões cristãs ou até mesmo sem religião, que rotulam as crianças de macumbeira, catimbozeiras, filhos/filhas do diabo, etc. Segundo a pedagoga Consuelo Dores Silva (1995, p.63), “eles acreditam ter o direito de determinar o lugar do outro; entretanto, não admitem a possibilidade de ocupar este mesmo lugar”.

Na sociedade em que vivemos, onde predomina a visão negativa, preconceituosa, a respeito das religiões de matriz africana e afro-brasileira, fruto do processo colonizador desde o século XVI, corroborada, por outro lado, pela visão positiva das religiões de matriz europeias. Necessário se faz que terreiro, família e escola desenvolvam um trabalho articulado com a realidade cultural/religiosa da criança para que essa possa construir e alicerçar sua identidade religiosa valorizando a si mesma e a seu grupo de pertencimento.

3.4.4 O racismo religioso e sua relação com o autoconceito e a autoestima

A partir das ideias trazidas por Fanon (2008), Silva (1995), Cavalleiro (2015) e Souza (1983), analisaremos o racismo religioso e suas consequências na subjetividade de crianças de terreiro. As condutas identitárias de “vergonha de si”, baixa autoestima, autoconceito negativo, como resultado da dominação colonial ainda presente. As ações que reproduzem as hierarquias que regem as relações, em especial, entre crianças de religiões cristãs e não cristãs. É o que poderíamos pensar de como essa dimensão da colonização da subjetividade que se faz presente através do racismo religioso interfere nas crianças de candomblé no que se refere à sua identidade religiosa, seu autoconceito e sua autoestima, ou seja, em sua subjetividade.

O sistema- mundo capitalista, patriarcal, cristão, moderno, colonial, europeu (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016), continua prevalecendo em nossa sociedade, em especial, em nossas escolas. Podemos dizer que as crianças de axé, em suas subjetividades, da perspectiva religiosa, estão constantemente sendo colonizadas nas escolas por um currículo com padrão eurocêntrico-cristão.

Fanon fazendo uma relação entre racismo e cultura, informa que,

[...] O racismo não é um todo, mas o elemento mais visível, mais cotidiano, [...] mais grosseiro de uma estrutura dada. Estudar as relações entre o racismo e a cultura é levantar a questão da sua ação recíproca. Se a cultura é o conjunto dos comportamentos motores e mentais nascido do encontro do homem com a natureza e com o seu semelhante, devemos dizer que o racismo é sem sombra de dúvida um elemento cultural. Assim, há culturas com racismo e culturas sem racismo (FANON, 1969, p. 35-36).

O racismo, como elemento cultural proposto por Fanon, é uma forma de colonizar a subjetividade do “outro” em sua forma de ser e de viver a vida, fazendo com que o colonizado se anule ou se inferiorize ao assimilar a cultura do colonizador. “A civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial” (FANON, 2008 p. 30).

Corroborando com essa ideia, Simas e Rufino Junior (2018, p.101) esclarecem,

A colonização, afinal, operou em duas frentes, matou o corpo físico e, ao mesmo tempo, incutiu aos corpos que não morreram o desvio existencial. Se negros e ameríndios foram produzidos como não humanos, criaram-se formas, lógicas próprias do raciocínio colonial, para os introduzirem na mecânica do projeto de dominação Ocidental europeu. Essa lógica deu conta dos desejos econômicos, espirituais e

psicológicos dos colonizadores, justificando a escravidão, a catequização e a subordinação, a partir da defesa: negros e índios não são humanos. É nesse sentido que o colonialismo opera e define-se como um empreendimento de morte, seja ela física (genocídio) ou simbólica (desvio existência).

Lembramos ainda, como forma de colonização da subjetividade, o tratamento dado aos negros e negras pelo processo de escravização, conforme informa Mattos (2009, p. 113),

[...] ainda nos barracões localizados nos portos, ou no momento em que os tripulantes das embarcações faziam as listagens dos lotes de cativos enquanto aguardavam o embarque. Quando o batismo não acontecia no continente africano, logo que chegava ao Brasil, o proprietário levava seu escravo africano até a paróquia mais próxima para ser batizado. Nesse momento, o escravo africano recebia seu nome cristão e ficava conhecido pela ‘nação’ a qual pertencia.

É sabido que, no trajeto entre o mercado e o porto, os escravizados eram obrigados a pararem em torno de uma árvore chamada “árvore do esquecimento”. Lá, negros e negras circulavam várias vezes para esquecerem de sua terra, de suas origens, de sua família, de suas histórias e de suas identidades religiosas. Cada volta dada, representava a “morte” das memórias que cada um/uma trazia dentro de si, dentre elas, a memória de sua religiosidade: seus deuses, seus presentes dados a essas divindades, seus cantos e suas músicas.

Fanon (2008) defende a ideia de que a negação de si coloca o colonizado numa posição neurótica, num confronto psíquico contra si próprio e como consequência nasce nele um “complexo de inferioridade”. É justamente desse complexo que o colonialismo europeu se apropria e deste se alimenta.

É a desumanização caracterizado pela criação de estereótipos dada às crianças de candomblé: macumbeiro, catimbozeiro, filho/filha do diabo, etc. Que é uma forma de demonizar o outro e “cristificar-se” a si mesmo. “O racismo é uma chaga da humanidade. Mas é preciso que não nos contentemos com essa frase. É preciso procurar incansavelmente as repercussões do racismo em todos os níveis de sociabilidade” (FANON, 1969, p. 40).

As crianças portadoras de uma identidade religiosa ligadas às religiões afro-brasileiras sofrem preconceito, discriminação e intolerância por pertencerem a um grupo étnico que, ao longo do processo de colonização, foi visto como primitivo, não civilizado, inferior. Como assevera Flor do Nascimento (2017, p.53) “combater uma religião, não

raro, implica combater um eixo da constituição da identidade de alguém, de um grupo, um povo”.

Os escritos de Fanon fazem-nos pensar sobre os efeitos psíquicos advindos da situação de colonialidade. Na construção de sua obra, ele traz temas ligados à psicologia, à filosofia, à sociologia e à literatura, para explicar, entre outros, o tema da alienação mental que se caracterizaria por uma perda de si ou da capacidade de se autodeterminar como indivíduo ou grupo social, subordinado ao colonialismo.

Essa alienação colonial é uma forma específica de exploração capitalista, marca da sociedade moderna fazendo com que brancos cristãos (colonizadores) neguem, invisibilizem, inferiorizem as identidades religiosas dos não brancos/ não cristãos (colonizados).

Para Fanon (2008), esse caráter objetivo da colonialidade teve efeitos devastadores na subjetividade do negro, provocando-lhe um desarranjo do eu. “No inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral” (FANON, 2008, p.163). Para esse autor, o colonialismo transfere para o negro um complexo de inferioridade e reserva ao branco um complexo de superioridade. A subjetividade do branco carregada de racismo transfere para o negro características negativas, inferiores e indesejáveis.

Nas crianças de candomblé estão presentes muitas referências que formam sua identidade: dimensão cognitiva, afetiva, lúdica, espiritual. Essas dimensões são interconectadas, retroalimentadas, atravessadas. O terreiro se constitui não só como lugar de religiosidade, mas também de aprendizado, brincadeiras e empoderamento. O terreiro é um espaço do brincar e de comunhão espiritual.

Segundo Gomes (1995, p. 54), o racismo é:

a supressão categórica de uma determinada cultura vista como subordinada. Pode ser compreendido como a imposição de valores da cultura dominante aos participantes das culturas que se pretende dominar. Assim compreendido, pode ser constatado na escola brasileira quando esta elege a cultura europeia como o padrão a ser alcançado, relegando os aspectos culturais das diversas etnias presentes em nosso país ao plano das meras contribuições de outros povos.

Dentro desse conceito de racismo, podemos destacar o aspecto religioso e enquadrar a ideia do racismo religioso como sendo o comportamento que indica a rejeição à pessoa simplesmente por pertencer a um grupo étnico, cultural/religioso baseada na ideia de raça, tendo como referencial as noções de cultura religiosa superior e inferior.

Para Fanon, o racismo não é fruto só de uma situação de dominação socioeconômica, mas também, de fatores psicológicos aplicados não só no regime do colonialismo, mas também de colonialidade. No livro “Pele negra máscara brancas (2008)”, Fanon aborda como funciona o complexo de inferioridade negra em relação ao branco. Esse é resultante do processo de opressão do branco. Para ele o negro não possui “resistência ontológica” quando deixa sua subjetividade se diluir pelo processo de embranquecimento.

A ideia de colonialidade transfere para as relações étnico-raciais entendimentos como de superioridade *versus* inferioridade ao que se refere o item religiosidade, fazendo com que a escola, em diversas ocasiões, propicie o aparecimento do racismo religioso em seus espaços contra as crianças das religiões afro-brasileiras. No nosso entendimento, é uma forma de racismo, já que o preconceito e a discriminação recaem diretamente no aspecto cultural e religioso africano. Embora as crianças de terreiros queiram simplesmente ser crianças de candomblé, têm que mentir, no espaço escolar, para serem aceitas.

Nesse sentido, Silva (1995, p. 61) aponta que “crianças oriundas de grupos étnicos discriminados possuem uma baixa autoestima, porque através da interação, terminam por se auto-perceberem como acreditam que os outros as percebem”.

Essa forma de racismo religioso, velado ou não, pode trazer consequências sobre a formação escolar das crianças de terreiro. Quase sempre a escola se mantém em silêncio diante desses quadros. É o silêncio escolar que fala Cavalleiro (2015) como resultado desse racismo institucional presente na escola, que em muitos momentos se apresentam de forma trágica e desumana. É muito preocupante como as crianças de candomblé são tratadas no cotidiano escolar: como macumbeira, catimbozeiras, filhas do diabo, etc.

A ausência de referências positivas na vida de crianças de candomblé advindas de apelidos, visões deturbadadas de sua religião, muitas vezes chega à idade adulta com conflitos.

Neste contexto, esclarece Silva (1995, p.31-32),

Através das identificações, as crianças se percebem como parte deste mundo social específico e conforme o modo como são tratadas pelos outros significativos, adquirem uma autoimagem, na qual moldarão a sua identidade. Devido à esta autoimagem, poderão construir uma representação positiva de si ou uma identidade negativa, ou seja, predisposta ao fracasso, surgindo, em consequência, uma autoestima fragmentada.

Quase sempre essas crianças são forçadas a viver a sua vida religiosa sob o signo da duplicidade. Na escola, se dizem cristãs e no terreiro se dizem candomblecistas. Com muita propriedade Fanon (2008) intitulou uma de suas principais obras como *Peau noire...masques blancs* (Pele negras, máscaras brancas). Não seriam as “máscaras brancas” utilizadas pelas crianças de candomblé no desejo de serem aceitas ou mesmo como mecanismos de proteção? Percebemos, dentro da literatura lida sobre a discriminação com crianças de terreiro, a necessidade de muitas delas se dizerem católicas sendo de religiões afro-brasileiras.

A médica Simone Gonçalves Assis e a psicóloga Joviana Quintes Avanci (2004) esclarecem que o primeiro a analisar sistematicamente a noção de autoconceito e a autoestima foi William James, um dos precursores da psicologia como ciência, em 1890. Para ele, o autoconceito seria o conjunto de tudo que o indivíduo pode chamar de seu, não só o seu corpo e suas capacidades físicas, mas também tudo que faz parte de sua vida material, familiar, etc. e a autoestima é a percepção do que se é e do que se faz, determinada pela relação das supostas realidades e potencialidades individuais.

Explicam Assis e Avanci (2004), essas duas ideias de autoestima e autoconceito se dialogam, no desenvolvimento da criança, porém são diferentes:

a aquisição da autoestima pela criança está intrinsecamente relacionada ao autoconceito. Embora na prática os conceitos frequentemente se misturem, refletem concepções diferenciadas. Entende-se por autoestima a avaliação que a pessoa faz de si. Expressa uma atitude de aprovação ou de repulsa e até que ponto ela se considera capaz, significativa, bem-sucedida e valiosa. É o juízo pessoal de valor expresso nas atitudes que o indivíduo tem consigo mesmo (ASSIS; AVANCI, 2004, p.15-16).

Já o autoconceito “se refere à organização hierárquica e multidimensional de um conjunto de percepções de si mesmo. O conteúdo dessas percepções é tudo que o indivíduo reconhece como fazendo parte de si” (ASSIS; AVANCI, 2004, p.16).

Segundo o psiquiatra Adriano Vaz Serra (1988), o autoconceito pode ser definido como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si. Entre os constituintes intrínsecos do autoconceito realça-se a autoestima. Essa deriva dos processos de avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades, desempenhos ou virtudes. Ocupa, por isso, um lugar proeminente na compreensão e na explicação dos transtornos emocionais.

A partir desses conceitos, de forma simplificada, podemos dizer que o autoconceito se refere a autoavaliação que a pessoa faz de si mesmo: gostar de ser quem a pessoa é, se considerar uma pessoa legal ou não, etc. A autoestima, que é consequência do autoconceito, são os sentimentos que você tem por você, é o apreço que a pessoa sente por si, é o sentimento que tenho perante a minha autoavaliação.

Assim, o autoconceito influencia diretamente o nível de qualidade da autoestima. Se a criança possui um autoconceito positivo, conseqüentemente, terá uma elevada autoestima, acontecendo também o contrário, autoconceito negativo, terá baixa autoestima.

Fluxograma 3 - Autoconceito e Autoestima segundo Assis e Avanci (2004).



Então, as crenças negativas que recaem sobre as crianças de terreiro devido a sua identidade religiosa, vindas de pessoas próximas ao seu convívio na escola, uma vez assimiladas por elas, passam a fazer parte do seu autoconceito e, por consequência, influenciará em sua autoestima, influenciando assim no seu relacionamento e desenvolvimento escolar.

Quanto à construção da autoestima, Assis e Avanci (2004, p. 15) dizem que,

a autoestima é uma característica humana forjada a partir dos olhares que a criança direciona e recebe dos espelhos que encontra ao percorrer o labirinto de sua vida. Envolve a capacidade humana de refletir sobre si próprio, descrevendo, julgando e avaliando a pessoa que é. [...] a autoestima é apontada como um fator decisivo na relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros[...] influenciando de forma considerável o comportamento e as vivências do indivíduo. As experiências passadas e do cotidiano, as opiniões relevantes de pessoas significativas, a visão cultural existente, os sentimentos e as percepções de si mesmo, as inseguranças, os êxitos e os fracassos estão na base da construção da autoestima desde a mais tenra idade.

Nesse sentido, percebemos a importância da autoestima no desenvolvimento da criança na construção de sua personalidade. Qualquer interferência nesse processo poderá ocasionar problemas que dificultarão sua relação consigo mesmo e/ou com a sociedade.

Por isso afirmam os pedagogos Silva, Medeiros, Delfino, Matias e Ribeiro (2015, p. 2) quanto à baixa autoestima que,

é um dos principais fatores da dificuldade de interação da criança com o meio escolar, uma vez que se considera inferiores aos seus pares. Outra consequência dessa dificuldade de interação por parte da criança também pode ser observada no seu desenvolvimento social e nas relações escolares.

O autor e as autoras colocam também que a baixa autoestima pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem. Já que a escola, como parte da sociedade, reproduz os conflitos e os preconceitos existentes na sociedade, que acabam sendo reproduzidos nas relações entre professores/ras alunos/as, bem como entre seus pares.

Assis e Avanci (2004) se referem às experiências escolares como fatores prenunciadores de mudanças na autoestima dos estudantes. Um clima escolar positivo, com boa relação de convívio entre estudantes, discentes e outros personagens, favorecem a uma elevada autoestima, por outro lado, as experiências negativas como desavenças, repreensões injustas, humilhações e repetição de ano, são fatores que diminuem a autoestima dos estudantes.

A violência racista do ideal da religião branca/cristã exercer-se pela forma impiedosa de tentar destruir a identidade da criança candomblecista. Essa, através da internalização compulsória e brutal de um ideal identitário religioso branco, é obrigada a formular para si um projeto identificatório incompatível com sua origem e com seu eu.

Seguindo essa linha de raciocínio, Neusa Santos Souza, psiquiatra, psicanalista e escritora negra, em sua obra “Tornar-se Negro” (1983), traz o estudo sobre a vida emocional dos negros, com reflexões sobre o custo emocional da negação da própria cultura e do próprio corpo escreveu que:

[...] para afirma-se ou para negar-se, o negro toma o branco como marco referencial. A espontaneidade lhe é um direito negado, não lhe cabe simplesmente ser – há que estar alerta. Não tanto para agir, mas sobretudo para evitar situações em que seja obrigado a fazê-lo abertamente. [...] Há que estar sempre em guarda. Defendido. ‘Se impor’ é colocar-se de modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentor dos valores de pessoa, digno de respeito, portanto (SOUZA, 1983, p 27).

A criança de terreiro, no ambiente escolar, ao ter sua identidade prescrita pelo “outro”, essa pode não ser a identidade desejada pela criança, com isso, esse conflito pode tornar-se uma fonte contínua de desajustamento, de frustrações, de transtornos emocionais e de rendimento escolar. A identidade imposta pelo “outro” se torna algo bem diferente daquilo que a criança é ou gostaria de ser.

Para o desenvolvimento da autoestima na criança, as experiências familiares, com os professores e com o grupo social mais estendido, serão o molde para as opiniões que a criança irá formando de si e embasarão os valores atribuídos a si mesmo. Quando estas experiências vêm acompanhadas de críticas excessivas, humilhações e depreciações, provavelmente a opinião e o valor que a criança atribuirá a si serão coerentes com essas vivências negativas (ASSIS; AVANCI, 2004, p.31).

Nesse cenário, as instituições socializadoras, o Terreiro, por exemplo, a escola e a família exercem papéis importantes no autoconceito que a criança tem de si, como também no desenvolvimento da autoestima.

Para Simas e Rufino Júnior (2018, p. 110),

O racismo opera, entre muitas faces, de forma mais contundente de três maneiras: na impressão mais direta da cor da pele; na desqualificação dos bens simbólicos daqueles a quem o colonialismo tenta submeter e no trabalho cruel de liquidar a autoestima dos submetidos, fazendo com que esses introjetem a percepção da inferioridade de si e de sua cultura.

As crianças de axé, para nós, numa linguagem metafórica, representam o Baobá, com seus vários formatos e tamanhos, com suas raízes nas quais a ancestralidade se perpetua, por isso concluímos este capítulo trazendo uma lenda africana, mas antes disso, trazemos algumas informações sobre essa importante árvore para o Continente Africano.

Original da África, o Baobá é uma das árvores mais antigas da terra. Conhecido nos meios científicos com o nome de *Adansonia Digitata*, o baobá, quando adulto, é considerada a árvore que tem o tronco mais grosso do mundo, chegando em alguns casos, a medir 20 metros de diâmetro. São árvores seculares, testemunhas vivas da história, que chegam até aos 6.000 anos de idade.

No Senegal, o baobá é sagrado, sendo utilizado como fonte de inspiração para lendas, ritos e poesias. Segundo uma antiga lenda africana, se um morto for sepultado dentro de um baobá, sua alma irá viver enquanto a planta existir. E o baobá tem uma vida muito longa: vive entre um e seis mil anos.

Uma das principais curiosidades a respeito dessa árvore tão especial é que seu tronco é oco. Muitas lendas africanas procuram explicar esse fenômeno, uma delas, procura comparar a árvore aos nossos sentimentos.

Diz uma lenda africana³⁵ que:

³⁵O coração do baobá – uma lenda africana. Disponível em <http://contoscantos.blogspot.com/2013/11/o-coracao-do-baoba-uma-lenda-africana.html>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

No coração da África, havia uma extensa planície. E no centro dessa planície, erguia-se uma alta e frondosa árvore. Era o baobá. Um dia, embaixo do sol escaldante do meio-dia africano, corria pela planície um coelhinho, que, cansado, quando viu o baobá, correu a abrigar-se à sua sombra. E ali, protegido pela árvore, ele se sentiu tão bem, tão reconfortado, que olhando para cima não pôde deixar de dizer: - Que sombra acolhedora e amiga você tem, baobá! Muito obrigado! O baobá, que não costumava receber palavras de agradecimento – como muitos de nós também não recebemos - ficou tão reconhecido, que fez balançar os seus galhos e tremular suas folhinhas, como numa dança de alegria. O coelho, percebendo a reação da árvore, quis aproveitar-se um pouquinho da situação e disse assim: - É, realmente sua sombra é muito boa.... Mas e esses seus frutos que eu estou vendo lá em cima? Não me parecem assim grande coisa... O baobá, picado no seu amor próprio, caiu na armadilha. E soltou, lá de cima de seus galhos, um belo e redondo fruto, que rolou pelo capim, perto do coelhinho. Este, mais do que depressa, farejou o fruto e o devorou, pois ele era delicioso. Saciado, voltou para a sombra da árvore, agradecendo: - Bem, sua sombra é muito boa, seu fruto também é da melhor qualidade. Mas... e o seu coração, baobá? Será ele doce como seu fruto ou duro e seco como sua casca? O baobá, ouvindo aquilo, deixou-se invadir por uma emoção que há muito tempo não sentia. Mostrar o seu coração? Ah... Como ele queria... Mas era tão difícil... Por outro lado, o coelhinho havia se mostrado tão terno, tão amigo... E assim, hesitante, o baobá foi lentamente abrindo o seu tronco. Foi abrindo, abrindo, até formar uma fenda, por onde o coelho pôde ver, extasiado, um tesouro de moedas, pedras e joias preciosas, um tesouro magnífico, que o baobá ofereceu a seu amigo. Maravilhado, o coelho pegou algumas joias e saiu agradecendo: - Muito obrigado, bela árvore! Jamais vou te esquecer! E chegando à sua casa, encontrou sua esposa, a coelha, a quem presenteou com as joias. A coelha, mais do que depressa, enfeitou-se toda com anéis, colares e braceletes e saiu para se exhibir para suas amigas. A primeira que ela encontrou foi a hiena, que, assaltada pela inveja, quis logo saber onde ela havia conseguido joias tão faiscantes. A coelha lhe disse que nada sabia, mas que fosse falar com seu marido. A hiena não perdeu tempo: foi ter com o coelho, que lhe contou o que havia acontecido. No dia seguinte, exatamente ao meio-dia, corria a hiena pela planície e repetia passo a passo tudo o que o coelho lhe havia contado. Foi deitar-se à sombra do baobá, elogiou-lhe a sombra, pediu-lhe um fruto, elogiou-lhe o fruto e finalmente pediu para ver-lhe o coração. O baobá, a quem o coelhinho na véspera havia tornado mais confiante e mais generoso, dessa vez nem hesitou. Foi abrindo o seu tronco, foi abrindo, bem devagarinho, saboreando cada minutinho de entrega. Mas a hiena, impaciente, pulou com suas garras no tronco do baobá, gritando: - Abra logo esse coração, eu não aguento esperar! Ande! Eu quero todo esse tesouro para mim, eu quero tudo, entendeu? O baobá, apavorado, fechou imediatamente o seu tronco, deixando a hiena de fora a uivar desesperada, sem conseguir pegar nenhuma joia. E por mais que ela arranhasse a árvore, ela nada conseguiu. A partir desse dia é que a hiena ganhou o costume de vasculhar as entranhas dos animais mortos, pensando encontrar ali algum tesouro. Mal sabe ela que esse tesouro só existe enquanto o coração é vivo e bate forte. Quanto ao baobá, nunca mais ele se abriu.

As crianças de Axé que tiveram seus corações trancados devido ao medo e a vergonha de serem quem são, na recusa em se declararem pertencente às religiões afro-brasileiras ou como mecanismo de defesa, se fecham como o coração do baobá, para não serem feridas no que elas têm de mais sagrado dentro de si.

Diante da colonialidade, que ainda percebemos continuar existindo na prática escolar, alerta-nos Fanon (2008, p. 190-191),

A desgraça do homem de cor é ter sido escravizado. A desgraça e a desumanidade do branco consistem em ter matado o homem em algum lugar. Consiste ainda hoje, em organizar racionalmente essa desumanização. Mas, eu, homem de cor, na medida em que me é possível existir absolutamente, não tenho o direito de me enquadrar em mundo de reparações retroativas. Eu, homem de cor, só quero uma coisa: Que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a servidão do homem pelo homem. Ou seja, de mim por um outro. Que me seja permitido descobrir e querer bem ao homem, onde quer que ele se encontre.

Que as crianças de terreiro possam estar vivas, com o coração batendo forte, como um atabaque, mostrando os tesouros que carregam, não deixando morrer a amorosidade de seus sentimentos. Nós, adultos, somos também responsáveis por cuidar dessas árvores!

4 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Orùnmilà, também conhecido sob o nome de Ifá, *òrisà* da adivinhação e da sabedoria, foi encarregado do uso do conhecimento para a interpretação do passado, do presente e do futuro e também para ordenação geral da terra (ABIMBOLA, 1971, p. 2 apud SANTOS, 2008, p. 166).

Neste capítulo apresentaremos especificamente a parte empírica da nossa pesquisa. Dos achados da investigação e das análises que fizemos conforme o referencial teórico que trouxemos ao longo do trabalho como um todo.

Os dados coletados fazem partes das experiências e percepções do pesquisador durante a pesquisa empírica, na condição de observador participante, e dos colaboradores, em geral, que nos ajudaram na construção destes dados. Esse é o grande desafio, tentar desatar os “nós” colhidos ao longo da pesquisa empírica. Pois para cada nó que é “desfeito”, interpretado, acreditamos que outros “nós” são lançados. Passado, presente e futuro formam uma teia. Que a sabedoria de Orumilá faça-nos encontrar algumas respostas diante da proposta da pesquisa, que é compreender as consequências do racismo religioso na escola para as crianças de candomblé.

Dividimos as análises em duas etapas. A primeira se refere aos dados coletados durante a etapa da observação participante e, a segunda, aos dados obtidos a partir das entrevistas semi-estruturadas. Elegemos três categorias para serem analisadas: Identidade Religiosa, Racismo Religioso e a Relação Terreiro x Escola.

Respeitando o acordo de confidencialidade, nas duas etapas não utilizaremos os nomes verídicos das pessoas. Quanto às crianças, acordamos em conjunto chamá-las de Erês com o crescimento de seus respectivos orixás.

Dito isso, passemos às análises.

4.1 A PESQUISA EMPÍRICA

4.1.1 A Observação participante

Observação participante implica saber sentir, escutar, ver, perceber, enfim fazer uso de todos os sentidos para a coleta de dados. A observação compreendeu uma parte exploratória e descritiva dos colaboradores que, de certa forma, contribuíram no levantamento dos dados nessa etapa, na reconstrução de diálogos, na descrição de locais,

na descrição de eventos especiais e descrição das atividades. Além dessa parte exploratória-descritiva, o que contém ainda um aspecto reflexivo acerca do que foi observado e descrito que influenciou nas decisões acerca dos caminhos da pesquisa.

Segundo Van Dijk (2016, p.18),

[...] textos e conversas racistas contribuem para a reprodução dos preconceitos étnico-raciais, ideologias racistas e discriminação dos Outros. Apesar da sutileza e da complexidade do discurso racista, os princípios organizadores globais desse discurso são muito simples e similares em qualquer tipo de discurso de base ideológica.

A observação participante nos permitiu ver as entrelinhas, aquilo que não foi dito ou escrito, ou seja, as sutilezas do discurso racista, em especial, quanto ao racismo religioso.

O racismo, para Van Dijk, é entendido como

um complexo sistema social de dominação, fundamentado étnica ou “racialmente”, e sua conseqüente desigualdade. O sistema de racismo é composto por um subsistema social e um cognitivo. O subsistema social é constituído por práticas sociais de discriminação no (micro) nível local, e por relações de abuso de poder por grupos, organizações e instituições dominantes em um (macro) nível de análise. [...] O segundo subsistema de racismo é cognitivo. Mesmo que as práticas discriminatórias dos membros de grupos e instituições dominantes constituam as manifestações visíveis e tangíveis do racismo cotidiano, essas práticas também possuem uma base mental que consiste em modelos tendenciosos de interações e eventos étnicos, que por sua vez encontram-se enraizados em preconceitos racistas (VAN DIJK, 2017, p.134-135).

Acrescenta ainda esse autor que,

opera primeiramente no micronível das interações, do discurso e das cognições sociais situadas no cotidiano dos membros individuais de cada grupo. Em segundo lugar, esse micronível da “realidade” do racismo “implementa” as estruturas e os processos globais de dominação e desigualdade no meso e macronível dos grupos, formações sociais, bairros, instituições, empresas [...] (VAN DIJK, 2017, p. 156).

Assim, a escola funciona no macronível, produzindo e reproduzindo o racismo. Já os indivíduos que formam a escola, produzem e reproduzem o racismo no micronível, nas interações diárias.

4.1.1.1 Conhecendo o chão do terreiro e das escolas

A seguir passamos a descrever cada espaço onde as crianças circulam ou circularam por acreditarmos que, ao deixar o leitor informado de como o terreiro e as escolas são em seu aspecto estrutural e funcionamento pode nos oferecer elementos para a compreensão do objeto de estudo abordado em nossa pesquisa. Primeiramente falaremos sobre o terreiro e, depois, descreveremos as duas escolas: a escola privada, na qual a Erê de Iemanjá estudou quando fez sua iniciação de iaô, e a escola pública, na qual o Erê de Orixalá estuda.

Fluxograma 4 - O chão do terreiro e das Escolas



4.1.1.2 O Terreiro de Oxaguiã e Oxum

A primeira vez que chegamos ao terreiro dedicada a Oxaguiã e Oxum foi em um final de tarde de uma sexta-feira do mês de maio do ano de 2018. Resolvemos ir de branco em respeito ao babalorixá da casa, por ser filho de Orixalá (Oxaguiã/Ajagunã), além de ser uma sexta-feira. Em conversa informal, pudemos já obter as primeiras informações sobre o terreiro. Nesta tarde, só pudemos conhecer as instalações do recém construído prédio dedicado a Egum, cuja inauguração se deu semanas após a nossa conversa. Não

podemos entrar no terreiro, pois o mesmo estava com dois iaôs e esses iriam sair no próximo domingo.

Figura 8 - Perfil de frente do terreiro



Fonte: acervo do autor.

Figura 9 - Perfil da Casa de Egum



Fonte: acervo do autor.

Em conversa com o babalorixá, após a apresentação dos objetivos da pesquisa, indagamos do mesmo porque o terreiro era chamado de Roça e porque tinha dois orixás de frente. Ele explicou que o nome “roça” significava “casa do axé” ou *Ilê*, “é a casa de Oxalá”. Roça Oxaguiã, porque esse é o orixá da casa. O nome Oxum aparecia também porque é um orixá que estava muito ligado a tudo que ele fazia junto a Oxaguiã. Ao jogar os búzios, era Oxum que sempre estava ali. É ela quem fala no jogo dos búzios. Para ele, “Oxum sempre foi o brilho de tudo”.

O terreiro é de tradição Jêje/Nagô e foi fundada no ano de 1992. Trazemos o relato do próprio babalorixá ao explicar o porquê do terreiro ter essa tradição:

quando meu pai de santo morreu, eu precisava realmente tirar minha mão de morto³⁶, né? Da cabeça. Eu tinha que tirar essa energia. Muita

³⁶ Segundo explicação do próprio babalorixá, a expressão “tirar mão de morto” significa que essa cerimônia é necessária e é apenas realizada nas pessoas que foram iniciadas pela pessoa que morreu. Quando uma pessoa é iniciada por um pai ou mãe-de-santo, passa a ter um vínculo espiritual, a mão da pessoa em sua cabeça, a mão que transmitiu o axé. Assim, quando o pai ou mãe-de-santo morre é necessário tirar a mão do morto, essa cerimônia é feita por outro pai ou mãe-de-santo escolhido pela pessoa. A realização desta cerimônia é importante pois permite que o iniciado pode dar continuidade ao seu desenvolvimento espiritual.

gente, não era pouca, muita gente de Jêje me procurava. E como é que eu ia entregar algum iaô Jêje, fazer uma feitura em Jêje se eu nunca passei[...]. Eu só posso fazer uma obrigação em Jêje se eu passei por uma obrigação em Jêje. Então foi quando eu tive que procurar um babalorixá que ele era Jêje/Nagô. [...] você precisa saber de Jêje, porque muita gente Jêje procura você, quer fazer a obrigação com você, você só pode dar aquilo que tem. Aí eu disse: tá certo. Mas mesmo assim eu fui pra Oxaguiã e fui pra nossos ancestrais, nossos eguns, perguntar se realmente estava certo. Meu Deus, será que isso vai dar certo? [...] Se Oxaguiã disser que faça, eu faço. Quando ele deu a ordem: “Faça!”, graças a Deus eu fiz, multipliquei muito. (BABALORIXÁ, Diário de Campo: 04.10.2018).

Algo muito presente nos terreiros de candomblé é o jogo dos búzios. O verbo “faça” na forma imperativa nos revela uma relação de poder de um lado, o orixá Oxaguiã e, de outro, respeito e obediência por parte do babalorixá. A resposta dada no jogo direcionou a trajetória do terreiro a partir da ancestralidade, então é possível observar que as principais ações do terreiro são determinadas pelo jogo de búzios.

A casa possui um calendário oficial³⁷. Há toque todo mês. Há mês que chega a ter três toques. Os mesmos se realizam sem apoio de prefeitura, apenas com a ajuda dos filhos/filhas de santo da casa. É uma casa de candomblé muito ativa. Ao longo desses 26 anos, não se deixou de reverenciar nenhum orixá. É uma casa com muitas atividades.

O terreiro está localizado em um bairro da Zona Norte do Recife. De acordo com o babalorixá, em conversa informal, é um bairro que já foi muito violento nos anos de 1993 a 1995. O trabalho realizado pelo terreiro com muitos jovens da comunidade, faz com que muitos saiam das drogas. São atividades ligadas ao Coko³⁸ e ao Afoxé³⁹. Como informou o babalorixá, era um trabalho:

para que eles pelo menos entendam e não venham com aquele preconceito. Porque se deixar, a droga, com aquela vontade de dizer algo negativo pra gente de candomblé. Que a gente prega o diabo, prega essa coisa ruim. E aí já foi, mas hoje em dia, não. Tá mais equilibrado (BABALORIXÁ, Diário de Campo: 04.10.2018).

Para a análise crítica do discurso (ACD), o discurso é tido como uma forma de prática social, realizada por intermédio de gêneros textuais (FAIRCLOUGH, 2001). Uma dentre outras implicações é existir uma relação bidirecional entre o discurso e as

³⁷ Ver Anexo B. Através do mesmo, podemos conhecer os orixás que são cultuados na casa.

³⁸ Para conhecer melhor a história do Coko, aconselhamos ler o livro “Nação Xambá – do terreiro aos palcos” de Marileide Alves (2007).

³⁹ Esse afoxé tem como objetivo cultural, fortalecer e difundir os elementos que reafirmam, e preservam a tradição secular da Nação Nagô em Pernambuco e está também ligado ao terreiro. O babalorixá e a ialorixá são responsáveis pela organização do referido afoxé.

estruturas sociais, em que ambos se influenciam. Os textos, que são considerados como uma dimensão do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), contêm pistas de rotinas sociais e são perpassados por uma relação de poder. Vivemos numa sociedade estruturalmente racista e essa lógica a encontramos em diversos discursos. No trecho “Que a gente prega o diabo, prega essa coisa ruim”, percebemos uma manutenção do discurso hegemônico cristão ao ver o candomblé e seus adeptos ligados a algo demoníaco. Na visão do babalorixá, essa situação “hoje em dia (...) tá mais equilibrado”.

Como vimos na seção três, aporte teórico, é comum encontrar nas entradas dos terreiros a figura de Exu, pois segundo Silva (2015, p.23) “é o orixá considerado uma divindade mensageira, dinâmica, temida e respeitada, que deve ser saudada sempre em primeiro lugar para não atrair confusão ou vingança”. No terreiro, não é diferente. Logo na entrada, nos deparamos com a casa de Exu (guardião do espaço). “Exu, pra gente, é uma força muito forte” (BABALORIXÁ, Diário de Campo: 04.10.2018). Logo em seguida da casa do assentamento de Exu, há um salão de bom tamanho onde se toca, se canta e se dança para os orixás. Do lado esquerdo de quem entra, há o peji, considerado a casa dos orixás.

Do lado direito há um quarto de Jurema, onde ficam os mestres, caboclos, pretos velhos, etc. Em seguida tem um sanitário e o terreiro termina com o espaço da cozinha. Segundo o babalorixá, está se encerrando por enquanto com a cozinha, pois, está nos planos dos que fazem essa casa de Axé, em 2019, aumentar mais o terreiro em sete metros atrás, para que se tenha mais espaço onde as pessoas possam trocar de roupa, etc.

Percebemos um grande cuidado da casa em relação a ancestralidade, pois, além da Casa de Egum, no salão do terreiro, há quadros fotográficos com vários ancestrais, homens e mulheres que tiveram uma ligação muito forte com o terreiro e com o pai de santo do babalorixá.

Quanto a ancestralidade, Flor do Nascimento (2012, p. 46) já nos lembrava que,

a ancestralidade não é apenas uma relação que se estabelece com os ancestrais: é também, e sobretudo, uma lógica de continuidade que confere sentido – desde o presente – ao passado, que dá forma à memória, permitindo projetar futuros. [...] A ancestralidade é sempre uma experiência relacional, que liga, inclui e se move na perspectiva da multiplicidade – haja vista que somos herdeiros de diversos ancestrais.

Outro aspecto muito forte é a relação do terreiro com a comunidade. Dois exemplos podemos citar. O primeiro deles é quanto ao problema do fornecimento de água na comunidade. Em conversa com o babalorixá, nos informamos que as dificuldades do

bairro com o fornecimento de água são muito grandes. Em depoimento, o babalorixá nos falou que,

Hoje em dia, eu abasteço toda essa comunidade com água. Porque a gente fez um poço, foi obrigado a fazer mesmo, porque a dificuldade é imensa. É um dia com água e dez sem água. [...]. É um poço que fica no final da casa. A gente quis fazer duas torneiras com mangueira. Quando você entra, do lado da casa de Exu, tem essas duas torneiras prá abastecer. E tem algumas pessoas da rua que tem a chave do portão. Para aqui de madrugada quando chega do trabalho, que não tem condições de abastecer a casa dele de dia. E ele coloca a mangueira e abastece seus tonéis (BABALORIXÁ, Diário de Campo: 04.10.2018).

Esses exemplos vêm corroborar a ideia já comentada na seção três, aporte teórico, quando vimos que a noção de comunidade dentro dos terreiros se contrapõe a perspectiva individualista e egocêntrica do capitalismo. Segundo Oliveira (2006, p. 49) “as religiões africanas são eminentemente comunitárias. A dimensão comunitária dessas religiões expressa sua concepção da vida e do universo. O importante é o bem-estar de todos os membros da comunidade”.

O outro exemplo é em relação à alimentação que é fornecida para a comunidade. Essa é oriunda das oferendas aos orixás e do trabalho assistencial feito pelo terreiro, que eles chamam de Sopão, e que ocorre uma vez no mês. O babalorixá foi categórico quando falou:

as nossas obrigações[...] existem muitas pessoas carentes aqui da comunidade que precisam às vezes...a gente tira do bode os axés e as carnes[...]. Muita gente da comunidade pede um pedaço de bode, um pedaço de boi, um pedaço de porco. É uma coisa prá gente que é mais do que sagrada, que muita gente se alimenta dessa carne”. (BABALORIXÁ, Diário de Campo: 04.10.2018).

Percebemos o quanto a imolação de animais é algo que vai além do nosso entendimento e percepção, ela acontece dentro de uma rede de relações, oferece-se à divindade tudo aquilo que a comunidade come, porque aquela também pertence a essa e come tudo que a comunidade comer. “No terreiro, a alimentação é estabelecida de relações: com as divindades, com a natureza, consigo mesmo, com as outras pessoas da comunidade religiosa. E como tudo se alimenta, tudo se relaciona comunitariamente no interior do terreiro” (FLOR DO NASCIMENTO, 2015, p. 65).

Além desses dois exemplos citados, o terreiro tem um trabalho que é realizado todo mês de dezembro a cada ano. É um serviço em que o pai de santo reúne vários/as

filhos/filhas de santo para irem à uma favela que se localiza próxima do bairro do terreiro, levando mantimentos para a população necessitada.

4.1.1.3 A escola privada⁴⁰: o chão onde a Erê de Iemanjá estudou, quando se iniciou no candomblé

A unidade escolar é de ensino privado, de educação infantil e fundamental, localizada na Zona Oeste da cidade do Recife, em bairro de classe média. Sua fundação se deu no ano de 1995. Em contato com a gestora, ela informou que a principal missão da escola é proporcionar ensino de qualidade com foco na formação cidadã.

A escola funciona no horário da manhã das 07:00 horas às 11:30 horas e, à tarde, das 13h20 às 17h30. Não é uma escola de ensino integral, ou seja, ela funciona em turnos distintos. A média de idade dos estudantes é em torno dos 2 anos aos 10 anos. Possui um pátio com brinquedos infantis, um prédio térreo onde funciona a direção, secretaria, salas de aula, banheiros, cozinha e uma pequena quadra. Na área de cima há várias salas de aula, banheiros e laboratório de informática.

Quanto à predominância da religião dos professores e das professoras, a diretora nos disse que não poderia fornecer tal informação por não constar esse dado no cadastro dos funcionários no departamento pessoal da escola.

Figura 10 - Visão lateral da escola



Fonte: acervo do autor.

⁴⁰ O quantitativo de dados sobre a escola privada foi bem menor em relação ao da escola pública porque, embora a gestora da escola privada tenha nos recebido com muito respeito, percebemos-la bem fechada na divulgação de informações.

Segundo a gestão da escola, a missão do educandário é proporcionar ensino de qualidade com foco na formação cidadã. Perguntamos à gestora, então, o que significava cidadania e de sua importância dentro do contexto atual? Obtivemos a seguinte resposta:

A questão da cidadania é uma questão muito complicada porque depende muito do seu ponto de vista, do que você entende por cidadão. E como a gente trabalha com crianças, a gente tenta passar que, cidadania, como elas são muito pequenas, o que é cidadania para uma criança. Entender que eu não posso fazer com o outro o que eu não queria que o outro fizesse com você. Quando eles chegam, dizem- ah! tia, foi brincando. Brincando? Aí a gente questiona. Isso é um trabalho, né, de equipe mesmo. O outro gostou da brincadeira? Porque tudo que eles fazem é brincando, foi sem querer. E aí brincadeira é quando os dois se divertem, se os dois se divertem, aí é brincadeira, quando só um se diverte, tira onda com a cara do outro, nesse termo, e se apropria para fazer. São brincadeiras inadequadas. Isso não é brincadeira. Então essa questão da cidadania, começa desde de pequenininho (GESTORA ESCOLA PRIVADA, Diário de Campo: 14.08.2018).

Ficamos pensando sobre as brincadeiras que acontecem com crianças pertencentes ao candomblé dentro da ambiência escolar. Como muitas delas poderiam ser evitadas se as escolas trabalhassem com seus estudantes o princípio de: “entender que eu não posso fazer com o outro o que eu não queria que o outro fizesse comigo”. Muitas dessas brincadeiras não aconteceriam, pois, a diversão estaria apenas de um lado.

Nesta escola, a Erê de Iemanjá cursava o 5º ano do ensino fundamental, em 2016, quando fez a iniciação, e estava com 10 anos.

4.1.1.4 O chão da escola onde o Erê de Orixalá estuda

É uma escola pública estadual. Foi fundada em 13.05.1982. Está localizada em uma região de famílias de classe média à média-baixa. Embora a escola tenha o ensino religioso como disciplina optativa, não ocorrem as aulas porque não há alunos/alunas matriculadas na mesma, ou seja, não há professor de religião na escola.

Figura 11 - Visão de frente da escola⁴¹

Fonte: Acervo do autor.

Ainda no campo da formação humana, são oferecidas oficinas para discussão de temas como ética, respeito às diferenças, assim como, aulas de reforço nas áreas de matemática e português pelo PROEMI⁴² (Programa Ensino Médio Inovador).

A escola funciona em dois turnos. O horário de funcionamento da escola pela manhã é das 07h30 às 12h (ensino fundamental e médio) com cinco turmas funcionando: 6º anos (duas turmas), 7º, 1º e 2º anos (uma turma de cada série) e, pela tarde, das 13h30 às 18h com 05 turmas funcionando: 7º, 8º, 9º, 2º e 3º anos. Pela manhã há 172 discentes e, à tarde, 166. Dando um total de 338 estudantes.

A escola possui 10 docentes efetivos e 05 contratos temporários distribuídos nas disciplinas de História, Arte, Ciência, Português, Geografia, Inglês, Educação Física, Matemática, Sociologia e Filosofia e um coordenador de apoio que se reveza nos turnos manhã e tarde.

O corpo administrativo é formado por 06 funcionários (gestora, gestor adjunto, secretário, 02 administrativos e 01 auxiliar administrativo). Há ainda na escola 08 funcionários terceirizados (02 merendeiras, 01 limpeza geral, 01 porteiro, 02 auxiliares de serviço e 02 vigilantes).

A parte física da escola é formada por uma quadra de esportes descoberta localizada numa pequena área externa, uma secretaria e cinco salas de aula. Próximas a

⁴¹ Conforme prometido pela orientadora e pesquisador responsável no termo de confiabilidade, nas fotos, qualquer informação que revele o nome das escolas ou do terreiro ou que apareçam pessoas com o rosto de frente, as mesmas foram hachuradas.

⁴² Educação integral. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>. Acesso em 09.12.2018.

elas, na área do corredor, há um bebedouro de filtro com 4 torneiras, uma sala de vídeo com televisor e retroprojeter, uma sala com alguns materiais onde deveria funcionar o laboratório de ciências, uma sala que funciona a biblioteca, uma sala para o PROEMI, uma sala para os educadores, dois banheiros, um para os professores/professoras e outro para os funcionários. A escola possui um pátio de tamanho regular, três banheiros um masculino, outro feminino e outro para portadores de necessidades especiais, uma cozinha e um almoxarifado.

A sala de aula onde o Erê de Orixalá estuda no turno da manhã possui 29 estudantes, sendo 15 do sexo masculino e 14 do sexo feminino.

4.1.1.5 Identidade Religiosa

Nas observações feitas no terreiro, durante os toques e atividades, percebemos o Erê de Orixalá como sendo uma criança muito atenta no que acontece durante o toque, é como se estivesse aprendendo com o olhar, ou melhor, com seu corpo todo. Como podemos perceber, “no terreiro, todo espaço é espaço de aprender e ensinar [...]” (CAPUTO, 2012 p. 39).

Em conversa com a mãe sobre a personalidade do Erê de Orixalá, ela informou:

é uma criança calma, mas às vezes “birrento”, implicante. É meio teimoso e insiste exageradamente quando quer algo. Às vezes atende as outras pessoas, às vezes não. Quando é de sua vontade, ele faz as coisas, quando não, ele não faz.[...] Ele raramente se arrepende das coisas que faz ou deixa de fazer. É uma criança com poucos amigos. No meu entendimento, ele possui um ego elevado, quero dizer gosta de aparecer, é amostrado. Mas ele é uma criança muito sociável no terreiro e na comunidade e que gosta de falar com todo mundo (MÃE ERÊ DE ORIXALÁ, Diário de Campo, 18.11.2018).

Figura 12 - Toque de Oiá no dia 18.11.2018



Fonte: acervo do autor.

Ao pesquisar sobre o arquétipo dos filhos/filhas de Orixalá/Oxalá, encontramos,

o arquétipo de personalidade dos devotos de Oxalá é aquele das pessoas calmas e dignas de confiança; das pessoas respeitáveis e reservadas, dotadas de força de vontade inquebrantável que nada pode influenciar. Em nenhuma circunstância modificam seus planos e seus projetos, mesmo a despeito das opiniões contrárias, racionais, que as alertam para as possíveis consequências desagradáveis dos seus atos. Tais pessoas, no entanto, sabem aceitar, sem reclamar, os resultados amargos daí decorrentes (VERGER, 2002, p. 262).

Percebemos muitos pontos em comum pela descrição feita por Verger, pelas nossas observações e pela descrição feita por sua mãe quando disse da sua calma, de ter poucos amigos (reservado) e de sua força de vontade quando queria fazer ou não fazer as coisas.

O teatrólogo Zeca Ligiero (1998, p.102) traz mais uma informação que vem completar as características dos filhos e filhas de Orixalá quando fala:

Como arquétipo do grande pai, Oxalá é inabalável em sua autoridade e extremamente generoso em sua sabedoria. Na vida humana, Oxalá se relaciona com o plano das ideias e com a sede de caráter das pessoas (a cabeça), proporcionando criatividade orientando a conduta. Como é a suprema autoridade, Oxalá pode ser também muito teimoso, recusando-

se a cumprir recomendações alheias por acreditar que deve sempre agir por sua própria cabeça.

Com o complemento dessas informações, compreendemos um pouco da identidade do Erê de Orixalá.

Em uma das vezes que visitamos a escola para fazer a observação do espaço físico, nos encontramos, ocasionalmente, com a gestora. Nessa conversa, ela começou a trazer informações importantes para nossa pesquisa. Pedimos a ela permissão para anotar alguns dados da nossa conversa e ela aceitou. Um dos assuntos foi como era o aluno Erê de Orixalá na escola. Disse a gestora,

ele não tem cabeça de menino de 13 anos. Ele tem cabeça de homem. De um homem já, vivido. Em todos os sentidos. Ele já tem, no jeito de ele falar, de se expressar, de brigar, de brincar, e tudo o mais. Então assim, ele é um estudante altamente amadurecido. Ele não fala com você como se fosse uma criança (GESTORA ESCOLA PÚBLICA, Diário de Campo: 26.09.2018).

Indagamos dela que falasse um pouco mais sobre ele, e ela acrescentou,

Eu acho que é isso. É a maturidade. Ele é de uma turma de 6º ano. Meninos de 6º ano são meninos de 11, 12. E são meninos, crianças ainda.[...] Ele já tem, talvez, uma experiência de vida de homem. [...]Ele não diz que é religioso. Mas a gente percebe pelas atitudes dele, assim, de querer ser mais do que os outros, de querer ser o pai dos outros, de querer gritar com os outros” (GESTORA ESCOLA PÚBLICA, Diário de Campo: 26.09.2018).

Quando ela diz que ele quer ser mais do que os outros, de querer ser o pai dos outros, evidencia uma característica bem própria dos filhos de Oxalá. Mas quando ela fala que ele não dizia que era religioso (pertencente ao candomblé), nós de imediato perguntamos se ele falava sobre a religião dele na escola. Por que ela achava que isso acontecia?

Talvez porque a escola não dê abertura prá isso. Eu acho que é uma questão cultural, mesmo. É uma questão cultural, é uma questão de discriminação que existe prá quem é do candomblé. A mesma discriminação de gênero, essa discriminação religiosa... é como se o candomblé fosse coisa suja, fosse algo que prejudique a vida das pessoas. Eles não conseguem ver o candomblé como algo bom na vida das pessoas (GESTORA ESCOLA PÚBLICA, Diário de Campo: 26.09.2018).

Nessa resposta a gestora reconhece a falta de diálogo da escola com outras culturas, quando deveria ser o contrário, a escola ser um local de trocas culturais. Confirmando esse pensamento, Candau (2013) diz que a escola,

está construída tendo como base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia considerada como portadora da universalidade (CANDAUI, 2013, p.33).

Diante dessa visão reducionista da escola formal para um dado universo cultural em relação a outros, podemos perceber que está também embutido a valorização dada à religiosidade de base judaico-cristã em relação a outras formas de conhecimento e para outras formas de religiosidade, assumindo o papel de reprodutora do racismo religioso.

Na ACD, segundo FAIRCLOUGH (2001, p. 241) “as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso. [...] As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e o nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental”. Quando a gestora diz: “é como se o candomblé fosse coisa suja, fosse algo que prejudique a vida das pessoas”. A relação “candomblé = coisa suja” e “candomblé = algo que prejudica a vida”, revela as práticas discursivas racistas em nossa sociedade quanto a visão que se tem sobre o candomblé de ver as religiões afro-brasileiras como algo ruim, que trouxesse o mal.

No trecho “A mesma discriminação de gênero, essa discriminação religiosa”, ela traz à tona o processo de discriminação baseada no projeto colonial machista e cristão (GROSFOGUEL, 2009; QUIJANO, 1992) presentes na sociedade e, como reflexo, nas escolas, quando estudantes são discriminados por sua identidade religiosa e/ou sua orientação sexual que esteja fora desse padrão eurocêntrico.

Quanto a Erê de Iemanjá, nos vários contatos que tivemos com ela, percebemos uma menina muito séria e amadurecida. O fotógrafo e etnólogo Pierre Verger, tomando emprestado a descrição do arquétipo de Iemanjá de Lydia Cabrera, diz:

as filhas de Iemanjá são voluntariosas, fortes, rigorosas, protetoras, altivas e, algumas vezes, impetuosas e arrogantes; têm o sentido da hierarquia, fazem-se respeitar e são justas, mas formais; põem à prova as amigas que lhes são devotadas, custam muito a perdoar uma ofensa e, se a perdoam, não a esquecem jamais. Preocupam-se com os outros, são maternas e sérias. Sem possuírem a vaidade de Oxum, gostam do luxo, das fazendas azuis e vistosas, das joias caras. Elas têm tendência à vida suntuosa mesmo se as possibilidades do cotidiano não lhes

permitem um tal fausto (CABRERA, 1967, p. 52 *apud* VERGER, 2002, p. 194).

A partir da conversa com sua mãe, pudemos obter as seguintes informações sobre alguns traços da personalidade da criança que vem conformar o que Verger trouxe em seu livro.

Ela é uma menina muito atenciosa, muito carinhosa. Trata as pessoas muito bem, é super-protetora. Gosta muito de proteger as pessoas, principalmente os amigos, os que estão perto dela, mesmo sem saber se a pessoa está certa ou errada, ela está lá protegendo, é muito vaidosa, quer tá sempre perfumada e arrumada, pode ir pra padaria, mas ela tá lá arrumada e cheirosa, tem que tá cheirosa. Ela é muito sonhadora, ela diz que quer ser e vai ser uma juíza, porque ela diz que tem muita injustiça neste mundo e que ela quer ajudar as pessoas. Apesar dela ser uma criança, porque ela só tem 12 anos, ela preza muito pelo laço familiar, ela se preocupa muito tá em família, tá perto do pai, da mãe, do irmão, das primas. Ela é muito família. (MÃE DA ERÊ DE IEMANJÁ, Diário de Campo: 16.12.2018).

Figura 13 - Toque de Oiá no dia 18.11.2018



Fonte: acervo do autor.

Diante do que escutamos da mãe, achamos que ela é a própria Iemanjá “personificada”, diante da forma de lidar com as outras crianças, seu respeito e seriedade que trata seu Orixá e pela forma que permanece nas atividades do terreiro. Vemos uma concordância entre as palavras da mãe e de Cabrera.

Esse sentimento de justiça que aparece, deve ser a influência do seu juntó, o orixá Xangô.

No dia 25 de março aconteceu o toque de Oxumaré e a saída de dois iaôs, um de Xangô e outro de Oxumaré. Neste dia chegamos às crianças: o Erê de Orixalá e a Erê de Iemanjá. Foi o primeiro toque que presenciamos no terreiro. Nesse momento fomos muito bem recebidos pelo babalorixá e pela ialorixá. Confessamos que nossa atenção estava voltada para as crianças ali presentes, que esquecemos um pouco do que estava acontecendo dentro do salão. Perguntamos ao babalorixá se podíamos conversar com algumas crianças e seus respectivos familiares. Após a permissão dele, nos dirigimos para uma conversa rápida com algumas crianças, informando que estudávamos crianças de terreiro e, depois, procuramos conversar com seus responsáveis. Fizemos várias anotações no nosso diário de campo, como nome, idade das crianças, assim como nome e contato telefônico dos seus respectivos responsáveis.

Quando saímos do terreiro, após o término das festividades, estava em nossa mente a imagem das duas crianças. Um menino negro, estudante de escola pública, filho do orixá Orixalá, com 12 anos de idade, que já havia feito lavagem de cabeça. A outra criança foi uma menina de 11 anos, filha de Iemanjá, que já havia sido iniciada, ou seja, havia sido feita iaô quando tinha 10 anos de idade, branca e que estudava em escola privada.

Em 12 de outubro, dia em que se comemora o dia das crianças, o terreiro realizou uma grande festa chamada “Quitanda dos Erês”. Foi uma festa em que houve uma grande participação de toda comunidade do terreiro e, em especial, de muitas crianças. Segundo o babalorixá, essa festa ocorre desde a fundação do terreiro e o seu significado é trazer alegria para as crianças, para o terreiro e para a comunidade, como também trazer progresso para o terreiro. Corresponde à festa de Cosme e Damião (Ibejis).

Desde cedo já havia atividades para reverenciar os Êres/Ibejis com a preparação das frutas e do caruru. Ao mostrar a importância do culto aos Ibeji para as nações de candomblé, Sousa Junior (2011, p.94) informa que,

tal ideia chega ao Brasil com os africanos e africanas e aqui se popularizou a ponto de interferir na própria representação de santos católicos, como Cosme e Damião, sem esquecer de Crispim e Crispiniano. *Eji*, na língua iorubá, significa “dois” e *bi* é o verbo “nascer”. Desta maneira, a própria formação do nome explica o seu sentido. Ibeji é “nascer” ou “o nascimento de dois”.

Sobre o caruru, comida mais apreciada pelos orixás gêmeos, ele é feito com pedaços de quiabo cortados em pequenos pedaços. Como informa Sousa Junior (2011,

p.96) “o culto aos gêmeos está ligado à ideia de continuidade e descendência, como o quiabo, comida real dos faraós do Egito Antigo [...] estava ligado à continuidade”.

Pela manhã houve o café da manhã. Ao meio dia, ocorreu o almoço. As duas horas da tarde, a rua do terreiro foi fechada para que pudessem acontecer as brincadeiras, como quebra panela, corrida de saco, etc. Percebemos que houve a participação de muita gente da comunidade, não só crianças, mas também jovens e adultos. Às 17 horas começou a se cantar para os orixás.

Na tarde do dia 27.10.2018 aconteceu a grande festa do terreiro. A festa foi antecipada para o sábado, devido ao segundo turno das eleições ter ocorrido no domingo. Era a grande festa aguardada por todos e todas porque foi a comemoração do grande guardião do terreiro, Oxalá “o dono” do terreiro e o orixá do ori do babalorixá. Outro motivo que nos levou até lá, era a confirmação de Ogan do Erê de Orixalá.

No final da grande festa, quando começaram a cantar para Orixalá, por volta das vinte e uma horas, abriram-se as portas do peji, com a presença da ialorixá, filhos e filhas de santo, convidadas e convidados: o babalorixá sai, em transe, do peji com duas crianças filhas de Orixalá, uma de cada lado. Do seu lado esquerdo, o Erê de Orixalá, do outro, uma criança que tinha 7 anos de idade, filho biológico do babalorixá.

O Erê de Orixalá caminhou, junto com o babalorixá, por todo o salão. Ele estava extremamente concentrado, demonstrando estar vivenciando aquele momento com muita seriedade e respeito.

Figura 14 - Saída da confirmação de Ogan do Erê de Orixalá



Fonte: acervo do autor.

Figura 15 - Confirmação do Erê de Orixalá com o Babalorixá.



Fonte: acervo do autor.

Querendo saber como foi para ele aquele momento, após o término da festa, nossa impressão foi confirmada nas palavras do Êre de Orixalá quando nos disse: “porque quando a gente faz iaô, a gente tá recolhendo pro orixá, não é pra olhar pra ninguém. Tem que ter aquela fé para o orixá. Depois, eu fiquei feliz em sair, fazer minhas toadas, gritar para o meu orixá, e ver meus irmãos novamente” (ERÊ DE ORIXALÁ, Diário de Campo: 27.10.2018).

As palavras do Erê estão preenchidas de um sentimento de respeito às regras da religião, as normas do terreiro e a sua alegria em poder cantar suas toadas, gritar para o seu orixá, “a palavra é força, e a palavra carregada de axé introjetado é envolta de sacralidade e de poder” (LUZ, 2017, p. 391). Outras vezes essa mesma criança tem que silenciar sua voz e esconder sua identidade como nos chama a atenção Caputo (2012, p.33) “essas crianças são iniciadas no candomblé, desempenham funções específicas, recebem cargos na hierarquia dos terreiros e manifestam orgulho de sua religião. Na escola, porém, essas crianças e adolescentes são invisibilizadas, silenciadas e discriminadas”.

No dia 16 de dezembro 2018 aconteceu a última festa do terreiro, que foi dedicada à Iemanjá. Não poderíamos faltar, porque, além da saída de um iaô que foi consagrado à Iemanjá e comemoração dos 21 anos de iniciação de uma filha de Oiá, tivemos a entrega

do presente de Iemanjá realizada pela Erê de Iemanjá. O jogo dos búzios havia indicado ela para fazer a entrega. Uma criança de apenas 12 anos, que teve que ser ajudada por dois ogans para carregar o presente. Momento de muita emoção.

Figura 16 - Erê de Iemanjá em transe



Fonte: acervo do autor.

Figura 17 - Erê de Iemanjá carregando o presente



Fonte: acervo do autor.

4.1.1.6 Racismo Religioso

Como ficamos devendo uma explicação no capítulo I do porquê de fazermos a pesquisa na escola que a Erê de Iemanjá estudou e não a que estuda, aqui vai a explicação.

Primeiramente nos dirigimos à escola onde a Erê de Iemanjá estuda. Por estarmos em julho, a escola estava fechada devido ao período de férias. Falamos com o porteiro e o mesmo nos aconselhou a voltar na primeira semana de agosto, quando haveria o retorno das aulas.

No dia 02 de agosto de 2018, estivemos na escola novamente. Confidenciamos que imaginávamos que naquele momento pudéssemos conversar com alguém da direção e/ou coordenação. Infelizmente a nossa fala se limitou apenas a alguém que estava na recepção. Por solicitação, deixamos cópia da declaração informando o nosso vínculo ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades e que estávamos realizando uma pesquisa sobre crianças de terreiro e o nome da aluna. Também deixamos uma cópia do documento de identidade, além do número do telefone para posterior contato.

Para nossa surpresa, no dia 09 de agosto, uma semana depois, recebemos uma ligação do setor administrativo da escola, agradecendo a nossa escolha pela escola, mas que a mesma não estava aberta para realizar pesquisa externa. Pedimos para falar com alguém da coordenação pedagógica ou da direção para poder explicar melhor a necessidade e finalidade da pesquisa, pois se tratava de uma aluna que estudava naquele educandário, já que até aquele momento, não havíamos tido oportunidade de conversar, pessoalmente, com alguém da coordenação pedagógica ou direção.

Diante da nossa insistência, a pessoa que trabalhava no setor administrativo da escola prometeu-nos dar um retorno logo quando tivesse uma resposta da direção. Três dias se passaram, quando recebemos novamente uma ligação, que para nossa tristeza, ratificava tudo aquilo que havia escutado na primeira ligação. A escola realmente fechara as portas para a minha pesquisa. Ficamos a indagar, o que estaria por trás daquela atitude? Seria uma ação de racismo religioso?

Retornando e explicando o ocorrido junto à mãe da Erê de Iemanjá, ela nos indagou porque não fazemos a pesquisa na escola onde a sua filha havia estudado quando da sua feitura de santo? Lá era bem diferente. Que a direção era bem aberta para o diálogo. De imediato pensamos, se fechou uma porta, mas abriu-se outra. Essa outra possibilidade foi bem interessante, pois era uma oportunidade de conhecer como foi o olhar da escola sobre a feitura de santo de uma criança de candomblé.

No dia 14 de agosto, estivemos na escola em que a Erê de Iemanjá estudou quando se tornou iaô. Fomos bem recebidos pela diretora que ficou bastante interessada em colaborar com a pesquisa. Tivemos nossa primeira conversa e conseguimos assinado o Termo de Anuência.

Na escola em que a Erê de Iemanjá estudou, mesmo sendo particular e a gestora se dizendo “católica-espírita /kardecista”, não encontramos nenhuma imagem ou algo que fizesse menção à alguma religião. Ao contrário, apesar da laicidade que deve estar presente nas escolas públicas, na sala dos professores, na escola estadual onde o Erê de Orixalá estuda, há um cartaz com a imagem de Jesus Cristo, evidenciando um marco para as religiões de matriz cristã. Jesus de pele clara, olhos claros e cabelos compridos e lisos, bem nos moldes europeu.

Assim, a escola pública laica deve considerar e respeitar as opções religiosas dos alunos e suas famílias, sem se prender a critérios estatísticos das religiões dominantes. O Estado é neutro e deve se preservar dessa forma, absolutamente imparcial, sem favorecer qualquer convicção religiosa como assevera a Constituição de 1988.

Há uma contradição entre o que rege a Constituição e a prática escolar, quando temos a imagem de Jesus na sala dos professores. Se Jesus Cristo pode, porque Orixalá também não pode? Essa imposição do cristianismo vem de longa data. É “uma hierarquia espiritual que privilegia os cristãos relativamente às espiritualidades não cristãs/não europeias institucionalizadas na globalização da igreja cristã (católica e, posteriormente, protestante)” (GROSFOGUEL, 2009, p.51).

Diante dos conflitos religiosos que aconteceram este ano de 2018, percebemos que há um esforço da gestão em trabalhar a intolerância religiosa na escola, nas seguintes informações encontradas em um mural da escola próximo da sala da gestão: “O Brasil é um país laico”; “Liberdade religiosa”; “Estado laico respeita a liberdade religiosa”; “Diversidade religiosa” e “Denúncias no Brasil de 2001 a 2014”, do disque denúncia citado por nós na justificativa deste trabalho.

No dia 07 de agosto de 2018, foi a vez de nos apresentarmos e conhecermos a escola pública, onde estuda o Erê de Orixalá. Em nosso primeiro contato com a escola, tivemos a oportunidade de conversar com o vice gestor, apresentar a pesquisa e pedir sua assinatura na carta de anuência. Segundo o vice gestor, a visão de futuro da escola é: “seremos reconhecidos por nosso desempenho, pelo trabalho participativo, criativo e inovador de nossa equipe, prestando excelentes serviços à comunidade escolar e local” (VICE GESTOR. Diário de Campo: 07.08.2018).

Em uma das visitas à escola pública, em conversa com a gestora, fomos informados que os estudantes da unidade escolar são em sua maioria moradores da comunidade, assim como, que 60% deles são evangélicos.

Um dado interessante para a pesquisa foi revelado quando a gestora explicou um conflito que houve entre um professor da escola e alguns/algumas alunos/alunas. Assim ela narrou:

eu acho que[...] eu não tenho certeza, porque as pessoas, elas não revelam assim abertamente a sua religião aqui na escola, mas ele é tendencioso ao Candomblé. Eu percebo pela fala dele, a disposição dele no grupo. Eu acho ele tendencioso. Quando ele foi dar aula de artes e filosofia, foi dar aula sobre o Barroco, e no Barroco você fala de anjos e demônios... então, quando ele começou a falar sobre anjos e demônios, então assim, um grupo de alunos se recusou a assistir a aula. Alunos do segundo ano do ensino médio. Pasmé! segundo ano do ensino médio. São evangélicos. E como são evangélicos, eles não aceitavam essa coisa de falar do demônio, do diabo, da imagem do diabo... e o professor dando a aula, então... partindo daí algumas mães me procuraram e vieram contestar a aula do professor. Aí disseram que, primeiro, o professor é de candomblé. Segundo, o professor é

homossexual. E elas não admitiam que o professor de candomblé, na aula de artes e de filosofia, falasse em religião (GESTORA DA ESCOLA PÚBLICA. Diário de Campo: 26.09.2018).

Casos como esses são muito comuns acontecerem em nossas escolas. Eles revelam uma situação histórica de negação e rejeição e recusa a tudo que se refere aos valores culturais africanos e afro-brasileiros. São casos de racismo religioso. O racismo é caracterizado religioso não só quando a escola discrimina ou permite comportamentos discriminatórios com alunos/as oriundas de religiões de matrizes africanas por exibirem algum traço de pertencimento religioso que esteja fora do padrão das religiões cristãs, mas também de forma ampliada, quando se atribuem características negativas a algum grupo étnico/racial ou agir no intuito de inferiorizá-lo. Os ideais eurocêntricos-cristãos buscam desqualificar, inferiorizar, demonizar as culturas e práticas espirituais que se afastam do eixo europeu-cristão (GROSFOGUEL, 2009).

Corroborando com essa explicação, Flor do Nascimento (2017, p. 54-55), diz que, “neste sentido, penso que é mais preciso pensar esses ataques aos povos, comunidades e territórios de matrizes africanas em termos de racismo religioso, pois consistem em projetar a dinâmica do racismo às expressões africanas e indígenas presentes nessas “religiões”.

Van Dijk (2016) já nos alerta sobre como o discurso dentro das escolas define a ideologia oficial e dominante, sem permitir o debate ou a controvérsia.

Devido a essas maiores fontes simbólicas e discursivas das crenças dominantes, não é de estranhar que a maior parte dos membros dos grupos dominantes (mais brancos) conheça pouco sobre a vidas diárias dos ‘Outros’, e o que eles sabem e acreditam tenda a ser estereotipado, negativo, quando não tendencioso. Essas crenças são a base de sua interação cotidiana com e sobre os ‘Outros’, o que transparece também em seus discursos, reproduzindo assim, o sistema de dominação racista que continuará até o momento em que os grupos minoritários sejam capazes de adquirir poder ideológico, social e político suficiente para desafiar essa dominação (VAN DIJK, 2016, p. 22).

Na fala da gestora “quando ele começou a falar sobre anjos e demônios, então assim, um grupo de alunos se recusou a assistir a aula”, percebe-se a relação imediata feita pelos estudantes pertencentes às igrejas católicas e evangélicas da palavra demônio às culturas africana e afro-brasileira. As palavras “anjos e demônios” são antíteses que revelam as duas dimensões: mundo espiritual e o mundo material. Na visão cristã, são

opostos e afetados de um valor hierárquico. Anjo=bem, demônio=mal. Vemos uma clara associação do demônio ao orixá Exu dos candomblés.

Como já vimos em Silva (2015, p. 17-18),

Entre as divindades cultuadas pelas religiões afro-brasileiras, nenhuma tem provocado tanta polêmica quanto Exu. Por se tratar de uma entidade associada à sexualidade e à fertilidade, seu culto de origem africana, quando descoberto pelos europeus séculos atrás, foi alvo de preconceitos e mal-entendidos.

O professor que diz não seguir nenhuma religião (ver tabela síntese dos participantes da pesquisa), ao falar de anjos e demônios em uma aula de literatura sobre o período literário chamado Barroco, é tachado de candomblecista e homossexual. “Primeiro, o professor é de candomblé. Segundo, o professor é homossexual”. As mães “elas não admitiam que o professor de candomblé, na aula de artes e de filosofia, falasse em religião”. Podemos ver que a discriminação recai não só na questão religiosa, mas também em termos de sua orientação sexual.

Isso é fruto de todo um processo de colonização e de decolonialidade (QUIJANO, 1992; GROSGUÉL, 2009) que está implantado na sociedade e que a escola reproduz em seus discursos. Lembra Grosfoguel (2009, p. 49-50) que o que chegou às Américas nos finais do século XVI foi “um “pacote” mais complexo e enredado. [...] Às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas no espaço e no tempo.

Esse ideal de religiosidade cristã e de homem heterossexual está presente na fala das mães: “primeiro, o professor é de candomblé. Segundo, o professor é homossexual”.

Como vimos, o racismo religioso recai sobre as religiões de matriz africana por estarem colocadas abaixo da “linha do humano” (FANON, 2008), imposto pelo projeto sistema- mundo capitalista, patriarcal, cristão, moderno, colonial, europeu (GROSGUÉL, 2009) que se perpetua desde o século XVI até os dias atuais.

Exu é um grande transgressor dessa lógica de colonialidade. “Exu, em suas encruzilhadas, onde, diferentemente da lógica ocidental, esculhamba a linearidade e a pureza dos cursos único, uma vez que suas esquinas e entroncamentos ressaltam as fronteiras como zonas interseccionais” (RUFINO, 2016) em oposição às fronteiras das identidades monolíticas e homogêneas.

Uma outra fala da gestora que nos chamou muito a atenção, foi quando ela associou o comportamento agressivo do Erê de Orixalá e o racismo religioso que ele sofre na escola.

dizem que a melhor defesa é o ataque, né? Então eu acho que o jeito que ele trata os colegas grosseiro, autoritário, já é uma forma de não se sentir inferiorizado a ninguém. Logo no início do ano letivo, que é o primeiro ano dele na escola, as pessoas citavam ele como viver dentro do Xangô, dentro do candomblé. Os colegas de sala falavam: “tua mãe é catimbozeira, ele é catimbozeiro. Ô diretora, ele vive no catimbó, vive fazendo catimbó, ele dorme em sala de aula”. Então, eu creio que isso daí, de uma certa forma, ele dormia muito, e a gente começou a pressionar a mãe pra esse menino ter horário de dormir, pra tá aqui na escola de manhã sem dormir, ele mostra hoje esse tipo de agressividade. Talvez seja pra se impor perante os colegas. Se impor perante os professores. Ele é altamente ríspido. [...] quando ele faz algo errado, quer fazer algo errado, agride um colega ou verbalmente ou fisicamente, eu trago ele: você sabe que você não pode ser assim na escola. Você sabe que o que você tá fazendo é errado. Eu tenho que mandar chamar sua mãe pra conversar com ela. Porque daqui a pouco um pai e uma mãe desses vai pra uma delegacia dar parte de você. Então você não pode. Aí ele justifica que: “é porque mexeram com minha mãe, é porque disseram algo com minha mãe, é porque fizeram isso, aquilo, aquilo outro” (GESTORA ESCOLA PÚBLICA. Diário de Campo: 26.09.18).

No trecho “dizem que a melhor defesa é o ataque, né? Então eu acho que o jeito que ele trata os colegas grosseiro, autoritário, já é uma forma de não se sentir inferiorizado a ninguém”, podemos perceber a presença da intertextualidade quando ela traz outros textos para compor sua fala. A fala do outro pode ser, segundo a ACD, representada pelo discurso indireto: “dizem que”, “as pessoas citavam”, “os colegas de sala falavam”, assim “há sempre uma ambivalência sobre se as palavras reais são atribuíveis à pessoa cuja fala é representada ou ao autor do texto principal” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 138). De quem é essa voz da gestora ou dos outros? No início da fala, ela usa o advérbio né? (não é?) com a intenção de ter a confirmação ou não do interlocutor quanto ao que foi dito anteriormente que “a melhor defesa é o ataque”. Assim não fica explícito se ela realmente acredita que o comportamento agressivo da criança é resultante do racismo religioso.

Em “viver dentro do Xangô, dentro do candomblé”, “tua mãe é catimbozeira, ele é catimbozeiro. Ô diretora, ele vive no catimbó, vive fazendo catimbó, ele dorme em sala de aula”. Nota-se na fala dos colegas de sala no uso do termo catimbozeiro, catimbozeira, uma das formas de estereótipo dada aos praticantes do candomblé como forma de

reproduzam do racismo religioso. São termos usados como forma de exclusão dirigido aos candomblecistas.

Um outro aspecto a ser observado é a série de suposições trazidas pela gestora na expressão “de uma certa forma”, uma maneira de modalizar o discurso para que o que é dito não seja tão afirmativo, permitindo interpretações e o uso do advérbio de dúvida “talvez”.

Levantamos a hipótese de que esse comportamento agressivo do Erê de Orixalá sinalize uma dificuldade de expressar o que sente oralmente e produza problemas de relacionamentos ocasionados por tensões psicológicas. O recurso da violência usada por ele é fortemente não aceito pela escola que não fez uma leitura a partir da perspectiva da criança diante das perseguições sofridas e dos comentários depreciativos sobre a sua mãe, mesmo ele deixando bem claro: “é porque mexeram com minha mãe, é porque disseram algo com minha mãe”.

Durante a observação participante, pudemos avistar em um dos morros da região, da parte mais alta do terreiro, inscrições com teor bíblico escritos com letras bem grandes: “Jesus vem! Prepara-te. Deus é fiel” (Salmo⁴³ 37-5): “Só Jesus Salva, Deus é fiel”. Há algo mais escrito que não conseguimos identificar.

Figura 18 - Inscrição no monte



Fonte: acervo do autor.

⁴³ A citação do Salmo 37:5 é a seguinte: “Entrega o teu caminho ao Senhor; confia nele, e ele o fará”. Em <https://www.bibliaonline.com.br/acf/sl/37/5-7>. Acesso em 13.12.2018.

Esse discurso colocado numa área pública, numa posição superior para que todos que passem naquele local o vejam, é uma estratégia que vem para preservar hegemonias existentes na esfera do discurso religioso. Percebemos bem explícito o processo de expansão impositiva e conversão ao ideário cristão, em especial vindo das igrejas neopentecostais.

Para a ACD, considera como parte constitutiva do sentido o contexto histórico-social. Isso é conformado em Van Dijk (2017, p. 140) quando o mesmo diz,

a atual análise do discurso enfatiza o papel fundamental do contexto para a compreensão da função da escrita e da fala na sociedade. Os discursos dominantes não exercem sua influência meramente fora do contexto. A enorme variedade de discurso racistas na sociedade não apenas reflete as várias representações sociais subjacentes, mas também, em especial, adapta-se a diferentes contextos de produção: quem disse o que, onde, quando e com que objetivos.

Sobre quando e com que objetivo esse texto foi colocado ali, o babalorixá nos explicou,

isso foi colocado desde o ano de 1995, quando os evangélicos notaram que o nosso candomblé realmente predominou em todo nosso bairro. Então ele nunca teve espaço. O espaço assim, certo... poderia montar, fazer suas igrejas, tudinho. Mas eles viam que a comunidade e o terreiro eram uma coisa muito respeitada” (BABALORIXÁ, Diário de Campo, 12.11.2018).

Fanon (2008, p. 87), já falara sobre isso quando disse, “todas as formas de exploração se parecem. Todas elas procuram sua necessidade em algum decreto bíblico. Todas as formas de exploração são idênticas pois todas elas são aplicadas a um mesmo ‘objeto’: o homem”. As palavras do babalorixá **predomínio** e **espaço** são do mesmo campo semântico quando o tema é conquista.

Van Dijk (2017) fala sobre a necessidade de termos uma melhor visão sobre os processos de controle da mente através das diversas formas de discurso para termos uma compreensão melhor de como essas mensagens tendenciosas sobre grupos não hegemônicos podem levar à formação ou confirmação de preconceitos e estereótipos. Afirma Van Dijk que “ideologias racistas [...] podem ser usadas para produzir novas escritas ou falas tendenciosas em outros contextos, que finalmente podem contribuir à reprodução discursiva do racismo” (VAN DIJK, 2017, p. 20).

Essa reprodução de novos discursos de que fala Van Dijk (2017), é confirmado por Silva (2015), quando lembra que, no Brasil e outros países da América Latina, movimentos neopentecostais, que são formados por adeptos oriundos das igrejas protestantes tradicionais como Luterana, Presbiteriana e Batistas, assim como de outras religiões não evangélicas e fundamentados numa teologia da prosperidade, estão cada vez menos tolerantes em relação às religiões afro-brasileiras.

São discursos que ultrapassam os espaços físicos dessas igrejas, são discursos que vão além muros! Quando lemos todo o capítulo 37 do Salmo, podemos perceber como a mensagem possui um alto teor doutrinário, nas entre linhas, passa uma ideologia racista, há uma forte tendência para negação e inferiorização da religião que não esteja dentro do padrão cristão, contribuindo, assim, na reprodução de um discurso racista.

Na formação discursiva “Jesus vem! Prepara-te. Deus é fiel” (Salmo 37-5): “Só Jesus Salva, Deus é fiel”, percebemos uma forte ideologia cristã fazendo oposição para com outras formas religiosas que não são cristãs. O advérbio só (somente), fecha qualquer outra possibilidade de “salvação” para o ser humano. Dessa forma o receptor quando recebe esse texto, se vê na obrigação de tê-lo como a verdade, já que é a vontade de Deus expressa através da Bíblia. Ideologia é entendida na ACD como uma forma de conceber a realidade beneficiando certos grupos em detrimentos de outros em notório exercício de poder.

4.1.1.7 Relação Terreiro x Escola

Quanto ao Erê de Orixalá, percebemos, durante a observação participante, ele possuir um comportamento bem diferente quando está no terreiro e quando está na escola, ou seja, há uma relação conflituosa entre o contexto escolar e contexto religioso (terreiro) vivido por ele.

Trazemos as palavras de Caputo para tentar explicar isso:

Dentro dos terreiros se aprende e se ensina com as ervas, as comidas, as contas, as músicas, as oferendas, as cores, as danças, os panos, as artes, as roupas, os cheiros, a vida, a morte. Tudo aprende e tudo ensina. Toda a comunidade é responsável pela educação de seus membros. Toda a comunidade participa dos processos complexos e variados de aprender e ensinar. As práticas educativas de terreiro desestabilizam as práticas hegemônicas nas escolas. Uma delas seria sua lógica

adultocêntrica, ou seja, só o professor, a professora (adultos) são capazes de ensinar e, por consequência, não aprendem, nos mesmos processos que os estudantes, embora conhecimentos e significações diferentes, provavelmente [...] (CAPUTO, 2012 p. 39).

Durante as visitas feitas no terreiro e na escola pública, pudemos notar que a opinião do babalorixá e da gestora sobre o Erê de Orixalá são bem diferentes como podemos ver nos fragmentos de conversas informais:

os comportamentos, a gente como babalorixá, a gente olha, já sabe que ele é um menino danado. Muito inteligente. Ele é inteligente. Muito inteligente. Esse danado é que a gente tem que ter cuidado na hora da verdade, na hora de mentira, né. Ou de omitir algumas coisinhas. Essa idade dele é uma idade que a gente tem que ter muito cuidado. [...] Nota 10. Isso aí ele não falta em respeito não. É um menino respeitador. Até agora, ele me tem como um espelho (BABALORIXÁ. Diário de Campo: 12.11.2018).

tem um perfil de menino difícil... o que é um menino difícil? Na minha visão. Tem dificuldade de aprendizagem, tem dificuldade em atender os professores, é indisciplinado às normas da escola, é um menino que por qualquer coisa quer bater nos colegas (Gestora da Escola. Diário de Campo. 26.09.2018).

São visões diametralmente opostas do terreiro e da escola sobre o Erê de Orixalá, percebemos, durante a observação participante, posturas antagônicas da criança, ou seja, comprometimento e seriedade nas atividades do terreiro e, a diminuição disso, na escola.

Por que essa rejeição tão grande dele para com o ensino formal? Por que ele quer dedicar uma boa parte do seu tempo ao terreiro, esquecendo-se da escola? O que poderia ter sido feito pela escola, pela família e pelo terreiro para que isso fosse evitado? Não está na hora de pensarmos numa escola diferente? De rever as práticas de ensino-aprendizagem vivenciadas na escola? Será que um modelo único de currículo está dando conta da diversidade de estudantes que chegam à escola? Unimo-nos a Oliveira e Candau (2011. p. 79-109) quando dizem que,

decolonizar, no campo da educação, é a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. A construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. Decolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. É pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas.

Concordamos com Oliveira e Candau. Precisamos de uma educação decolonial em nossas escolas. Para que essas crianças, pertencentes a grupos religiosos não hegemônicos não se desmotive e, por consequência, não reprove ou se evada no ambiente escolar.

Trazemos dois trechos de falas que anotamos ao longo das visitas à escola pública e ao terreiro para nossa análise:

Logo no início do ano a gente percebia que ele dormia muito em sala de aula. Ele dormia. Ele chegava e dormia. Aí a gente começou a investigar. Quando a gente começou a investigar, aí descobriu que a mãe levava ele pro terreiro. [...] A aprendizagem dele não é muito boa. Ele é um menino que não tira notas boas [...]. Porque eu disse prá ela o seguinte: olhe, mãe, você pode ir pra onde você for, estar em qualquer religião, mas ele é uma criança, ele tem que ter horário pra dormir. Como o menino passa a noite nesses lugares [...]. Na minha visão, o candomblé, ele atrapalha a vida de (nome da criança.). Porque eu acho ele ainda muito criança. A mãe vai e leva ele. E eu acho que, talvez ele seja um filho de santo, alguma coisa assim, e faça algum trabalho (GESTORA DA ESCOLA PÚBLICA. Diário de Campo: 26.09.2018).

ele foi reprovado por falta. Vou mudar de escola e de horário. Vou colocar ele à tarde, porque ele é preguiçoso para acordar. Alguns ogans adultos não podem vir durante a semana e sobra pra ele (MÃE DO ERÊ DE ORIXALÁ. Diário de Campo: 16.12.18).

Alguns pontos podemos observar. A gestora faz uma relação do sono da criança, na escola, apenas tendo como causa o terreiro. Não abre para outras possibilidades, como seu desinteresse pelos processos metodológicos e conteúdos vivenciados na escola. Embora note-se um forte indício de que a ausência na escola e o sono durante as aulas sejam motivados pela participação dele em atividades no terreiro “Alguns ogans adultos não podem vir durante a semana e sobra pra ele”.

Um outro ponto a ser observado é a gestora ver o progresso do estudante apenas no resultado das notas, como se a aprendizagem pudesse ser medida somente por um processo de quantificação. Caputo alerta sobre isso ao comparar o processo de ensino e aprendizagem dos terreiros e das escolas formais,

Outra lógica é a do conhecimento “só para si”, que, muitas vezes, incentiva a competitividade, resultado de uma avaliação meritocrática e individualista, de aplicação crescente em escolas brasileiras. No terreiro, sempre é preciso olhar como o outro faz. É mesmo necessário “colar” daquele que está há mais tempo na roda, daquele que tem mais tempo de “feito no santo”. Adultos aprendem canções com crianças. Errar não é motivo de vergonha ou humilhação. As narrativas também

desestabilizam a lógica disciplinar. No terreiro, todo espaço é espaço de aprender e ensinar [...] (CAPUTO, 2012 p. 39).

Quanto ao uso do pronome demonstrativo (terceira pessoa) “nesses lugares”, Van Dijk (2016) nos chama atenção quando diz:

Percebemos que a conversa e texto racistas tipicamente favorecem os pontos negativos sobre os Outros, tais como os problemas de imigração e integração, crime, violência, preguiça ou atraso, contrastados com os pontos positivos sobre o Nós. [...] O mesmo princípio aplica-se a outros níveis e dimensões do discurso, tais como: a escolha de pronomes demonstrativos distanciadores. (VAN DIJK, 2016, p. 18).

Ao usar essa expressão, a gestora traz um discurso e se coloca em lugar de fala de privilégio (aqui não, mas nesses lugares) é uma forma usadas pelos discursos dominantes para enfatizar as características negativas dos grupos étnicos de fora.

Os problemas escolares do Erê de Orixalá durante o ano letivo de 2018, por apresentar um comportamento agressivo, por dormir na sala de aula, pelos longos períodos de ausência sucessivamente na escola, não foram motivados apenas por fatores de racismo religioso. Há uma dimensão muito maior que precisa ser analisada e aprofundada que passa pelas instâncias família e terreiro, além da escola. Fatores que levam ao fracasso escolar de crianças afrodescendentes já foram analisados por Cavalleiro (2015), Souza (1983) e Silva (1995).

No caso do Erê de Orixalá, a ausência de uma figura masculina, mesmo o babalorixá sendo uma referência para a criança, suas dificuldades de aprendizagem, a resistência à escola devido ao racismo religioso resultando em ele gostar mais do terreiro do que a escola, entre outros fatores, formam um complexo de causas que leva a ele reagir às normas, discursos e práticas educativas vivenciadas na escola.

Acreditamos que os fatores mencionados acima, influenciam na autoestima do Erê de Orixalá. Como afirmam Assis e Avanci (2004) as experiências escolares, a qualidade da relação de convívio entre as pessoas que formam a escola e o espaço familiar, desavenças e repreensões injustas, a forma que como os outros o percebem, a repetição de ano, etc. diminuem a autoestima dele.

Quanto a vida escolar da Erê de Iemanjá não houve nenhum ponto que viesse mostrar alguma dificuldade. Pais e a gestora sempre falaram da estudante de forma positiva. Visitando o estabelecimento de ensino onde a Erê de Iemanjá estudou, ao chegarmos à quadra, encontramos um mural com um título: Jardim Botânico – Infantil 3

– manhã e tarde. Nele estavam colocadas várias figuras: árvores, borboletas, carro, pipa, pião, bola, frutas e flores. Do lado oposto, havia vários cartazes que indicavam o resultado de uma culminância de um projeto pedagógico cuja temática principal era: “O Brasil que nós queremos para o nosso futuro”. Esse grande mural estava dividido por turmas e subtemas tais como: segurança, violência, moradia, corrupção, educação, policiamento, poluição, políticos honestos, menos desigualdade e violência, que foram escritas em pequenos pedaços de papel pelos alunos/alunas do 1º ao 5º ano e colados em uma cartolina maior. Um dos escritos nos chamou bastante atenção por se referir ao racismo. Primeira e (única) vez que encontrávamos algo em torno da Lei 10.639/2003.

Era uma produção de um estudante que dizia: “sem racismo! O Brasil que eu quero para o futuro é um Brasil sem racismo” (I.M.).

Na escola do Erê de Orixalá, ao passar pelo portão de entrada da escola, percebe-se um mural que faz referência à cultura pernambucana onde podemos destacar uma figura da tradição afro-brasileira: o rei e a rainha do maracatu e duas personagens que lembram integrante de um afoxé. Única, inclusive, em toda a escola.

Figura 19 - Projeto Historiarte Pernambuco



Fonte: acervo do autor.

Logo em seguida, do lado oposto, temos dois *banners* com vários dados da escola, como o regimento interno. Destacamos a menção que é feita, conforme um banner colocado no corredor de entrada da escola, à Lei 11.645/2008 que altera a Lei 9.394/1996,

modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Isso implica a necessidade de abordar a temática em questão no ensino de todas as disciplinas do currículo da educação básica, que inclui o ensino fundamental e médio.

Entendemos que o trabalho de conhecimento e implantação da Lei 10.639/2003, através de uma abordagem interdisciplinar, seja feito nas escolas contemplando a diversidade existente nesses espaços, desmistificando a ideia de demonização dos conhecimentos espirituais e éticos oriundos do continente africano.

4.1.2 As Entrevistas

A segunda parte de nossa pesquisa empírica aconteceu com as entrevistas semi-estruturadas com os participantes da pesquisa. As entrevistas nos proporcionaram conhecer sobre a identidade religiosa dos Erês, sobre o racismo religioso sofridos por ele e ela nas escolas e suas relações entre o terreiro e a escola.

Começamos as entrevistas com uma conversa informal e o preenchimento de protocolo de identificação para conhecermos, em linhas gerais, o perfil dos participantes.

Como já havíamos falado anteriormente, mas reiterado para efeito didático e explicativo, quanto às entrevistas semi-estruturadas, elegemos três categorias para análise: a Identidade Religiosa, Racismo Religioso e a Relação Terreiro x Escola.

4.1.2.1 Identidade Religiosa

“A religião é uma importante referência de identidade” (D’ADESKY, 2009, p.51). Assim como a escola, a família e a sociedade têm grande participação na construção da identidade das crianças. Não sendo algo fixo e imutável, a identidade abrange uma dimensão pessoal e social. A primeira, refere-se à percepção que a criança tem de si própria (autoconceito) (SERRA, 1988). A segunda está relacionada ao processo de socialização com as outras pessoas. Interessamos em saber um pouco sobre os sentimentos e significados que as crianças experienciam dentro da religião, porque essa desempenha um papel importante na construção do autoconceito e da autoestima.

O cientista social Jacques d'Adesky (2009) destaca que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação (autoconceito). Nenhuma identidade é construída no isolamento.

Por isso a construção da identidade é algo muito complexo; porque envolve elementos psicológicos, ideológicos e sociais.

4.1.2.1.1 Percepção de si enquanto crianças de candomblé

Eu acho que me sinto uma negra. Do passado, como os orixás viveram. Quando, por exemplo, tá tocando as músicas imagino uma história bem (...) não sei explicar(...) gente trabalhadora, sonhando com o que quer ser. Eu quero ser uma boa pessoa⁴⁴ (ERÊ DE IEMANJÁ).

Significa muita coisa pra mim. Assim, porque eu gosto muito. Acho muito bom. Ajuda muito. Influencia você a estudar. O candomblé não é só pra fazer tudo que tem o que fazer dentro da casa. O candomblé influencia você a estudar, ser um bom rapaz, um bom cidadão. Só basta você querer (ERÊ DE ORIXALÁ).

Na fala da Erê de Iemanjá, percebemos como a identidade tem a ver com a percepção que a pessoa tem de si mesma, pois em dois momentos, a palavra “negra”, aparece como resposta na fala dela, tanto no preenchimento do protocolo no item cor e na pergunta o que significa ser criança de candomblé. Como sabemos, cor não se trata de uma classificação biológica ou física com base no fenótipo ou genótipo, mas sim é uma categoria tomada a partir da autoidentificação da pessoa que responde à pergunta: qual a sua cor? Embora sendo de pele clara, ela respondeu que se considerava negra.

Percebe-se na resposta que, enquanto criança de candomblé, mesmo sendo branca, carrega uma identidade negra fruto do seu pertencimento religioso. Se ver negra não é uma questão de pigmentação, ter mais ou menos melanina, mas é algo mais profundo: ela se orgulha das raízes originárias africanas.

Para análise dessas falas, nos reportamos a Van Dijk (2012, 2017) quando fala sobre a importância dos modelos mentais para a análise discursiva,

⁴⁴ Ao terminar essa fala, a criança estava muito emocionada, com lágrimas nos olhos, fazendo com que nós perguntássemos se estava tudo bem, se queria continuar com as perguntas. Ela ao responder que sim, continuamos.

Os modelos mentais são representações cognitivas de nossas experiências. Num certo sentido, eles são as nossas experiências se assumirmos que experiências são interpretações pessoais daquilo que acontece conosco. Acredita-se que as experiências pessoais, e portanto os modelos que as representam, são armazenadas na Memória Episódica que faz parte da Memória de longo termo. Nossa ‘autobiografia’ mental, a acumulação das experiências pessoais de nossa vida, é então uma coleção de modelos mentais (VAN DIJK, 2012, p. 94).

Ele acrescenta dizendo que os modelos mentais “Estão relacionados à interpretação pessoal (conhecimento e opinião) de um determinado evento (VAN DIJK, 2017, p. 204) e que é importante notar que: “os falantes normalmente expressam apenas uma pequena parte de seus modelos, a saber, apenas a informação que é relevante no contexto corrente (VAN DIJK, 2017, p. 207). Para ele “os modelos mentais não se limitam a representar os fatos tais como os participantes os veem, mas também opiniões e emoções” (VAN DIJK, 2012, p. 94).

O fato de ela rememorar a trajetória dos orixás dos negros e negras não mostra apenas uma versão pessoal desses acontecimentos, mas também opiniões a respeito associadas com emoções. No trecho: “Do passado, como os orixás viveram. [...] imagino uma história bem (...) não sei explicar(...) gente trabalhadora, sonhando com o que quer ser”. Ela traz de sua memória toda uma ancestralidade, e o trabalho que negros e negras escravizadas fizeram para se manterem vivos/vivas em suas memórias religiosas. A Erê de Iemanjá ficou muito emocionada ao falar o que significaria para ela ser criança de candomblé.

Mesmo sendo feita a mesma pergunta para O Erê de Orixalá, ele conduz a resposta para um setor de sua vida quando disse “o candomblé não é só pra fazer tudo que tem o que fazer dentro da casa. O candomblé influencia você a estudar, ser um bom rapaz, um bom cidadão. Só basta você querer”. Segundo Van Dijk (2017, p. 207) “os falantes normalmente expressam apenas uma pequena parte de seus modelos, a saber, apenas a informação que é relevante no contexto corrente”. Interpretamos esse fato devido ao contexto que ele tem vivenciado no espaço terreiro-escolar, diante de suas faltas devido às atividades do terreiro e sobre a importância de ele rever sua postura diante dos estudos.

4.1.2.1.2 O que mais gostam da religião

De tudo. Meus irmãos de santo. [...] o meu irmão A., ele meu irmão que vejo todos os dias. Eu o vejo em casa. Agora, meus irmãos de santo, não. Tenho conversas diferentes. Não ajo diferente com eles, porque eu tenho de ser a mesma pessoa que sou dentro de casa, eu sou dentro ou fora do candomblé. Mas, pra mim, eles são os meus irmãos. Gosto de dançar porque me sinto livre, cantar, pedir muito a todos os orixás (ERÊ DE IEMANJÁ).

O que mais gosto são os toques. As toadas e os orixás, acho muito bonito (ERÊ DE ORIXALÁ).

A criança dentro de um terreiro se sente dentro de uma família, ou melhor, se sente dentro de uma família que ela escolheu para si. O sentimento de irmandade é muito comum na cosmopercepção africana. O gostar e o cuidar vão além dos laços de sangue. Assim, nós temos a chamada “família de santo”, que dá nome ao livro de Vivaldo da Costa Lima (2003). Nele, o autor trata o candomblé como um grupo social e procura estudar a estrutura desses grupos e seu relacionamento global, assim como, traz uma definição que, segundo ele, seria a melhor que atenderia ao desenvolvimento de seu trabalho. Segundo o antropólogo Melville Jean Herskovits (1996, p. 229, apud Lima, 2003, p.57):

Do ponto de vista da organização social, o candomblé deve ser considerado como um grupo baseado na livre participação que, por sua vez, é significativamente influenciado pelo parentesco e pela origem tribal africana. Funciona como instrumento de ajuste e controle social e, do ponto de vista econômico, opera como um meio de promover a ajuda mútua. Sua estrutura é hierárquica, com limites de autoridade e responsabilidade bem definidos. O princípio de senioridade desempenha um fim para alcançar papel importante e, por vezes, limitador para determinar a posição do indivíduo no grupo. Embora nunca aplicado com rigor, este princípio atua como instrumento de manutenção da estrutura corporativa, como um fim para alcançar as metas da religiosidade estabelecidas e objetivos sociais e econômicos espelhados pela organização do culto e o modelo de comportamento dos seus membros. O controle social é obtido através da manipulação das sanções sobrenaturais por aqueles que são investidos de autoridade. A identificação dos membros com o grupo e suas atividades é internalizada para que se torne o mecanismo principal de ajuste individual, provendo a sensação de segurança psicológica e os meios de ascensão social, fins econômicos e de status.

Na fala da Erê de Iemanjá “porque eu tenho de ser a mesma pessoa que sou dentro de casa, eu sou dentro ou fora do candomblé” mostra um desejo de ser coerente nas ações

tanto no terreiro como na casa onde mora. Isso é deixado evidente na utilização de uma oração subordinada adverbial conformativa: “porque eu tenho de ser a mesma pessoa que sou dentro de casa (**como, conforme**), eu sou dentro ou fora do candomblé”.

Quando o Erê de Orixalá expressa que “o que mais gosto são os toques, as toadas”, acreditamos que os tambores comunicam o que a boca não pode falar. A criança que vive, cultua e ama tocar atabaques no terreiro, por exemplo, mas na escola, devido à visão eurocêntrica cristã presente nesses locais, escuta que “tocar atabaques é coisa do demônio” e tocar atabaques é coisa de negro”, desenvolve, de certa forma, conflito na construção de sua identidade, pois como já vimos:

numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativas sobre a cultura africana e afro-brasileira (CAVALLEIRO, 2015, p.19).

As interpretações demoníacas sobre as religiões de matrizes africanas começaram a existir desde o início da colonização em solo brasileiro através do trabalho de catequese e existem até os dias de hoje pelas ações feitas maciçamente por setores da igreja católica e, em especial, pelas igrejas neopentecostais, anulando e inferiorizando qualquer conhecimento e crença que fuja da visão dos postulados da fé cristã.

4.1.2.1.3 Identificação com os orixás

A Erê de Iemanjá e o Erê de Orixalá falaram sobre os orixás que regem suas cabeças e o sentido de serem filha e filho deles.

Ela é minha mãe. Ela é tudo pra mim. Ela que me botou no mundo. Ela quem me fez o que sou agora (ERÊ DE IEMANJÁ).

É tudo na minha vida. Porque é assim (...) havia muitos problemas dentro de casa comigo, com meu irmão. Aí foi quando eu vim aqui, de novo, joguei, vi o que tinha que fazer e pronto, passou. E hoje eu tô bem, graças a Deus (ERÊ DE ORIXALÁ).

Percebe-se como os orixás foram e são importantes na vida dessas duas crianças na construção da identidade, no autoconceito e, por consequência, na autoestima. “A

constituição da identidade, seja ela pessoal ou social, requer uma aproximação do outro, ou seja, se estabelece na relação com o outro e se modifica, também, nessa relação” (ARAÚJO, 2017, p. 66). Ampliamos a dimensão desse outro além da sociedade, da família e das pessoas que formam a escola e o terreiro, trazemos para a dimensão espiritual: “Ela quem me fez o que sou agora”; “É tudo na minha vida”.

Chamamos a atenção, mais uma vez para o fato do Erê de Orixalá fazer um alargamento do assunto trazendo questões familiares em sua resposta.

4.1.2.1.4 O processo de iniciação

O processo de iniciação é considerado como um período de renascimento da pessoa estabelecendo uma relação de maior aproximação entre a pessoa iniciada e seu orixá. Comumente as crianças recebem a influência dos pais, família para suas escolhas religiosas. São os desejos subjetivos dos pais influenciando o comportamento e decisão religiosa dos/das filhas/filhos, também pode haver a influência da família de santo.

Segundo Beniste (2012, p 161) o ritual de iniciação é,

conjunto de situações que possibilita o ingresso numa nova família: a família-de-santo. A pessoa terá, então, um novo nome com o qual será conhecida, adquirirá novos hábitos e, principalmente, terá o compromisso constante com o seu Òrìṣà e com a sua Ìyálórìṣà. Não há um calendário preestabelecido para a realização de uma iniciação, pois a decisão de uma pessoa se iniciar é imprevisível. Ela pode se dar a qualquer momento, e a solenidade final pode coincidir com a festa de um Orixá.

Pedimos para os Erês comentarem sobre o processo de iniciação de ambos, como aconteceu, o que sentiram.

Em um dos toques eu recebi a Iemanjá. Eu fiquei emocionada, aí depois eu comecei a refletir como fosse isso que eu queria muito. Então tomei a decisão de entrar, porque era isso o que eu queria. Eu me emocionei muito, fiquei feliz. É difícil, porque eu passei muito tempo dentro do quarto de santo. Quando saí não podia olhar nos olhos de ninguém. Tinha de estar sempre de cabeça baixa. Não podia falar muito, conversar. Tinha de estar sempre muito calada. Me atrapalhava um pouquinho porque eu não gosto de ficar calada. Eu falo demais (ERÊ DE IEMANJÁ).

Significou muita coisa, pra mim. Ah muita coisa é que eu não cheguei aqui pra mangar, não. Eu tenho fé em orixá, tudinho. E chegou meu

tempo, o dia de fazer. Quando a gente tem o dia, a hora. A escolha veio de mim. Aliás, também não fui nem eu que decidi. Foi umas irmãs de santo minhas que me chama, vai comprar isso, comprar aquilo, aí vê que eu me esforço, tudinho. Aí combinaram de fazer as coisas. Porque a gente quer conhecer os irmãos que a gente não pode tá olhando, vendo naquele momento. Porque quando a gente faz iaô, a gente tá recolhendo pro orixá, não é pra ninguém. Tem que ter aquela fé pro orixá. [...] Depois teve minha saída, tudinho. Depois, aí sim, eu fiquei feliz em sair, fazer minhas toadas, gritar pro meu orixá, e ver meus irmãos novamente (ERÊ DE ORIXALÁ).

Também trouxemos o relato dos pais para ampliação das informações sobre esse processo:

Lembro que no ano de 2015 já, depois inclusive que a minha esposa também fez o iaô em 2015 e após a minha esposa fazer o iaô, eu cheguei a questionar a minha filha se ela queria ser batizada, como a gente fala, fazer uma lavagem de cabeça no candomblé e ela me disse: “não, pai. Eu não quero. Não estou preparada para isso”. [...] Eu achei sensacional aquela resposta dela e obvio, a gente não fez nada e continuamos apenas dando seguimento, ensinando o que a gente acha de correto, e as coisas foram passando e até que um ano depois ela disse que estava preparada pra fazer a iniciação. E foi assim que se deu início a iniciação dela (PAI DA ERÊ DE IEMANJÁ).

Ele já tinha esse desejo porque ele se criou lá dentro do terreiro. Que ele chegou lá com 2 anos. O fator da iniciação dele foi mais de ver a dedicação dele, o amor que ele tem, o conhecimento que ele tem. [...] Mas ele tem um conhecimento mais elevado do que até os ogãs mais antigos[...] aí o pessoal que se reuniu pra fazer o iaô dele, porque viu a dedicação dele, que ele cuida bem, ajuda, tá lá dedicado mesmo a ficar, a tratar os bicho. E tudo ele pega rápido, aprende rápido. Então o pessoal por ver isso e porque vê que há muito tempo, muitos anos que a gente tava lá dentro do terreiro, aí deu essa caminhada, o pai de santo ajudou, a gente todo mundo se reuniu, ajudou e pronto (MÃE DO ERÊ DE ORIXALÁ).

Com os relatos dos Erês, e dos pais, podemos notar que a família de sangue e/ou os membros do terreiro se mostram como elemento favorecedor de ligação das crianças ao universo religioso. Segundo o relato dos pais, a religião esteve sempre presente na vida de cada criança. Notamos que o processo de iniciação da Erê de Iemanjá aconteceu de modo voluntário, ao contrário do que ocorreu com o Erê de Orixalá, que teve uma grande influência da comunidade do terreiro ao verem seu esforço e dedicação nas atividades que realizava.

4.1.2.2 Racismo Religioso

Como vimos no referencial teórico, é comum a escola e a sala de aula se tornarem espaços de discriminação nos quais crianças de terreiro sentem dificuldade de terem um autoconceito positivo quanto à sua identidade religiosa, devido às frequentes situações de racismo religioso que passam e que influenciam em sua autoestima.

Os efeitos psicológicos e sociais do racismo religioso nas experiências escolares advêm do preconceito e da discriminação contra o candomblé. Assim, cada vez que a criança de terreiro vai para a escola ela é ridicularizada e tem sua identidade religiosa reduzida a atributos estereotipados, podendo ter como consequências o desinteresse pelos estudos, as dificuldades de aprendizagem, o aumento do índice de evasão escolar e baixa autoestima.

Questionamos em nossas entrevistas a percepção dos colaboradores adultos sobre a origem e as consequências do racismo religioso na escola com crianças de candomblé. O quadro abaixo mostra a síntese das respostas.

Quadro 3 - Percepção dos colaboradores adultos sobre a origem e as consequências do racismo religioso.

PARTICIPANTES	ORIGEM DO RACISMO RELIGIOSO	CONSEQUÊNCIAS PARA A CRIANÇA CANDOMBLECISTA
Babalorixá	“a maioria dos professores ou das professoras são evangélicos. Eles distorcem toda a nossa fala. Eles olham como que a gente fosse predominado pelo diabo, pelo satanáas, por um ritual macabro”.	“Então geralmente tem muitas crianças que ficam revoltadas”. “Porque eles fazem trabalhos em equipe, então às vezes eles são rejeitados”. “[...] fica calado ou no final do ano não vai passar, né”.
Pai da Erê de Iemanjá	“Na realidade eu acho que essa discriminação sempre existiu em relação à religião de afro-descendente, que vem dos negros escravos”. “É justamente não saber a origem da religião, não saber como é o culto, de não entender o culto”. “O que leva muito a discriminação é a questão do	“traz prejuízos tanto educacionais como emocionais e pode trazer um problema muito sério pra criança e até em sua vida inteira. [...] Vai sim trazer prejuízo no desempenho escolar”. “a partir do momento que você se sente acuado pelo seu próximo, pelas pessoas que você convive, você acaba se retraindo e a

	<p>poder aquisitivo das pessoas que frequentam a religião a maioria das pessoas que frequentam são pessoas que tem um poder aquisitivo menor, que são negros e que poucos se destacam ali por outras características”.</p> <p>“Eu acho que a forma de pregação das demais religiões é que transforma o preconceito para com as outras. Porque eles entendem que aquela religião, ela é a única correta, o único caminho, que vai levar a salvação”.</p>	<p>criança, ela se espelha muito nos seus pais, nos adultos, nas pessoas que estão do seu lado, e quando essas pessoas lhe excluem do grupo, lhe deixa em situações que você vai ficar sem saber meio o que fazer. Se ela tiver se sentindo excluída ela vai tá ali acuada e vai trazer prejuízo”.</p>
Mãe da Erê de Iemanjá	<p>“É cultural. Começa com a intolerância dos negros. E associa que o negro é escravo, é ruim, é uma pessoa que não poderia fazer parte daquela civilização branca”.</p> <p>“associam o candomblé a coisa ruim, né. Culto satânico, ao diabo, associam a energias negativas, magia negra, que a gente faz o mal, que a gente deseja o mal pras pessoas, que a gente quer que as pessoas morram, que a gente não acredita em Deus”.</p>	<p>“Eu acho que ela (a criança) vai simplesmente não dizer o que é, ou porque é, e vai acabar se afastando das pessoas”.</p> <p>“Omitem as suas identidades religiosas no dia a dia pra poder não passar por determinados preconceitos”.</p>
Mãe do Erê de Orixalá	<p>“Falta de conhecimento. Porque o povo tem uma imagem distorcida que o candomblé é trabalhado como a magia negra, como passa aí, que tem que matar uma pessoa, porque a mídia estimula isso”.</p>	<p>“Afeta. Por causa da opressão psicológica, porque ela fica sem querer aceitar a religião, ela fica mais agressiva, porque a intolerância religiosa, ela causa isso. Ela afeta a mente, a alma, ela magoa, ela fere”.</p>
Professora Colégio Privado	<p>“[...] é da origem de tudo que começou há tempos atrás. O negro era visto como escravos. Então o preconceito já vem da cor da pele. Já vem da cor da pele do ser. E naquela época eram tratados como escravos. O servir ao outro. Ao branco. Então tudo vem daquela época”.</p> <p>“Primeiro que não chama nem candomblé, chama macumba. Aí você já tem aquele receio. Acho que é tudo que é passado pra você de uma forma deturpada, que eles usam os espíritos pra fazer a maldade”.</p>	<p>“Eu não vejo tanto preconceito não. Se existe, pode ser assim uma coisa muito isolada porque aqui não houve preconceito algum”.</p>

<p>Coordenadora Colégio Privado</p>	<p>“Isso já vem ao longo da história da gente”.</p> <p>“eu acho que é medo das pessoas não aceitarem aquilo, por não ter conhecimento tal e já julga”.</p> <p>“Eu quanto criança, ouvi da minha mãe, da minha história familiar, que o candomblé há pessoas que usam pra fazer maldade. Isso foi o que eu ouvi. Cresci ouvindo”.</p>	<p>“Eu acredito. Que isso mexe, compromete. Ele, no emocional, a auto estima dele, e também na aprendizagem. Porque se ele não se sente bem naquele ambiente, se ele não tá sendo aceito naquele ambiente, como é que ele vai fluir? Como é que ele vai desenvolver?”</p> <p>“A partir do momento... se ele, por exemplo, se ele não é aceito pelo grupo que ele está na sala de aula. Se ele não é aceito pela escola que ele está, o profissional que tá trabalhando com ele, como é que ele vai se sentir bem para estar dentro daquela sala de aula, dentro daquele grupo, conviver? E tá trocando conhecimento e adquirindo conhecimento?”</p>
<p>Professor Colégio Público</p>	<p>“Eu acho que a origem está na má informação, mesmo. Aqui na comunidade, não da escola, mas a comunidade no entorno é muito evangélica. A forte influência desses discursos da igreja protestante nessas pessoas que não são informadas. Aí causam preconceito, levam para seus filhos e os filhos trazem para a escola”.</p>	<p>“Algumas, mas no caso de (ele se referiu ao Erê de Orixalá), não”.⁴⁵</p>
<p>Coordenador Colégio Público</p>	<p>“Acontece isso devido as questões bíblicas, as questões da mal informação.”</p> <p>“Há essa parte de oferendas, que eles (pais evangélicos e católicos de alguns estudantes) não veem isso com bons olhos. Eles ligam todas essas coisas a parte demoníaca mesmo”.</p>	<p>“Eu acho que afeta no comportamento, na autoestima e o desempenho”.</p>

Dividimos por eixo, a partir da fala dos participantes sobre o que acham que seja a origem do racismo religioso:

⁴⁵ Mais adiante iremos detalhar mais sobre a opinião dele. Ele não explicitou em sua resposta quais seriam as consequências porque ele fixou sua resposta no caso do Erê de Orixalá.

- a) Associar o candomblé a: sataná, diabo, ritual macabro, culto satânico, coisa ruim, energia negativa, magia negra, maldade, macumba e ao mal.
- b) Falta de informação, não saber ou não entender a religião, informação distorcida.
- c) Poder aquisitivo dos participantes.
- d) Pela maioria dos participantes serem negros.
- e) Forte influência do discurso das igrejas evangélicas e por questões bíblicas.
- f) Processo histórico (desde a colonização).

Para compreendermos a percepção dos participantes no que se refere aos itens A, C, D, E e F, Flor do Nascimento (2017, p.53) explica que:

No Brasil, os gestos violentos contra as “religiões” de matrizes africanas se configuram em meio a uma dupla marca negativa: a) a exotização e demonização, por serem crenças não cristãs ou ligadas à cultura que a Europa – e suas projeções no “mundo desenvolvido” – adotou para si [...]; b) o racismo por serem estas “religiões” constituídas por pessoas negras e formadas por elementos africanos e indígenas. Ambas as dimensões estão interligadas, de modo que, na maioria dos casos, a própria exotização e demonização é um produto do racismo.

Comumente Exu é interpretado como ser demoníaco, responsável por trazer o mal, promover discórdias entre as pessoas. Esse elemento do candomblé foi associado a figura do diabo criado pela igreja católica ao longo do processo de colonização e que perdura hoje com a colonialidade. Esse processo de demonização dos orixás cultuados no candomblé, em especial Exu, leva os não adeptos a associar o candomblé a algo vinculado ao mal, reprovado aos olhos de Deus. Exu, dentro da perspectiva cartesiana do bem e do mal, traz temor aos que não são candomblecistas. “Na verdade, bem e mal são categorias da cultura judaico-cristã. Em África, por oposição, falamos em energia construtiva e energia destrutiva” (OLIVEIRA, 2006, p. 70).

As escolas públicas devem ser laicas, conforme o artigo 5º da Constituição Federal de 1988, encontramos uma forte presença de elementos cristãos em seus espaços O modelo cristão é materializado no cotidiano da escola, seja na presença de imagens, crucifixos, Bíblia e/ou calendário católico (feriados nacionais e locais).

Ao indagar por que Jesus pode entrar na escola e Exu não pode, Caputo (2012, p. 246) explica,

porque Jesus é louro, coberto por uma túnica branca. [...] Éṣú é negro. Um poderoso e imenso Òrìṣà negro. É Òrìṣà mais próximo dos seres humanos porque representa a vontade, o desejo, a sexualidade, a dúvida. [...] Porque a igreja católica tratou de associá-lo ao mal e ao

Diabo (a seu Diabo), e muitas escolas incorporam essa lógica conservadora, moralista, hipócrita e racista.

Essa associação feita do candomblé ao demônio (diabo), podemos constatar no relato do professor da escola pública sobre um episódio que mencionamos na primeira parte da análise através do relato da gestora, mas que na entrevista semi-estruturada, tivemos a oportunidade de perguntar o que havia ocorrido com o próprio professor que havia vivenciado o problema com as alunas evangélicas.

Na metade do ano, eu tava dando conteúdo de Barroco, nas aulas de arte do 7º ano⁴⁶. E, aí, como o Barroco é um conteúdo que trabalha muito com dualidade (céu, inferno, anjo, demônio); uma aluna evangélica associou o conteúdo que eu tava dando a coisas demoníacas e utilizou o termo “macumba”. Simplesmente por saber que eu não sigo religião nenhuma. E que, como já falei em várias vezes em sala, para amigos aqui, que eu não sigo religião. Então, eu tô mais para o lado do ateísmo do que do lado da fé. Então eu acho que ela deve ter associado essa minha figura de ateu com os conteúdos das aulas de arte sobre o Barroco, e começou jogar para a família, que veio o pai aqui outro dia dizendo que a filha dele estava tendo pesadelos nas minhas aulas porque ela estava vendo coisas demoníacas, que eu tava dando aula. E pelo fato de ser ateu, então tou ligado à “macumba”. Foi esse o termo que foi utilizado; a “macumba”. E tou trabalhando “coisas satânicas” na sala de aula (PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA).

A discriminação religiosa em relação ao candomblé é um processo de longa duração que, conforme defendemos na seção três, aporte teórico, tem sua origem nos primórdios do processo de colonização no Brasil com a implantação do sistema mundo moderno-colonial que trouxe embutido a noção europeia de espiritualidade que privilegia as espiritualidades cristãs à não cristãs (GROSFOGUEL, 2009).

Essa associação ao candomblé como religião de negros e conseqüentemente do mal, é fruto do processo de racialização, do eurocentrismo (QUIJANO, 1995, 2005) e etnocentrismo (GROSFOGUEL, 2007; FANON, 1969, 2008) que ainda se faz presente na sociedade brasileira colocando o candomblé num degrau de primitivismo e inferioridade.

Na fala do pai da Erê de Iemanjá quando diz: “é a questão do poder aquisitivo das pessoas que frequentam a religião a maioria das pessoas que frequentam são pessoas que tem um poder aquisitivo menor, que são negros e que poucos se destacam ali por outras características” é possível se fazer uma relação da tripla discriminação que recai sobre os

⁴⁶ No relato da gestora o incidente havia acontecido numa turma de segundo ano do ensino médio.

adeptos do candomblé, além do pertencimento religioso acrescenta-se a esse os fatores raça e classe.

Dentro do processo histórico em que homens e mulheres negras foram e são colocados em patamares inferiores da pirâmide social, ser do candomblé é ser de uma religião não cristã, de pessoas negras e pobres, imagens que fogem dos padrões hegemônicos, ou seja, valores de uma sociedade branca, com um padrão aquisitivo favorável e cristã.

No trecho da fala do professor “E pelo fato de ser ateu, então tou ligado à “macumba”, nota-se a ideia bem popular de que os candomblecistas, por não seguirem a lógica cristã, não acreditam em um ser supremo. Elucidando tal equívoco Silva (2005, p.60-70) diz que as “[...] religiões africanas também tinham em comum a crença num ser supremo, chamado de Olodumarê entre os iorubas, de Mavu e Lissa entre os jejes e de Zambi entre os bantos. Esse ser supremo criou a natureza e as divindades intermediárias que estão acima dos homens”. Essa ideia de que os praticantes do candomblé são pessoas politeístas ou que são ateias por não acreditarem no Deus cristão, é uma forma de inferiorizar seus praticantes e a própria religião.

Os itens B e E se referem às questões da falta de informação e das informações deturpadas quanto às religiões de matrizes africanas e afro-brasileira que são repassadas pelas igrejas cristãs (evangélicas e católicas).

Analisando a fala: “A forte influência desses discursos da igreja protestante nessas pessoas que não são informadas. Aí causam preconceito, levam para seus filhos e os filhos trazem para a escola (PROFESSOR COLÉGIO PÚBLICO). Van Dijk (2016, p. 15) explica:

Já que o racismo não é inato, mas aprendido, deve haver meios para esse processo de aquisição ideológica e prática. As pessoas aprendem a ser racistas com seus pais, seus pares (que também aprendem com seus pais), na escola, com a comunicação de massa, do mesmo modo que com a observação diária e a interação nas sociedades multiétnicas. [...]Em outras palavras, a maioria dos membros dos grupos dominantes aprende a ser racista devido às formas de texto e de fala numa ampla variedade de eventos comunicativos.

Baseado no que Van Dijk falou, constatamos que o racismo religioso em relação ao candomblé é um processo que repassa de geração para geração, no Brasil, desde o início do processo diaspórico dos negros e negras africanas até os dias atuais.

Van Dijk (2017) usa a expressão abuso de poder para se referir a dominação exercida pelas elites simbólicas, onde, entre outros, estão os padres, os pastores e os professores, sobre as minorias étnicas. “Se o discurso controla mentes, e mentes controlam ação, é crucial para aqueles que estão no poder controlar o discurso em primeiro lugar (VAN DIJK, 2017, p 18). “As elites desempenham um papel especial no processo de reprodução” (VAN DIJK, 2017, p. 138).

A noção de poder para ACD consiste na manipulação de práticas sociais sediadas por classes dominantes em detrimento de classes menos favorecidas (FAIRCLOUGH, 2001). O que ocorre, é que a elite simbólica, nesse caso as igrejas cristãs, em seus discursos, utiliza de uma informação preconceituosa e racista para fazer referência ao candomblé se utilizando de informações intencionalmente deturpadas para inferiorizá-la.

4.1.2.2.1 Como os Erês vivenciam sua identidade religiosa diante do racismo religioso na escola.

A constituição da identidade possui uma dimensão pessoal e uma dimensão social (SILVA, 1995, ARAÚJO, 2017). Diante da imagem social que recaem sobre as religiões de matrizes africanas e afro-brasileira, das discriminações que sofrem as crianças por serem adeptas dessas religiões e o ambiente escolar funcionar dentro de um padrão branco, europeu e cristão, é na dimensão social que deteremos nossas análises, especificamente o espaço escolar em que circulam as crianças de candomblé.

4.1.2.2.1.1 As formas de discriminação que sofrem na escola

O ambiente escolar, ao ver o candomblé como algo negativo, contribui cada vez mais para aumentar a dificuldade de identificação positiva das crianças quanto ao seu pertencimento religioso.

A educação no Brasil é fortemente marcada pela influência cultural europeia-cristã e pela anulação da cultura afro-indígena. Quando a escola impõe uma cultura religiosa branca à criança candomblecista e essa se vê confrontada com a cultura que ela aprende e vivencia no terreiro de origem negra. Ao consolidar um autoconceito negativo de si, influenciado pela escola, há a diminuição de sua autoestima.

Uma das formas de inferiorizar a identidade religiosa de crianças de candomblé é através da palavra. Segundo Van Dijk (2012), os comentários racistas funcionam habitualmente como um meio de dominação étnica, como também acontece com muitas outras propriedades do discurso, não só quando a fala é dirigida às minorias, mas também quando se fala delas (VAN DIJK, 2012, p. 242).

A partir da fala dos participantes da pesquisa, podemos conhecer alguns adjetivos colocados nas crianças de terreiro numa forma de depreciação e xingamento.

Me abusando... não sei o que, o **macumbeiro**. Aí assim, isso mexe comigo, muito, aí eu não gosto. [...] Me chamam de **macumbeiro**, **xangozeiro**, **bate ilú**, **bate bombo**, vai bater bombo, abusando da fé que a gente tem. Aí assim eu prefiro o terreiro (ERÊ DE ORIXALÁ).

eu tento não demonstrar, não que eu tenha vergonha, eu tento não demonstrar porque as pessoas começam a se afastar quando falam **macumbeira** tudo isso. Atinge, atinge. Mas eu me controlo e continuo porque eu gosto de debater (ERÊ DE IEMANJÁ).

Eu não ligo para o que eles falam. Mas mexe um pouquinho no sentimento sim. Eles poderiam não gostar da religião, mas não **ofender** ela. Me sinto muito triste, muito magoada (ERÊ DE IEMANJÁ).

Chama ele de **negro**, de **macumbeiro**... ele é negro sim, meu filho é negro, aí foi quando eu abri o jogo... também sou da religião, minha família toda é da religião e o que é que isso tem a ver? (Mãe do Erê de Orixalá).

Percebe-se que a equipe educacional, também, reproduz os termos pejorativos direcionados às religiões de matrizes africanas:

[...] nós iremos ver várias religiões e, inclusive, religiões de matrizes africanas. Aí, os alunos já foram dizendo: “eita, professor! A macumba, né? A gente tem um aluno da macumba aqui. Eu vi que é o aluno X xingando ele de macumbeiro, xingando (...) diminuindo o (Erê de Orixalá) em relação só por ele frequentar o terreiro (PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA).

Eu vi chamando ele de macumbeiro, chamando ele disso e outras coisas, que ele faz macumba, que ele faz parte do demônio e tudo o mais (COORDENADOR DA ESCOLA PÚBLICA).

Vimos na seção três, aporte teórico, que as condutas identitárias de “vergonha de si”, baixa autoestima, autoconceito negativo que regem as relações, em especial, entre crianças de religiões cristãs e não cristãs, seria uma continuação do processo de colonialidade como pensou Quijano (1992) e Grosfoguel (2009) e poderíamos pensar em como essa dimensão da colonização da subjetividade, que se faz presente através do

racismo religioso, interfere no que se refere ao autoconceito e à autoestima e em outras dimensões da subjetividade da criança de candomblé.

Segundo Van Dijk (2017, p. 136),

Texto escrito/ impresso, fala oral podem ser analisados em vários níveis ou através de diversas dimensões. Cada elemento pode estar envolvido direta ou indiretamente em uma interação discriminatória contra os membros de um grupo minoritário ou em um discurso preconceituoso acerca deles.

O discurso produzido no ambiente escolar por outras crianças pertencentes a grupos não minoritários (religiões hegemônicas), por meio de seleção de palavras, que podem ser mais ou menos negativas sobre grupos minoritários (crianças pertencentes ao candomblé), mostra a intenção, a emoção, a opinião e atitude em discriminar e inferiorizar essas crianças no processo contínuo de colonialidade da subjetividade.

A discriminação que recai, numa proporção bem menor, na Erê de Iemanjá, vem responder uma das perguntas que fizemos ao começar a pesquisa de que há discriminação com crianças de terreiro independente de ela ser branca ou negra. A Erê de Iemanjá é de cor branca e mesmo assim sofre preconceito. “São elementos do candomblé, e a sociedade discrimina porque o candomblé, mesmo em branco, é coisa de negro (CAPUTO, 2012, p. 245).

Ao chamar o Erê de Orixalá de negro e macumbeiro, há associação do racismo pelo pertencimento racial e religioso, o que podemos observar uma dupla discriminação sobre raça/identidade religiosa. Como alerta Caputo (2012, p. 244) “uma das consequências mais perversas do preconceito é que ele se naturaliza, ou seja, passa a ser visto como normal para quem o promove como para suas vítimas. Só as consequências de dor, frustração e baixo autoestima ficam com os vitimizados”.

Para o sociólogo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2012, p. 181), “a função ou a intenção do insulto podem variar, mas estão sempre ligadas a uma relação de poder”. No caso dos insultos raciais, diz ele (2012, p.183) são usados “como instrumentos de humilhação, sua eficácia reside justamente em demarcar o afastamento do insultador em relação ao insultado, remetendo este último para o terreno da pobreza, da anomia social, da sujeira e da animalidade”.

Para além de nominar a criança de negro, que já possui uma carga semântica pejorativa devido ao longo processo histórico de humilhação e desvalorização sofrido pelos negros e pelas negras que aqui chegaram e que se perpetua até os dias de hoje, é

preciso ir mais profundo, quando se acrescenta o adjetivo macumbeiro. Como lembra Fanon “a implantação do regime colonial não objetiva a morte da cultura dos povos africanos e indígenas, mas sim uma agonia continuada” (1969, p. 38).

Fairclough (2001, p. 231) explica que: “os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente [...] e facetas de processos culturais mais amplos”. Isso podemos constatar através das representações negativas que aparecem no discurso das outras crianças da escola para desvalorizar as pessoas negras e os elementos africanos contidos no candomblé com a intenção de fazer rir as outras pessoas, inferiorizando a identidade do outro.

Com já foi visto anteriormente, “as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso. [...] As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e os nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 241). Por exemplo, a palavra macumba não foi usada no seu sentido literal, ela foi associada a religião do candomblé e vista no sentido conotativo de forma negativa.

Para Van Dijk (2012; 2017) o abuso de poder por um grupo social (em nossa pesquisa consideramos os grupos de base cristã) ocorre por meio da dominação e funciona como processos sociocognitivos, pois está relacionado à manipulação das mentes dos indivíduos na sociedade. Para nós, os adjetivos utilizados são uma marca da ideologia racista operando de forma a expurgar o outro. É uma sequência de depreciação do outro pela escolha de palavras que possuem significados ideológicos. “O discurso pode ser, antes de tudo, uma forma de discriminação verbal” (VAN DIJK, 2017, P. 134).

É o confronto psíquico colocado na criança de candomblé sobre si mesma trazendo um complexo de inferioridade (FANON, 1969, 2008). São os efeitos do processo de colonização sobre os colonizados e, hoje, ratificados pela colonialidade (QUIJANO, 1992; GROSGOUEL, 2009).

4.1.2.2.1.2 Estratégias de sobrevivência

As crianças não ficam imunes aos estereótipos que são dados aos adeptos do candomblé. A primeira imagem que aparece, em geral, é o adjetivo “macumbeiro/macumbeira”. A constituição da identidade que é colocada na escola (social), não condiz com a identidade real (pessoal) que a criança tem de si. Dito isso,

com outras palavras, temos que a identidade que é construída na escola, a partir das relações com o outro, não corresponde com a identidade que é construída por ela mesma (autoconceito), nem com a que é construída no terreiro. Temos representações de identidades em polos opostos: percepção de si e percepção dos outros.

A religião participa no processo de construção da subjetividade da criança, seja de maneira positiva, a partir das experiências que são significativas para elas, ou de maneira negativa, através dos comentários e percepções dos outros a respeito de sua identidade religiosa, influenciando no autoconceito e, conseqüentemente, em sua autoestima. Silva (1995, p. 61) aponta que “crianças oriundas de grupos étnicos discriminados possuem uma baixa autoestima, porque através da interação, terminam por se auto-perceberem como acreditam que os outros as percebem”.

Assim, a identidade que recebe influência do espaço escolar, a partir de clichês, estereótipos, a partir de formas extremamente reducionistas, pode interferir na percepção que a criança tem de si (autoconceito) e reverberar negativamente em sua autoestima enquanto crianças que são de candomblé.

A seguir, trazemos alguns trechos de relato que intitulamos ‘estratégias de sobrevivência que as crianças usam para se protegerem ou sofrerem menos discriminação na escola’.

Diante das perguntas feitas na escola, os pais da Erê de Iemanjá a orientam a não entrar em conflito com outros colegas na escola:

A minha orientação pra ela é de não discutir. Religião não se discute. É a sua religião e você não tem que discutir com ninguém em relação ao ponto de vista de ninguém. As pessoas têm que aceitar a sua religião e você a religião dos demais. A sua religião foi uma opção sua e você não tem que explicar isso, nada pra ninguém (PAI DA ERÊ DE IEMANJÁ).

Informação essa que foi confirmada na entrevista com a criança: “eu prefiro não responder às pessoas do que responder e ficar naquele bate, bate, bate. E as pessoas ficam sempre defendendo a delas e empurrar a minha pra baixo” (ERÊ DE IEMANJÁ).

Embora a Erê de Iemanjá tenha relatado que não se importava diante de experiência de discriminação, a orientação dos pais em não debater com as pessoas revela uma forma de estratégia para evitar confronto e desgaste em possíveis complicações de relacionamento na escola.

O silenciar, a omissão, o mentir, o se esconder são estratégias entre outras que as crianças usam para se proteger, como vemos nos relatos dos agentes escolares a seguir:

Na verdade, ela não conversava muito à respeito. A respeito sobre a religião. Sobre a religião dela. Não era uma coisa muito exposta para nós professores nem para os colegas. Só alguns coleguinhas que ela tinha mais proximidade (PROFESSORA COLÉGIO PARTICULAR).

Ele não diz da boca pra fora que faz parte do candomblé. Ele deixa isso muito implícito nele. Então eu acho que vem a coisa da auto-definição. Eu não sei se ele tem receio de expor, ou, não sei. Eu acho que ele tem receio de expor (COORDENADOR DA ESCOLA PÚBLICA).

Inclusive o (Erê de Orixalá) não chegou em sala de aula dizendo que faz parte do candomblé. Ele omitia (PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA).

No relato do pesquisado e da família, encontramos os seguintes registros:

Porque tem uns alunos da escola que era próximo do terreiro, aí ele se escondia pra os meninos não ver ele. Quando ele ouvia a voz de algum menino, ele se escondia ali por perto, ali dentro do terreiro. Deixa os menino passar (MÃE DO ERÊ DE ORIXALÁ).

Eu tinha muita vergonha. Eu me escondia dos meus amigos, pra eles não me verem. Não saberem que eu era do candomblé. Eu me sentia muito nervoso, apreensivo com medo que eles me vissem. com medo que (...) verem(...) no outro dia na escola, espalhassem, ficar aquela mangação. Aí eu me escondia (ERÊ DE ORIXALÁ).

Antes eu tinha. Muita vergonha. Ia pra escola cabreiro com medo que meus amigos soubessem que eu era do candomblé. E até a questão de mangar, também (ERÊ DE ORIXALÁ).

O pior disso tudo, ao nosso ver, é que por traz dessas estratégias encontramos sentimentos de medo, vergonha, apreensão que não sabemos que consequências tão profundas podem gerar para uma criança em relação aos pilares que formam a sua personalidade assim como que consequências maiores podem trazer para sua vida. Então, a criança omite sua identidade religiosa, pois se ninguém souber, ninguém vai lhe discriminar, ou disfarça sua identidade religiosa, mentindo, se diz cristão (católico) para não ser vítima do racismo religioso. É o que percebemos na fala do Erê de Orixalá, diante da comunidade em que mora, dos amigos e amigas que estudam na mesma escola que ele.

Quando a criança chega em um processo de conscientização, amadurecimento, de empoderamento, ela se torna capaz de enfrentar essas situações com mais sabedoria e trazer menos efeitos negativos para seu autoconceito e autoestima, ou seja, para sua vida. É o que podemos perceber na fala do Erê de Orixalá quando nos disse: “o fato de chegar

(...) não sei o que, macumbeiro, vem cá. Xangôzeiro (...) eu digo o nome não é esse. Porque a macumba é um instrumento. Sou candomblecista” (ERÊ DE ORIXALÁ).

Até aí não sabemos quantas lesões psicológicas já foram deixadas na criança trazendo comprometimento à sua saúde mental. Às vezes é preciso recorrer à várias instâncias numa tentativa de pedido de socorro, como vemos nas palavras do Erê de Orixalá: “peço pra parar e eles param. Mas quando eu vejo que tá mexendo novamente, eu vou na sala dos diretores. Aí quando eu vejo que eles tão demais de novo, aí vou na diretora e falo. Quando vejo que a diretora não resolve, falo com a minha mãe”.

Mas constatamos que a pior estratégia é quando a criança, por querer evitar passar por essas situações de discriminação na escola, queira parar de estudar, ou que associado a outros fatores, a criança venha a faltar aulas e por consequência, seu desempenho escolar seja prejudicado por isso. É o que extraímos da fala do babalorixá quando nos disse: “geralmente ele fica muito frustrado de ir pro colégio. Fica com medo de ir pro colégio. E tem vergonha porque ele ama o candomblé. Ele ama o orixá dele”.

Ele vivia uma grande ambiguidade, ora feliz com as atividades que participava no terreiro, ora negando, mentindo, ocultando sua identidade religiosa na escola. Silenciar, omitir e mentir, como no caso do Erê de Orixalá, tem sido uma estratégia recorrente usada pelas crianças de terreiro, pois, nas escolas, é muito comum que as crianças de candomblé se afirmem católicas (Caputo, 2012).

Conforme Botelho (2014),

Nenhum processo educativo ocorre se o ser do ensino-aprendizagem estiver desenraizado de seus valores, de suas crenças, de seus objetos, do seu próprio ser. Percebo, muitas vezes, no ambiente escolar, que determinados alunos e alunas precisam negar ou camuflar o que são para se enquadrarem na ótica hegemônica da escola. É preciso ser na sua integralidade, para ensinar, aprender e transformar (BOTELHO, 2014, p. 3580).

Assim, as crianças que possuem identidade religiosa candomblecista são constantemente atingidas pelo ideal da religiosidade cristã e/ou pela vivência da discriminação religiosa, pela invisibilidade e pela exclusão.

4.1.2.3 Relação Terreiro x Escola

Uma escola que privilegia apenas os conteúdos hegemônicos eurocêntricos pode afastar e dificultar a vida das crianças pertencentes a religiões de matrizes africanas e afro-indígenas nesses espaços.

Segundo a pedagoga Jeruse Romão (2001, p. 173), a autoestima é fortemente influenciada pela realidade exterior, quando diz,

O que somos é determinado também pela realidade exterior, por aquilo ou aqueles que nos cercam. Quando adultos, sabemos dimensionar nossos valores e patrimônios tendo a ideia de nossa contribuição. Quando crianças, a realidade exterior nos é muito importante. É de fora que transportamos essa realidade para dentro de nós. A “autenticidade” de nossa personalidade é controlada pelo externo.

As escolas precisam se transformar em lugares de fortalecimento de identidade étnico-raciais, o que exige delas buscar novas formas de pedagogias. Quando temos nas escolas uma educação racista e elitista, as crianças oriundas do candomblé são deixadas à margem, contribuindo assim para sua baixa autoestima e, às vezes contribuindo para o seu fracasso escolar.

4.1.2.3.1 Como os Erês veem o espaço escolar

É muito comum as crianças se sentirem atraídas e gostarem demasiadamente do terreiro que participam. Por outro lado, muitas têm sentimentos contrários quanto à escola que estudam. Isso é o que podemos ver nos trechos dos relatos das crianças abaixo.

Transcrevemos a seguir um trecho da entrevista que tivemos com o Erê de Orixalá.

Pesquisador: Por quê?

Erê de Orixalá: Escolhia pelo santo. Pelo orixá.

Pesquisador: E por que não a escola? tem alguma coisa que você não gosta?

Erê de Orixalá: Preconceito.

Pesquisador: Em relação a que? Preconceito em relação a quê?

Erê de Orixalá: Candomblé. Tem muita gente na escola que não aceita.

Pesquisador: Quem são essas pessoas?

Erê de Orixalá: A diretora, alguns alunos na escola...

Eu tou normal. Como se estivesse em casa. Na escola, não. Por exemplo, nem todo mundo sabe que eu frequento um terreiro de candomblé. Só os meus amigos de classe. Alguns, bem poucos. A minoria da sala sabe. Mas é diferente estando aqui (terreiro) e quando estou na escola (ERÊ DE IEMANJÁ).

A alegria das crianças em estarem nos espaços dos terreiros, evidenciada em suas falas, são temas que podemos encontrar na literatura consultada (Caputo, 2012; Sales Junior, 2013; Sousa, 2010). Nesses trabalhos, as crianças afirmam o prazer e o orgulho de participarem do candomblé. Embora, essas experiências sejam positivas não anulam receios, medos e tristezas diante do racismo religioso encontrado na escola.

Podemos perceber na fala do Erê de Orixalá uma forte razão dele preferir o terreiro à escola: o preconceito existente nesses espaços. Ele nos coloca a pensar acerca dos lugares das religiões hegemônicas e não hegemônicas no cotidiano escolar, seja na apresentação de um determinado conteúdo por um professor ou uma professora, seja nos quadros de avisos expostos no pátio da escola ou em qualquer outro evento, quantas crianças de candomblé se veem contempladas nesses espaços escolares?

Cavalleiro (2015) faz um alerta pertinente,

De modo silencioso, ocorrem situações no espaço escolar que podem influenciar a socialização de crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2015, p. 99).

A partir do que disse Cavalleiro, de modo silencioso, ocorrem situações no espaço escolar que podem influenciar a socialização e a autoestima de crianças de terreiro, quando a escola privilegia religiões cristãs em detrimento das não cristãs, como no caso das religiões de matrizes africanas e afro-brasileira. No primeiro caso, as crianças pertencentes às religiões cristãs se sentem respeitadas e valorizadas; já no segundo caso, as crianças se sentem discriminadas e desvalorizadas.

4.1.2.3.2 Como as escolas veem os Erês

Outro tópico que trazemos para análise é de como os Erês são vistos dentro desses diferentes espaços que fazem parte de suas vidas, no caso a escola.

Erê de Iemanjá

É uma criança que, durante a pesquisa de campo, só recebeu elogios por parte da escola, como podemos perceber nos trechos abaixo:

Ela é uma menina estudiosa e responsável. Ela era assim de abraçar, beijar todo mundo (COORDENADORA DA ESCOLA PARTICULAR).

Porque ela é uma aluna assim, muito aplicada (PROFESSORA DA ESCOLA PARTICULAR).

Diante de não encontrarmos indícios que viessem mostrar algum problema de relacionamento ou de desempenho escolar da Erê de Iemanjá, passaremos para a análise do Erê de Orixalá.

Erê de Orixalá

Diante do que constatamos pela observação participante e pelas entrevistas realizadas, chegamos ao entendimento que os problemas na escola vivenciados pelo Erê de Orixalá não se resumem à dimensão do racismo religioso sofrido por ele na escola, mas outros fatores também influenciam para que o mesmo tenha um comportamento diferente do esperado pela escola. Isso é o que vamos analisar a partir de agora.

Ele, na visão do coordenador e de um dos professores da escola na qual ele estuda, é:

Um aluno que, não é um aluno exemplar em comportamento. Não porque ele faz parte da religião. Eu acho que ele tem potencial. Ele é um aluno, inclusive, até de experiência de vida, mais maduro que a sala dele. O problema é que ele chega muito tarde em sala de aula. Quando ele chega, não quer fazer. Ele tem uma preguiça, uma resistência muito grande em copiar as tarefas do quadro. De querer responder exercícios de fichas. Mas quando tem debate, ele sempre está no debate. Ele sempre fala. O problema é que ele é preguiçoso. Ele é resistente pra

fazer. Tirar do quadro, escrever no caderno ou fazer, responder uma ficha, é preguiça (PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA).

Como ele é um aluno maduro pra sua turma, ele tem esse potencial de liderança. Então ele gosta sempre de estar organizando. Quando tem briga entre outras pessoas ele vai lá, separa, fala pro professor “foi assim, assim, assado”; explica. Mas já vi, sim, intolerância com ele, com o (Erê de Orixalá), sim. Principalmente com o aluno que eu falei, que é o evangélico (PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA).

Ele tem dificuldade no processo de alfabetização, ainda é um aluno que apresenta dificuldades principalmente em linguagens. Eu conversei muito com a professora de português. Ela diz que ele tem dificuldade pra escrever. Tem dificuldade, um pouco, pra ler. Então, alfabetização mesmo, a base, ele tem muita dificuldade. Ele tem muita precariedade. E eu acho que isso, talvez, implique também dele conseguir alcançar a turma dele (PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA).

ele não sabe ficar quieto. Ele é um menino muito respondão, e quer fazer as coisas do jeito dele. O problema é que ele chegava em sala de aula, dormia. Porque dizia ele que ficava a madrugada toda no celular e que não dormia. Mas ele não queria dizer ao certo se era porque ele ficava fazendo trabalhos lá no centro que ele faz parte junto com a mãe. Então eu creio que o comportamento dele, eu não sei se ele faz de bom grado, porque ele gosta, porque ele quer, ou se é porque a mãe insiste nisso. Eu ainda não sei dizer em relação a isso porque ele é uma pessoa que você não consegue ter uma conversa com ele. Você não consegue dizer sente aqui que a gente vai conversar. Ele não quer conversa (COORDENADOR DA ESCOLA PÚBLICA).

Ele chega aqui, ele tem aquele comportamento que já é um comportamento fixo dele. Muito difícil. E a gente, realmente, não sabe. Quando a mãe chega aí a mãe diz que ele não participa durante a semana, que só é chamado no terreiro final de semana, que isso não influi e tudo o mais. Mas é algo que (...) quando ela veio da última vez a gente conversou isso com ela e até disse assim a ela, que ela teria que tomar conta dele, que ela teria que ficar mais presente, porque se não seria um caso do conselho tutelar e que o conselho tutelar, quando ele entra em si, ele vai fazer uma investigação na vida da pessoa toda (COORDENADOR DA ESCOLA PÚBLICA).

Inicialmente iremos analisar trechos que tenham a ver com sua identidade e a relação com o arquétipo de Orixalá. Dados que já havíamos detectado durante a observação participante e comentado na primeira parte deste capítulo. Agora, essas informações aparecem na fala do coordenador e um dos professores dele. “Ele é um aluno, inclusive, até de experiência de vida, mais maduro que a sala dele” e “ele tem esse potencial de liderança. Então ele gosta sempre de estar organizando. Quando tem briga entre outras pessoas ele vai lá, separa, fala pro professor ‘foi assim, assim, assado’” (PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA). Segundo o Coordenador da Escola Pública,

“ele é um menino muito respondão, e quer fazer as coisas do jeito dele” e “porque ele é uma pessoa que você não consegue ter uma conversa com ele. Você não consegue dizer sente aqui que a gente vai conversar. Ele não quer conversa”.

Esses comportamentos podem ser explicados (e não só) a partir das características de Orixalá; “Como é a suprema autoridade, Oxalá pode ser também muito teimoso, recusando-se a cumprir recomendações alheias por acreditar que deve sempre agir por sua própria cabeça” (LIGIÉRO, 1998, p.102).

Um outro tópico de contraste é que no terreiro ele é visto como uma criança inteligente, que aprende facilmente, interessada, mas na escola é visto como preguiçoso, que não é interessado, que tem dificuldade em aprender.

Quanto aos dados sobre as dificuldades escolares apresentadas por ele na escola: “Ele tem uma preguiça, uma resistência muito grande em copiar as tarefas do quadro. De querer responder exercícios de fichas. Ele tem dificuldade no processo de alfabetização, ainda é um aluno que apresenta dificuldades principalmente em linguagens”. Embora tenha dificuldade em tarefas escritas, nas atividades orais ele não apresenta a mesma dificuldade; “Mas quando tem debate, ele sempre está no debate. Ele sempre fala” (PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA). Não nos aprofundamos nessa questão por não ser o objetivo central de nossa pesquisa. Para entendermos processos discriminatórios com crianças negras na escola, interessante consultar a obra “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” de Eliane Cavalleiro (2015).

Como a figura do coordenador pedagógico desempenha função diferente da dos professores e das professoras, ele é capaz de ter uma visão mais ampliada da dinâmica do espaço escolar. Em sua fala, quanto ao comportamento do Erê de Orixalá na sala de aula, encontramos uma série de suposições nas expressões: “mas ele não queria dizer ao certo se era porque ele ficava fazendo trabalhos lá no centro que ele faz parte junto com a mãe” e “eu creio que o comportamento dele, eu não sei se ele faz de bom grado, porque ele gosta, porque ele quer, ou se é porque a mãe insiste nisso”, que é uma maneira de modalizar o discurso para que o que é dito não seja tão afirmativo permitindo outras interpretações.

Na ACD, o operador (conjunção adversativa) “mas”, pode exprimir um movimento psicológico entre crenças, opiniões, emoções, desejos, ainda que implícitos. Nota-se, mesmo a criança dizendo “que ficava a madrugada toda no celular e que não

dormia”, o interesse, ou o desejo, ou a opinião do coordenador, em relacionar o sono da criança à alguma atividade no terreiro.

Fairclough (2001) nos fala da dimensão textual da gramática da oração pelos quais os elementos da oração são posicionados de acordo com os destaques a serem dados à informação. [...] “analisar a transitividade é tentar formular que fatores sociais, culturais, ideológicos, políticos ou teóricos determinam como um processo é significativo num tipo particular de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 223).

No trecho “eu creio”, o uso do verbo transitivo indireto *crer* (quem *crê*, *crê* em alguém ou em algo) ele põe em dúvida a origem do comportamento do Erê de Orixalá na escola, seja devido à uma escolha involuntária quanto a identidade religiosa ou sendo essa imposta pela mãe.

No trecho “que ela teria que tomar conta dele, que ela teria que ficar mais presente, porque se não seria um caso do conselho tutelar e que o conselho tutelar, quando ele entra em si, ele vai fazer uma investigação na vida da pessoa toda”, percebemos a força do enunciado de ameaça que segundo Fairclough (2001, p. 103) é um dos “tipos de atos de fala”. Através do Conselho Tutelar seria descoberto se estariam fazendo “algo de errado” com a criança.

Para a ACD todo discurso é uma forma de ação, ou seja, “toda enunciação constitui um ato (prometer, sugerir, afirmar, interrogar, etc.) visando a modificar uma situação. Concluímos, então, que em “que ela teria que tomar conta dele, que ela teria que ficar mais presente, porque se não seria um caso do conselho tutelar e que o conselho tutelar, quando ele entra em si, ele vai fazer uma investigação na vida da pessoa toda”, encontramos um discurso cuja função é reparadora, ou seja, se algumas das regras ou normas são quebradas, o discurso com essa função será o responsável pelo estabelecimento da ordem.

No trecho a seguir, começamos a encontrar algumas das razões do porquê do Erê de Orixalá ser visto daquela forma pela escola e seu desempenho escolar baixo.

Por causa de brincadeira mesmo na escola. E ele também tem essa ansiedade, também, de ser feito no candomblé há tempo. Então isso atrapalhou muito. E por questões de batalha dentro de casa, de muita coisa, ele tava muito hiperativo. Porque ele não é criado com o pai, então se torna um pouco difícil pra gente que é mãe solteira criar um filho sem presença de pai. Porque é justamente afeta muita coisa. Principalmente nessa fase de pré-adolescência (MÃE DO ERÊ DE ORIXALÁ).

A mãe do Erê de Orixalá elenca algumas causas para o desempenho dele não ser satisfatório. Segundo ela, “por causa de brincadeira mesmo na escola”. São traços de sua personalidade que estão em desacordo com as normas existentes na escola, dentro da sala de aula para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de modo saudável. Outro ponto é a ausência da figura masculina na criação do filho, “porque ele não é criado com o pai, então se torna um pouco difícil pra gente que é mãe solteira criar um filho sem presença de pai”. Além disso, a forte relação dele com o terreiro e a religião “essa ansiedade, também, de ser feito no candomblé há tempo” atrapalhavam ele na escola. .

Outros trechos da fala de sua mãe vêm explicar as causas que fizeram com que ele não fosse à escolar e de sua preferência pelo terreiro, assim como a confirmação, de certa forma, das suposições do coordenador da escola.

A influência dele também de não ir pra escola justamente por causa disso. Ele preferia se dedicar ao terreiro do que a escola. Porque no terreiro, ele não tem o preconceito, ele tem menino da idade dele, ele tem criança que lá, se conversam, se aceitam, eles brincam. E já na escola, ele ia ter gente que ia chamar ele de macumbeiro (MÃE DO ERÊ DE ORIXALÁ).

[...] Eu disse não, tenho que parar um pouco. Eu sei que eu tenho que amar os orixás, me dedicar, mas eu também tenho uma família, né. Meus filhos tavam cobrando essa minha ausência. Mas, tudo que eu fazia, eu não me arrependo não. Dentro do terreiro, fiz com amor (MÃE DO ERÊ DE ORIXALÁ).

[...] Porque o terreiro lá toca de mês a mês. Então como não tinha, como os ogãs tavam trabalhando, então ele cobria a maioria dos ogãs da casa. Pra tirar ebó, se levantar de madrugada. Então fica cansativo. Como eu também tinha a vida lá dentro do terreiro, de tomar conta de iaô, dar banho, quase eu não tinha uma vida socialmente. Então isso também afetou muito. [...] Mas quando é realmente necessário, ele tem que faltar [...] a partir da questão dos ebós e das obrigações que ele ajuda (MÃE DO ERÊ DE ORIXALÁ).

Percebemos que o Erê de Orixalá não se identifica com essa percepção construída pelo outro de inferiorizar a sua religião e nem com a discriminação que sofre por ser uma criança de candomblé, isso pudemos perceber no trecho da entrevista que realizamos com ele e que transcrevemos no item 4.1.2.3.1. Entre o terreiro e a escola, ele preferia o terreiro devido à escola ter preconceito com o candomblé.

Um outro dado muito importante é o reconhecimento feito pela mãe do motivo de suas faltas na escola serem devido a ele estar em atividades no terreiro. Isso é algo muito sério, pois as faltas escolares que foram motivadas pelo racismo religioso sofrido por ele

também tiveram como causas as atividades realizadas por ele dentro do terreiro e que culminaram na reprovação, como explicou sua mãe.

Embora o babalorixá tenha demonstrado preocupação com a perda do ano letivo pelo Erê de Orixalá, na visão dele, as faltas se deram devido aos casos de racismo religioso na escola. “Ele se atrasou muito na vida. Que ele deixou de ir pro colégio, já foi ruim. Esse ano ele deixou de ir (...) ele tá muito fraco porque chegava no colégio, o professor, a professora, os amiguinhos já não olhavam pra ele com bons olhos” (BABALORIXÁ).

Isso é um dado para que terreiro, família e escola parem para refletir e ver se há necessidade de rever algumas exigências. Agora, novos encaminhamentos devem ser feitos para que ele não seja mais prejudicado em sua vida escolar e que a religião que ele tanto ama e gosta seja motivo de alegria e crescimento para ele.

Por fim, para compreendermos um pouco do comportamento agressivo do Erê de Orixalá na escola, nos detemos no relato de sua mãe quando disse que: “pra ninguém não me chamar de macumbeiro, não sei o que, ele chegou a chorar e foi agredir outros meninos lá na escola” (MÃE DO ERÊ DE ORIXALÁ).

Assim, podemos perceber que uma das consequências do racismo religioso na escola é poder gerar em crianças um comportamento de auto-defesa através da agressividade.

4.1.2.3.3 O processo de iniciação e a escola

Como já vimos no item 4.1.2.1.4, o processo de iniciação dentro do candomblé é um processo de grande significação para os candomblecistas. Diferente das religiões cristãs, que possuem a conversão religiosa como o momento onde a pessoa assume uma nova identidade religiosa. O processo de iniciação dentro das religiões afro-brasileiras requer tempo, etapas e preparação.

Neste tópico, iremos analisar o processo de iniciação dos Erês de Iemanjá e Orixalá e sua repercussão dentro das escolas onde estudam.

Erê de Iemanjá

Durante a entrevista, o Pai da Erê de Iemanjá nos explicou a razão de ele ter ido até a escola para explicar o período que sua filha iria precisar se afastar da escola e como a escola poderia contribuir para que ela não fosse prejudicada nos estudos.

Na realidade, também, por coincidência, eu não sei se você tomou conhecimento disso, mas naquele período de 2015/2016, houve pelo menos duas reportagens de crianças que foram hostilizadas pelas escolas justamente porque tinham feito a iniciação no candomblé. Como eu tive conhecimento também daquelas reportagens, eu tava preocupado com como seria com a minha filha. Porque eu de maneira alguma ia aceitar que ela fosse hostilizada daquela forma. Então, para que isso não acontecesse, eu fui e me antecipei e fui na escola comunicar que ia ser feito aquele ritual (...) a gente tentou se precaver, na verdade (PAI DA ERÊ DE IEMANJÁ).

Não sabia ele que a filha já havia tomado a iniciativa de conversar com algumas colegas de turma sobre o seu processo de iniciação.

[...] foi porque ela chegou em casa e me disse: “pai, conversei com as minhas amigas da escola e perguntei a elas o que é que elas achariam se eu chegasse na escola careca. E aí as minhas amigas disseram que achariam que eu estaria doente, com câncer, com alguma coisa. E aí eu disse a elas que eu ia chegar careca e que eu não tava com câncer. Era porque eu ia me iniciar no candomblé (PAI DA ERÊ DE IEMANJÁ).

Ao chegar à escola, o pai da Erê de Iemanjá confessou que os primeiros minutos da conversa não foram agradáveis, havendo por parte da coordenação uma resistência, tendo que pontuar alguns detalhes, como a frequência da sua filha, que ela não faltava.

Na realidade, quando eu fui conversar, conversei também por uma questão que tava próximo as provas dela. Ela vai passar um tempo sem poder frequentar a escola e não vai ter as provas. Eu quero ver com vocês como faço pra minha filha fazer a prova em um outro momento. Porque ela vai participar de um ritual que ela não vai poder vir fazer as provas. E aí inicialmente ela tentou meio que obstacular pela questão de faltas[...] E eu disse a ela, “olhe, a minha filha, ela nunca faltou. Minha filha vem todos os dias pra escola, inclusive é uma das primeiras de turma. Sempre tirou notas maravilhosas. Então tenho certeza que se ela passar esse período sem vir pra escola não é suficiente pra que ela não atinja o mínimo necessário de presença pra tá na escola. [...] até que eu disse “olhe, eu além de pai, eu sou advogado e caso ela não tenha como de forma amigável com a escola resolver essa situação, eu vou sim entrar com uma medida judicial pra que a minha filha tenha o

direito de participar do ritual da religião a qual ela participa e a gente vai dar continuidade no ano letivo dela através de medidas judiciais”. Foi aí que ela disse, “não, calma pai. Realmente Vitória é uma menina muito boa e tal...”. Então no momento que eu ameacei judicializar a coisa foi que eles realmente abriram, viram que eu ia realmente por pra frente aquilo ali e aí eles abriram e ela realmente teve a oportunidade e o direito de participar de todo o ritual (PAI DA ERÊ DE IEMANJÁ).

Na percepção do pai, os obstáculos que a escola impôs, naquele momento, não demonstraram que seria alguma questão religiosa. A escola teria tratado daquela forma por uma preocupação quanto ao desempenho realmente escolar da criança. Porém, em outro momento da entrevista, ele reconhece a postura da escola como uma discriminação religiosa.

A única discriminação que eu posso entender como discriminação foi como eu contei aqui no início. Aquela conversa inicial. No momento que a escola tomou conhecimento. Mas, logo depois com a conversa, aí que a gente falou que se escola não aceitasse a gente ia judicializar, a escola mudou a postura na própria conversa (PAI DA ERÊ DE IEMANJÁ).

Durante a entrevista com a Erê de Iemanjá fomos informados de como foi o primeiro dia na escola na volta do período de afastamento. Ela nos contou quais as suas impressões e das pessoas da escola e como foi recebida por elas.

Foi uma opção minha ir de torço ou sem torço. Eu prefiri ir sem torço para não sofrer mais preconceito. Eu fui de Kelê. Não são essas contas. É uma conta no pescoço. Ela não é comprida. Ela é aqui, assim, curtinha. Eu só posso tirar depois de todo o processo de recolhimento. Eu passei 36 dias. Eu fui com isso, mas estava enrolado porque não posso sair com ele de dentro do terreiro. Tava enrolado com um tecido branco. Tem que estar sempre branco. Eu tava de contra-egum e tava com uma camisa branca por baixo da minha farda. Não era pra mostrar, também (ERÊ DE IEMANJÁ).

As professoras perguntavam às vezes, quando queriam saber sobre o que eu tava usando, por que eu raspei a cabeça. As pessoas olhavam bastante, achavam que eu tava com câncer. Professoras e alunos de outras salas falavam isso sim, meus colegas não (ERÊ DE IEMANJÁ).

Também trazemos trechos da fala da coordenadora e da sua professora para conhecermos mais sobre o episódio.

Ela aceitou? Os cachinhos dela ser retirado? Por causa da idade, né? Essas crianças, acho que na época ela tinha uns 10 anos, mais ou menos, aí disse, a idade dela, né. Os cachinhos. As meninas gostam... digo

porque a minha filha também sempre usa esses cachinhos, os cabelos grandes... então ela aceitou? Ele disse, aceitou (COORDENADORA DO COLÉGIO PARTICULAR).

Ela passou o mês todo sem vir para a escola. Quando ela retornou, ela retornou com o cabelo bem baixinho, já não tava mais usando nada na cabeça. Porque ele disse que ia ter o turbante, tudo. Mas ela não estava (...) nem tava raspado, o cabelo já estava grandinho, assim, né... não tava o couro cabeludo, tava cabelo. Baixinho, mas tava. E ela veio. Usava camisas de manga comprida, mas normal.[...] Camisas de manga comprida e a farda. Normal. Sem nada na cabeça. Normal. Como sempre, uma menina muito sorridente, muito feliz. Ela sempre foi. No dia que ela voltou, a gente recebeu ela normalmente (COORDENAÇÃO ESCOLA PARTICULAR).

Foi uma coisa assim, porque o cabelo dela era muito grande. Então de repente você a pessoa praticamente sem cabelo aí foi só... acho que mais estética. Foi mais em relação a estética. Nada mais que isso. Veio com uma (...) eu acredito que seja um turbante. Enrolado no pescoço também. A blusinha era comprida. Ela veio bem composta mesmo. Mas aí não houve nenhum tipo de preconceito não. Foi só mais o estético, né. Poxa, teu cabelo era tão bonito, tão grande, porque você cortou? Aqueles comentários que existem normal (PROFESSORA DO COLÉGIO PARTICULAR).

Na fala da coordenadora e da professora, nota-se uma grande preocupação com os cabelos da Erê de Iemanjá. Para elas é algo bastante incomum a retirada de cabelos por questão religiosa. Há uma contradição nas informações quanto ao uso do turbante na fala da professora e da coordenadora. A dúvida é sanada quando a Erê de Iemanjá informa que: “Eu prefiro ir sem torço para não sofrer mais preconceito”.

Nesse trecho percebemos o receio dela em relação à reação da escola sobre um elemento que pudesse chamar mais atenção na escola. Mesmo com a presença da família na escola fazendo um trabalho de preparação para que ela não sofresse alguma espécie de preconceito, “eu fui e me antecipei e fui na escola comunicar que ia ser feito aquele ritual” (PAI DA ERÊ DE IEMANJÁ), mesmo que a própria criança tenha comunicado na escola: “pai, conversei com as minhas amigas da escola e perguntei a elas o que é que elas achariam se eu chegasse na escola careca”, mesmo ela tomando as precauções que o rito exige: “Eu fui de Kelê. [...] mas estava enrolado”, “Eu tava de contra-egum e tava com uma camisa branca por baixo da minha farda”, “Eu prefiro e sem torço para não sofrer mais preconceito”(ERÊ DE IEMANJÁ).

Como vimos na seção três, aporte teórico, os colares, os panos e o torço são elementos que sinalizam a pertença da pessoa ao candomblé. O torço, entre outros

elementos do candomblé, recebe interpretações negativas quanto à identidade religiosa da pessoa que o usa. Como informa Souza (2007) as formas de se vestirem dos adeptos do candomblé remetem à uma origem africana. Assim recaem sobre eles o preconceito e a discriminação na forma de se vestirem. A Erê de Iemanjá usa de uma estratégia de proteção preferindo ir sem o torço.

Quanto ao corte de cabelo no processo de iniciação, informa Beniste (2012, p.166), “o cabelo representa a força. Dar o cabelo ao Orixá é um ato de submissão e renovação, pois o cabelo, ao nascer de novo, vem com toda força do Orixá”. Sobre a raspagem de cabeça, informa Caputo (2012, p. 68) que é “a indicação que o iniciado nasce para uma nova vida dedicada ao Òriṣà e à religião”. A criança em geral não raspa, mas se o orixá determinar, ela em respeito a ele, raspará. Esse ato significa “limpar a cabeça” da pessoa.

Quanto a admiração da professora e coordenação, Caputo (2012) relata que alguns professores relatam ser um absurdo a participação de crianças no candomblé e criticam os pais por levarem os seus filhos a este tipo de religião e ainda, mostram uma tendência em incentivar seus alunos e alunas a deixar essa religião.

Erê de Orixalá

O primeiro dia em que o Êrê de Orixalá foi à escola, foi muito diferente de como se deu o da Erê de Iemanjá. Trazemos a seguir relatos do Erê, da mãe e do coordenador. São três visões de um mesmo fato. Na segunda-feira, dia 29.10.2018, dois dias depois da saída da confirmação de ogan do Erê de Orixalá, ele foi à escola, como ele mesmo nos relata:

Eu fui na escola, cheguei lá, aí pediram pra tirar o chapéu. Fui de chapéu branco, (...) boina. Fui com um casaco pra cobrir o kelê, que não pode mostrar. Fui com a farda por baixo do casaco. Aí eu fui pra escola. Quando cheguei lá, [...] mas antes de começar a aula, tomaram meu chapéu. Tomaram sem perguntar nada, porque, assim, eu sei que não pode entrar na escola de chapéu. Só que eu fui porque ainda tava de preceito, de kelê. [...] Porque também ela, a diretora, tocou ainda nisso. Só que ela queria que eu tirasse o casaco. E eu falei pra ela que eu não ia tirar porque eu tava de preceito. Aí ela perguntou “você deu obrigação?”. Eu fiz, “também”. Ela “não, porque, você sabe que tem que tirar o casaco”. “Mas eu não posso tirar”. Ela fez “mostre a cabeça”. Ela viu, pá... “você tá com alguma marca no corpo?”. Eu fiz “não. Tô não”. Aí ela “não, porque tem que tirar o casaco”. Eu fiz “não posso

tirar”. Ela “não, tem que falar com a sua mãe, pra ver suas notas”. Já foi mudando (...) “porque eu posso até lhe passar, mas você tem que ir pra outra escola. Porque você teria que ir pra outra escola, Não. Aí quando eu cheguei lá pegaram o chapéu... aí eu fui no banheiro. Aí quando eu fui no banheiro, tava lá molhando o rosto, aí a diretora tava chamando. Eu fiz “eu vou agora”. Segui na sala dela. Aí falei com ela tudinho, aí ela perguntou a questão que eu não ia tirar o casaco. Aí ela pediu pra eu escolher. A escola ou a casa. “Eu vou pra casa” (ERÊ DE ORIXALÁ).

Ele foi. A segunda, tudinho (...) Aí ele foi com o casaco, porque ele tava de contra egun, de kelê, Kelê são as contas (...) É, aquela volta que fica no pescoço. Então, quando a criança, ela tá liberada pra ir pra escola, frequentar a escola, ela tando de kelê, o kelê não pode ser exposto. E justamente por causa disso. Não só da questão religiosa, mas por causa do preconceito. Aí então a gente ordena cobrir o kelê com um tecidinho branco e usar uma roupa de manga. Aí ele foi assim pra escola. Aí perguntou porque ele passou esses dias sem ir. Ele disse que por causa da questão religiosa, mas ele não queria dar a função toda. Perguntou se ele tava de marca no corpo, se ele foi não sei o que... como ele é menino, cabelo curtinho, não tem problema, né. Não é que nem já uma menina. A escola começou a fazer esses questionamentos (...) a diretora da escola. Ele já começou a se desesperar. Quando fala de ir pra escola, ele quer sempre botar uma desculpa. Ele não vê mais a escola com bons olhos. [...] Porque ele não podia tirar o casaco. Queria... ah, porque... aí fez uns questionamentos, porque não pode ficar de casaco, porque eu acho que queriam expor ele ao ridículo. Eu acho que assim, pra mostrar que ele era não sei o que (...) pra mostrar que ele era do candomblé, grearem com ele. Eu acho que foi questão disso. Porque se ele tava bem vestido. Tava de farda, mas tava com o casaco. Porque eu sei que ele não falou muito. Ele disse, mas não entrou em detalhes. [...] Ele agora tá se retraindo pra ir pra escola por causa disso (MÃE DO ERÊ DE ORIXALÁ).

a informação que eu tive foi que ele chegou com um blusão por cima da farda. Um blusão todo fechado. Um blusão de manga comprida todo fechado, de capuz. Ele veio com um capuz colocado, onde só dava pra ver parte do rosto dele e foi feito perguntas a ele. Pra ele tirar o blusão porque não poderia ficar com o blusão sem a farda. Aí ele disse que não ia tirar. Aí disse, tire pelo menos o capuz. Mas ele disse que não ia tirar. E foi feito pergunta ele, ele disse que foi devido a algum corte de cabelo que ele fez. Aí ele disse que foi e que não gostou do corte de cabelo dele e que foi feita uma pergunta se teria a ver com algum trabalho no terreiro dele. Ele disse que também.. Porque a mãe não apareceu nesse mês e meio então a gente não sabe realmente se foi algum corte de cabelo. Aí vem a questão da auto definição. Porque se foi algo a ver com a religião dele, ele não se auto denomina. Ele fica com receio. Mas se foi algum corte de cabelo que deu realmente errado, aí já uma outra forma (COORDENADOR DA ESCOLA PÚBLICA).

A gente já viu que tem dois motivos. A auto-denominação. Ou ele não se aceitar ou ele ter receio de se expor(...) É. Porque às vezes tem menino que vem com boné uma coisa de um corte de cabelo que não deu resultado. [...] Agora uma questão, se foi algum corte de cabelo, não poderia vir com um boné? Mas ele veio com um blusão de manga comprida totalmente fechado com um capuz. A gente não sabe também

se teve algo pelo corpo dele que ele não queira mostrar e justamente usou o blusão pra isso. Totalmente fechado. No calor que nós estamos, vir com um blusão totalmente fechado é algo que realmente quer esconder e não quer que ninguém veja. Então assim, também não sei se ele não tem boné e a única coisa que ele viu pra cobrir a cabeça foi o blusão, mas alguma coisa tem (COORDENADOR DA ESCOLA PÚBLICA).

O diálogo entre a escola e o Erê de Orixalá, para nós, se transformou em um verdadeiro interrogatório: “Ele veio com um capuz colocado, onde só dava pra ver parte do rosto dele e foi feito perguntas a ele: você deu obrigação? Mostre a cabeça, você tá com alguma marca no corpo?”

Percebemos a total falta de habilidade da escola em resolver a situação apresentada naquela manhã, ou seja, houve racismo religioso por não aceitar a permanência da criança na escola pelo motivo de estar usando um casaco por cima da farda: “Fui com a farda por baixo do casaco”. Isso seria desrespeitar as normas da escola quando se percebe que a escola sabia que aquela situação era devido a questões religiosas? “Só que eu fui porque ainda tava de preceito, de kelê. [...] Porque também ela, a diretora, tocou ainda nisso. Só que ela queria que eu tirasse o casaco”. “Aí ela perguntou ‘você deu obrigação?’, quando a explicação, simplesmente, se encontra na fala do coordenador: “No calor que nós estamos, vir com um blusão totalmente fechado é algo que realmente quer esconder e não quer que ninguém veja”.

A intenção da gestora não era de garantir o direito à educação do menino candomblecista. Se realmente fosse essa, as pretensões de validade tinham substituído as de poder, criando as condições necessárias para que se desse o diálogo, orientando a encontrar formas de garantir tal direito e não se fechando em duas alternativas: ou a escola ou a casa. A imagem é gerada por uma linguagem que não é dialógica, mas de poder. A gestora usou sua posição de poder não permitindo a permanência da criança na escola. O respeito aos direitos humanos, não se limita ao ganho de uma determinada religião. Deve ser fruto de atos comunicativos dialógicos e não de poder. Portanto, o casaco serviu de alibi como forma de negação do racismo.

Trazemos um trecho da entrevista do Erê de Orixalá para percebermos o que talvez tenha trazido um sentimento de revolta pelo tratamento diferenciado com ele em relação à outras crianças, trazendo um indício de racismo religioso para o episódio.

Pesquisador: Algum aluno de outra vez já foi com casaco lá e assistiu aula?

Erê de Orixalá: Vai, assiste. Coloca chapéu, vai de casaco e assiste aula.

Entrevistador: Por que você não pôde assistir?

Erê de Orixalá: Eu acho que ela não gosta e tem o preconceito com a religião.

Entrevistador: Não gosta de quê?

Erê de Orixalá: Da religião e não aceita.

Constatamos que enquanto o pai da Erê de Iemanjá se interessou em explicar na escola o período de afastamento da escola devido ao processo de iniciação, ação essa que foi antecipada pela própria criança, para que a mesma não fosse prejudicada nos estudos; por outro lado, a mãe do Erê de Orixalá não se atinou da importância de fazer o mesmo perante a escola em que o seu filho estuda, explicando na escola a necessidade dele se ausentar devido às atividades da iniciação dele como ogan. Isso poderia ter sido um diferencial na condução da escola sobre o fato. Acreditamos que se ela tivesse ido à escola, poderia a situação ter se encaminhado de outra forma.

Em outro momento, nós junto com a mãe do Erê de Orixalá, refletimos se não teria sido interessante, ela, enquanto adulto ter acompanhado o filho nesse dia para poder explicar melhor a ausência do filho na escola e do porquê ele precisar ir vestido daquela forma. Ela concordou que deveria ter feito isso sim. Por outro lado, indagamos a nós mesmos o quanto a própria mãe estava preparada para esta intervenção?

Como informamos na primeira parte da nossa análise, o Erê de Orixalá foi reprovado por falta e, segundo sua mãe, ele estudará em uma outra escola e em novo horário. Ela pretende colocá-lo no turno vespertino.

Não podemos responsabilizar pela reprovação do Erê de Orixalá, só a família, só a escola ou só o terreiro. No nosso entendimento, é um complexo de causas e consequências que precisam ser analisadas e resolvidas por todas as instâncias que a criança está inserida. Terreiro, família e escola precisariam ter se aproximado e dialogado para que, juntos, viessem garantir o ano letivo da criança.

4.1.2.3.4 O que pode ser feito nas escolas para diminuir o racismo religioso

A escola é um espaço que necessita ter atitudes interdisciplinares. Não negando a presença da diversidade cultural no ambiente escolar, é necessário que os/as docentes e os gestores e as gestoras procurem fazer um trabalho de diálogo com essa diversidade. A voz desse diálogo é o trabalho interdisciplinar, pois com isso, abre-se o espaço escolar

para todas as culturas, indicando que nenhuma cultura se constitui em um lugar privilegiado a partir do qual podemos julgar as outras culturas. Cada cultura é a atualização de uma potencialidade do ser humano, em um lugar específico da terra e em um momento específico da história.

Procuramos na pesquisa de campo ouvir alguns participantes sobre o que acham que a escola poderia fazer para atenuar o racismo religioso nesse espaço.

Quadro 4 - Ações da escola para diminuir o racismo religioso

PARTICIPANTES	AÇÕES
Babalorixá	“eu acredito que o professor e a professora tinha que realmente falar um pouco do candomblé num lado positivo, parasse de falar que a gente é a arte do demônio que isso não tem nem dentro do nosso candomblé”.
Pai da Erê de Iemanjá	“eu acho que a escola poderia falar mais da cultura, expor mais a cultura, que isso já vai tirando a imagem ruim das pessoas. Eu acho que na verdade a escola, o ensino brasileiro, precisa respeitar a constituição. Se for respeitada a constituição, aonde ela diz que fazemos parte de um país laico, a gente vai ter uma diminuição na discriminação em referência as religiões, especificamente ao candomblé. Se a gente aceitar que a nossa origem veio dos negros, de que ali se cultuava o candomblé, a gente vai conseguir diminuir a discriminação. Então, sendo respeitado isso, o respeito do direito de escolha, o respeito do direito de ir e vir, o respeito da sua cidadania, da sua ancestralidade, você vai conseguir diminuir a discriminação da religião afro descendente na escola”.
Mãe do Erê de Orixalá	“Eu acho que pras escolas diminuir isso, diálogo, conhecimento, pesquisar mais a cultura afro descendente, ela é muito rica. Das danças, tem os afoxés, tem o maracatu(...) como, assim, eles trazendo essa cultura pra dentro da escola, esse conhecimento, eu garanto que eu acho que mudaria muito. Esse preconceito, essa intolerância. Se ele visse o que o candomblé traz pra tirar as crianças de drogas, de muita coisa(...) tem muita ação social que eles acha que não tem, acha que é só a maldade, a não sei o que, entendeu... eu acho que traria muita coisa boa”.
Coordenadora Colégio Privado	“Acho que assim, aceitar, buscar entender, buscar trabalhar de forma natural. Que eu digo natural é a aceitação. Viver o momento, ouvir aquele aluno, aceitar aquele aluno, ele divulgar o que ele é, do mesmo jeito que outros são. Não divulga que é católico, não divulga que é evangélico, porque não pode divulgar que é do candomblé? Que é da umbanda. Tá entendendo? Eu acho que isso aí, do meu ponto de vista como profissional, precisa ser aceito. A escola precisa ter um olhar amplo, com respeito. Um olhar que aquela criança seja aceita, o adolescente seja aceito, aquela pessoa seja aceita. E se sinta bem. Não só aceitar, ela tem que se sentir bem para não comprometer o emocional, que é a auto estima dela. E nem o pedagógico dela”.

Professor Colégio Público	“Eu acho que a escola precisa, sim, trabalhar esse tema (intolerância religiosa). Não só nas aulas de artes, mas nas aulas de português. Até aulas de disciplinas mais duras como matemática, física, química, enfim. Acho que é o papel da escola. A escola deve trabalhar isso umas duas vezes no ano pra que o aluno leve a sério, mesmo essa abordagem que a escola tá fazendo e não só uma disciplina, mas outras, pra que eles vejam a seriedade do quanto esse tema deve ser respeitado e deva ser abordado”.
Coordenador Colégio Público	“Eu acho que pode fazer mais projetos em relação a isso (intolerância religiosa). Eu acho que era bom trazer palestrantes. Eu não sei se seria mais correto trazer um palestrante das religiões mais ativas aqui pra falar sobre, da religião (...) as mais ativas: o protestantismo, o catolicismo e a umbanda, candomblé e o espírita kardecista, também. Ou alguém que tenha uma especialização nessa área de religiões, um mestrado nessa área de religiões, que tenha o entendimento, também, de cada uma dessas que eu falei e que possa vir e falar sobre isso”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse sentido, diante das falas dos participantes, é importante refletir sobre as práticas adotadas nas escolas, questionando as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam as crianças de candomblé ao salientar estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação às religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras. Ainda em questionamento ao lugar do pertencimento religioso afrodescendente na escola, como alerta-nos o Parecer CNE nº 03/2004,

reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p. 6).

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.

O referido documento ainda destaca que “os efeitos do racismo são pontuados como processo marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana, como de aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos” (BRASIL, 2005, p.15).

A Lei 10.639/2003 informa em seu Artigo 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira .” Após 15 anos de sua implantação, ainda se percebe uma resistência para que ocorra sua introdução nos currículos escolares e aplicabilidade em sala de aula como forma de contribuir na desconstrução da falácia do mito da democracia racial, para igualdade racial no Brasil e na construção de uma justiça epistemológica e social, enfim, contribuir na construção de uma democracia real, onde negros, índios, brancos, ou seja, todos

A Lei 10.639/2003, é um caminho de desconstrução do racismo religioso no ambiente escolar, pois como afirma Santana (2010, p. 154),

possibilidade concreta na construção da cidadania, na medida em que estabelece pontos de convergências à oportunidade para o diálogo, seja no campo das subjetividades, seja no campo das interculturalidades. Essa aproximação cria vários caminhos para se pensar a erradicação do racismo em nossa sociedade. Desse modo, a lei permite essa possibilidade, o repensar as formas de convivência com o diferente a partir da perspectiva do respeito e da intolerância da discriminação racial ou de qualquer forma de preconceito correlato.

Assim, acreditamos que trabalhar com a Lei 10.639/2003 é uma forma de diminuir o preconceito e a discriminação em relação às religiões afro-brasileiras na escola ao introduzir conteúdos relacionados à valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. Sabemos que há ainda muitas dificuldades, o que acaba reforçando um modelo curricular eurocêntrico, tomando como base que a normatividade é branca, cristã e ocidental, restando às matrizes africanas e indígenas, que são minorias, raros momentos específicos no conteúdo oficial escolar.

Assim, quem sabe, concretizando em práticas pedagógicas o que orienta a LEI nº 10.639/2003, seja possível realizar o desejo da Erê de Iemanjá quando perguntamos qual seria sua mensagem para as crianças de candomblé que estudam, que muitas vezes não podem falar de sua religião na escola. Ela respondeu: “pra elas serem quem elas são de verdade” (ERÊ DE IEMANJÁ).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - POR CAMINHOS INFINDÁVEIS...

Compreendemos que negar assim como afirmar a existência do racismo religioso nas escolas são formas que alimentam a desumanização das crianças de axé.

O ator e arte-educador Carlos Petrovich e a professora e escritora Vanda Machado (2004, p.99-103), trazem uma história intitulada “As asas dos pássaros encantados - uma história para a criança de cada um” cujo trecho diz: “Cantar e abraçar o outro! Desejar paz e prosperidade a cada abraço amigo. Abraçando o mundo. Acabando a guerra. Abraçando o mundo. Nossos braços são nossas asas, nossas asas de alegria, asas de amor e paz”.

Ao longo da pesquisa, mesmo nos sentindo em alguns momentos como que transitando pela contramão, nos sentindo como pássaros sem asas que querem voar e não conseguem. No entanto, a vontade de trazer alguma contribuição às crianças de axé foi maior. A origem desta pesquisa se deu a partir de nossa intenção de entender os olhares dos que fazem a escola, a família e o terreiro quanto ao racismo religioso com crianças de candomblé na ambiência escolar, ou seja, ouvir as vozes dos que fazem a escola, a família e o terreiro para compreender como o racismo religioso, na dinâmica escolar, afeta a identidade religiosa delas.

Diante do que pudemos pesquisar a partir das duas crianças de candomblé escolhidas para nossa pesquisa, consideramos que:

A Erê de Iemanjá demonstra um comportamento mais tranquilo na forma de lidar com sua identidade religiosa na escola e diante do racismo religioso devido a pertencer a uma classe mais favorecida da pirâmide social, por não vivenciar conflitos familiares e escolares intensos, pelo autoconceito e pela autoestima estimulados de forma positiva pelas pessoas a que ela tem acesso (escola e família), por ser branca, por ter pais que estão presentes no processo de seu desenvolvimento emocional e escolar, pelo nível de instrução de seus pais, assim como pelas orientações recebidas deles de como proceder nos casos de discriminação religiosa na escola.

Em relação ao Erê de Orixalá, a relação conflituosa na forma de lidar com sua identidade religiosa na escola e diante do racismo religioso é influenciada por ter tido conflitos familiares, assim como, a mãe ter que, às vezes, se ausentar de casa por algum período de tempo. Sua mãe nos relatara que os filhos cobravam sua ausência em casa. Seu autoconceito e sua autoestima serem estimulados de forma negativa, em especial na escola, devido à discriminação religiosa e pelo preconceito racial.

Quanto a essa criança, constatamos um aspecto grave que foi a ausência dele na escola motivada, não só pela discriminação religiosa, mas também pelas atividades que realizava no terreiro cobrindo a maioria dos ogãs da casa, conforme relatou sua mãe.

Sugeriria ao terreiro, através de seus responsáveis legais e a família do Erê de Orixalá que estreitassem o diálogo com a escola, até mesmo convidando a gestão, coordenadores e professores para visitar o terreiro.

Percebemos a necessidade urgente de termos uma educação anti-racista, para isso, precisamos abraçar a tarefa da educação das relações étnico-raciais todos os dias do ano. Precisamos de políticas públicas, ou seja, a intervenção do Estado em ações para o cumprimento das leis já existentes quanto aos atos de intolerância/ racismo religioso nas escolas. Precisamos de ações afirmativas, ou seja, de ações dos movimentos sociais até as pequenas ações ocorridas dentro da sala de aula.

Para isso, vislumbramos e defendemos a aplicação da Lei 10.639/2003 nos espaços escolares, lei essa que corre sério risco de deixar de ser obrigatória nos currículos escolares, a partir da perspectiva do projeto político-pedagógico que está se instalando em nosso país, resultante da última eleição ocorrida este ano. Através dessa Lei, pode-se discutir, nos currículos, nas salas de aula, no cotidiano escolar, o conhecimento e o estudo dos elementos e valores culturais e civilizatórios africanos e afro-brasileiros presentes nas religiões afro-brasileiras, conhecimentos esses que fortalecerão uma cultura de paz nas escolas.

Também vemos a relevância dos estudos culturais no espaço escolar, para o respeito das identidades religiosas que estão além das identidades cristãs, e até mesmo para aquelas crianças que não têm religião. Isso é um dos caminhos para a cultura de paz nas escolas.

O trabalho trouxe também a voz da criança candomblecista, a criança que, historicamente, foi ignorada, negada, silenciada. Foi um espaço para que a criança falasse sobre a escola, do seu terreiro, de sua experiência dentro e fora desse espaço, da sua identidade religiosa, etc. Deixamos como abertura de caminhos para que outras pesquisas possam escutá-las.

Pensar a questão da identidade religiosa das crianças de axé configura-se em um problema de extrema necessidade e é um tema indispensável para pensar como elas tem vivido sua identidade religiosa dentro do contexto escolar.

Percebemos que o racismo religioso e suas consequências para as crianças de terreiro é um fenômeno que precisa ser analisado na perspectiva da interseccionalidade,

pois percebemos serem múltiplos os fatores que agravam essa problemática, não só no que diz respeito à identidade religiosa, mas também aos aspectos classe, raça, grau de escolaridade, gênero, nível socioeconômico, etc.

Uma sociedade permeada por uma lógica cristã, racista, machista como é a brasileira, mantém crianças pertencentes ao candomblé a uma situação de duplo, triplo processo discriminatório. Como afirma a professora Kimberlé Williams Crenshaw (CRENSHAW, 2002, p.177 *apud* Botelho, 2015, p. 3582),

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Isso mostra o quanto ainda se tem a fazer para diminuir o racismo religioso nas escolas com crianças que não professam uma fé cristã. Escola, terreiro e família precisam dialogar mais para atenuar os efeitos do racismo religioso sobre as crianças pertencentes ao candomblé.

Ao longo do percurso, encontramos algumas dificuldades. Sendo as principais ter que mudar o percurso da pesquisa duas vezes: a primeira quando a escola que fica em frente ao terreiro não havia matriculado alunos no ano de 2018 que frequentassem o terreiro e a segunda, quando a escola que a Erê de Iemanjá estudou este ano de 2018, se recusou a nos receber para a realização da pesquisa.

Também gostaríamos de ter tido mais tempo para utilizarmos outros instrumentos de coleta de dados, bem como, termos conversado com mais crianças sobre o que elas pensam e sentem em serem adeptas do candomblé. Também gostaríamos de ter feito a análise dos dados sobre de que forma é trabalhada a Lei 10.639/2003, quanto ao conteúdo sobre as religiões de matrizes africanas nas escolas pesquisadas. Sabemos, porém, que o material coletado poderá ser usado em futuras publicações, embora pudemos constatar que a Lei 10.639/2003 é ainda uma grande desconhecida, pois em ambas as escolas, independentemente de ser privada ou pública, encontramos por parte dos professores e

coordenadores entrevistados um certo desconhecimento e quase nenhuma implementação da mesma nos referidos espaços escolares.

Deste modo, consideramos que os objetivos da pesquisa foram alcançados quando:

a) enumeramos algumas consequências do racismo religioso no ambiente escolar para as crianças de candomblé e como repercutem nas suas subjetividades, provocando nelas: o estímulo à mentira, à omissão e o silenciamento, esses muitas vezes como estratégias de proteção; o medo da rejeição, a vergonha de sua identidade religiosa, a apreensão, a mágoa, a tristeza, a baixa autoestima, o autoconceito negativo de si diante dos adjetivos impostos como: macumbeiro(a), negro macumbeiro, despacho de macumba, aluno da macumba, xangozeiro, bate ilú e bate bombo;

b) quando identificamos os ideais eurocêtricos-cristãos como geradores da discriminação através da (re) produção do racismo religioso com os candomblecistas promovidos por outras religiões, em especial alguns segmentos da igreja católica e setores das igrejas neopentecostais. Essas concepções têm sua origem desde a colonização com o processo de escravização até os dias atuais com as formas de colonialidade que continuam colocando as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras numa posição inferior e de primitividade;

c) quando analisamos alguns elementos do candomblé que mais recebem interpretações negativas oriundas de outros segmentos religiosos como por exemplo: a demonização de Exu e a exotização dos axós e fios de conta.

d) quando analisamos como as crianças de terreiro vivenciam sua identidade religiosa diante do racismo religioso na escola é bem diferente do que elas vivenciam no terreiro, pois possuir identidade religiosa candomblecista não é algo fácil para elas, ao identificar-se como membro de um segmento da sociedade tão discriminado e visto negativamente.

Além disso, pudemos constatar que:

- O racismo religioso na escola experienciado por crianças de candomblé associado a conflitos vividos no contexto familiar e expostas a processos diferentes de ensino-aprendizagem são fatores que influenciam em sua subjetividade, autoconceito, e reverberando em sua autoestima. No terreiro tínhamos uma criança que possuía conhecimento sobre a religião a qual pertenciam, era atenta, disciplinada, já na escola encontramos um aluno disperso, ausente da escola, dados esses que representam um grande paradoxo.

- Há componentes discriminatórios que vão além do traço cor da pele que fazem com que a criança sofra discriminação religiosa, como no caso da Erê de Iemanjá. Mesmo de tez branca, sofreu preconceito por trazer elementos do candomblé sobre seu corpo.

- O racismo religioso na escola e seus efeitos na criança de candomblé podem ser agravados ou atenuados devido à participação do trinômio terreiro-família-escola, onde a criança está inserida.

- O racismo religioso contribui de forma negativa no autoconceito e na autoestima da criança, mas outros fatores podem agravar essa situação devido a fatores como classe, raça, grau de escolaridade, gênero, nível socioeconômico, contexto familiar, etc.

Os resultados apontam ainda que seriam de grande valor estudos que contemplasse as crianças candomblecistas e a relação das esferas familiar e religiosa na tentativa de diminuir o racismo religioso na escola. Muito há que se caminhar nesses caminhos infundáveis investigando e intervindo nos espaços sociais (re) produtores do racismo religioso que muito afetam as subjetividades das crianças que participam das religiões de matrizes africanas.

Fazemos alguns questionamentos para futuras investigações: (a) que outras ações família, escola e terreiro poderiam realizar para que o racismo religioso na escola com crianças candomblecistas fosse atenuado? (b) que efeitos é produzido na subjetividade da criança quando ela precisa ser e não ser simultaneamente quanto a sua identidade religiosa? (c) até que ponto são observados os direitos da criança que asseguram a não discriminação por sua orientação religiosa? (d) como o diálogo inter-religioso poderá proporcionar uma cultura de paz nas escolas?

Termino esta etapa da pesquisa vislumbrando novos horizontes, por esses caminhos infundáveis, assim como os Orixás femininos (Oxum, Iansã e Iemanjá), que na história trazida por Vanda Machado (2004), se transformaram em pássaros e foram voar por caminhos da guerra cantando as suas cantigas e Ogum se dando conta das águas e as águas entraram pelos olhos de Ogum e, assim ele conseguia ver *Ilê Ifé* terminada. *Ilê Ifé* se tornou a cidade da luz. A grande escritora termina seu texto dizendo que no Opó Afonjá, quando as crianças pequenas batem nos atabaques de lata, brincando de candomblés à sombra do *Irôko*, perto da casa de Mãe Stella, *É Ará Kêto ê! Faraimará.*

Pretendo desenvolver no doutorado um estudo sobre a formação de crianças de terreiro, compreendendo as ideias trazidas pela cosmopercepção africana para os processos educativos de formação humana numa concepção integral e pensada nas cinco dimensões básicas do ser humano: físico, sensorial, emocional, mental e espiritual.

Assim, trazemos para o fechamento de um ciclo e abertura de outros, o poema do negro pernambucano⁴⁷, ativista político e artista de múltiplas facetas (poeta, pintor, ator, teatrólogo, cineasta) Solano Trindade. Sua vida foi marcada pela valorização da estética negra e da cultura afro-brasileira. Politicamente sempre se colocou ao lado da população negra mais pobre, denunciando através de sua arte, principalmente, a discriminação e o racismo. Neste momento que passa nosso país é preciso gritar do fundo do nosso ser esse toque de reunir....

Toque de reunir

Vinde irmãos macumbeiros
Espíritas, Católicos, Ateus
Vinde todos brasileiros
Para a grande reunião
Para combater a fome
Que mata nossa nação

Vinde Maria Pulcheria
João de Deus, José Maria
Anicácio. Zé Pretinho
Para a grande reunião
Para combater a malária
Que mata nossa nação

Vinde trapeiro, pedreiro,
Lavrador, arrumadeira,
Caixeiro, funcionário
Combater a tuberculose
Que mata nossa nação.

Vinde irmãos sambistas.
Da favela, da Mangueira.
Do Salgueiro, Estácio de Sá
Para a grande reunião
Combater o analfabetismo
Que manta a nossa nação

Vinde poetas, pintores,
Engenheiros, escritores
Negociantes e médicos
Para a grande reunião
Combater o fascismo
Que mata a nossa nação.

⁴⁷ Seu nascimento ocorreu a 24 de julho de 1908 em Recife/ Pernambuco e faleceu a 19 de fevereiro de 1974 na cidade do Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

ALMIRANTE, Kleverton Arthur de. **A Infância Religiosa do Candomblé: os olhares dos pesquisandos, etnografia e educação.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

ALVES, Marileide. **Nação Xambá: do terreiro aos palcos.** Olinda: Ed. Do Autor, 2007.
 ANJOS, Juliane Olivia dos. **As joias de Oxum: as crianças na herança ancestral afro-brasileira.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ARAGÃO, Gilbraz.; VICENTE, Mariano (Org.). **Espiritualidade, transdisciplinaridade e diálogo.** Recife: Observatório Transdisciplinar das Religiões no Recife, 2015. *E-book*.

ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Entre o terreiro e a escola: Lei 10.639/2003 e intolerância religiosa sob o olhar antropológico.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____. **Entre ataques e atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas.** São Paulo: Arché Editora, 2017.

_____.; ARAÚJO, Melvina Afra Mendes de. Entre o terreiro e a escola: garantindo direitos e promovendo o respeito mútuo. In: SILVA, José Carlos Gomes da; ARAÚJO, Melvina Afra Mendes de; SOUSA, Flávia Alves de. (Org.). **Política da promoção da igualdade racial na escola.** São Paulo: UNIFESP, 2017, p. 77-92.

ASSIS, Simone Gonçalves.; AVANCI, Joviana Quintes. **Labirinto de espelhos: formação da autoestima na infância e na adolescência.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afrobrasileiras na aplicação da Lei 10.639.** 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, J. J. História oral e hermenêutica. **Centro de Hermenêutica do Presente,** Porto Velho, Ano I, Nº. 105, agosto, 2002.

BENISTE, José. **As águas de Orixalá: àwon omi Ósàlá.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. **Mitos Yorubás: o outro lado do conhecimento.** 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. **Dicionário Yorubá-Português.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. In: **Sociedade e Estado**, vol.31 n.1, 2016, pp. 15-24.

BOTELHO, Denise Maria. **Educação e Orixá**: processos educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BOTELHO, Denise Maria. Religiosidade afro-brasileira e o meio ambiente. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Org.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: MEC/MMA/UNESCO, 2007, v. 1, p. 209-218.

_____.; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Educação e religiosidades afro-brasileiras**: a experiência dos candomblés. Participação, Brasília, n. 17, p. 74-82, 2012.

_____.; EDUCAÇÃO E CANDOMBLÉ: CONTRIBUIÇÕES PARA A DISCUSSÃO DE RAÇA E GÊNERO. In: 18º REDOR - Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos sobre a Mulher e Relações de Gênero, 2014, Recife. Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste. REDOR. Perspectivas feministas de gênero: desafios no campo da militância e das práticas científicas: **Anais [do] 18**. Encontro Nacional da Rede Feminista - Norte e Nordeste. Recife - PE: EDUFRPE, 2014

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: CNE/MEC, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/ SEF, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais números 1/92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de revisão 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 2010.

CABRERA, Lydia. **El Monte**. Havana, Editorial Letras Cubanas, 1993.

CAMARGO, Cândido Procópio Ferreira de. **Kadercismo e Umbanda**: uma interpretação sociológica. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1961.

CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira. De xangô a candomblé: transformações no mundo afro-pernambucano. **Horizonte**: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião da PUC Minas. Belo Horizonte, v. 1, n. 29, 2013, p. 13-27.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 13-37.

CAPUTO, Stella Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam o candomblé**. 2005. Tese. (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: PUC, 2005.

_____. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Made in Africa**. São Paulo: Global, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

COELHO, Marias Efigênia Daltro. **Educação e religião como elementos culturais para a superação da intolerância religiosa: integração e relação na compreensão do Ensino Religioso**. 2009. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2009.

CONCEIÇÃO, Lúcio André Andrade da. **A pedagogia do Candomblé: aprendizagens, ritos e conflitos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171, jan. 2002.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FALCÃO, Christiane Rocha. **“Ele já nasceu feito”**: o lugar da criança no candomblé. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FANON, Frantz. **Em defesa da Revolução Africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1969.

_____. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. Adultocentrismo e conflito social no cotidiano das crianças: decolonizando a educação. In: MARTÍ, Marín Corbera; XAVIER, Domènec Sampere; RICARD, Martínez i Muntada. (eds.): **III International Conference Strikes and Social Conflicts: Combined historical approaches to conflict**. Proceedings, Barcelona, CEFID-UAB, 2016, pp. 850-863.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. **A Raiz do Pensamento Colonial na Intolerância Religiosa Contra Religiões de Matriz Africana**. Revista Calundu, Brasília, vol. 1, n.1, p.117-136, jan./jun. 2017.

FILIZOLA, Lucíola Maria Ferreira. **A Nação Xambá e o uso das folhas no seu cerimonial**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Jindengue - *Omo Kékeré*: notas desde alguns olhares africanos sobre infância e formação. In: XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 41-52.

_____. Afrorreligiosidade na mira do racismo. **Correio Braziliense**. p. A11, 03/03/2014.

_____. *Orí*: A saga atlântica pela recuperação das identidades usurpadas. In: SOUZA, Edileuza Penha de (Org.). **Negritude, Cinema e Educação**. V.3. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p.134-146.

_____. Alimentação socializante: notas acerca da experiência do pensamento tradicional africano. **Revista das Questões**. n. 2, p. 62-74, 2015.

_____. As religiões de matrizes africanas, resistência e contexto escolar: entre encruzilhadas.... In: MACHADO, Adilbênia Freire; ALVES, Maria Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée (org.). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, v. 2, p. 41-59, 2015.

_____. Intolerância ou racismo?. **Hora Grande**, Porto Alegre, p. 15 - 15, 01 out. 2016.

_____. Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. **Ensaios Filosóficos**. Vol. 13, p. 153-170, 2016.

_____. O fenômeno do Racismo Religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**, Brasília, v.6, n.2 (especial), p.51-56, 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n.116, p. 21-40, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, M. & GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 244-270.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.23, p.75-85, 2003.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e cultura**, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 41-91, jul./dez. 2009.

_____. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Souza Santos. **Formas-Otras: saber, nombrar, narrar, hacer**. Barcelona: CIDOB Ediciones, 2011, p. 97-108.

GUEDES, Maristela Gomes de Souza. **Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam o candomblé**. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: PUC, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JANGO, Caroline F. **“Aqui tem racismo”**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. São Paulo, Editora Livraria da Física, 2017.

JUNIOR, Amarílio F.; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 80, n. 196, p. 472- 482, Set/ Dez, 1999.

JÚNIOR, Dário Ribeiro de Sales. **Sobre o olhar e aprender: um estudo sobre o processo de aprendizado religioso de crianças candomblecistas**. 2013. Dissertação (Mestrado em

Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 41-59, jul. 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEITE, Valderlei Furtado. **Candomblé e Educação**: dos ilês às escolas oficiais de ensino. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Administração) - Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

LIGIÉRO, José Luiz. **Iniciação ao Candomblé**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 1998.

LIMA, Vivaldo da Costa. **A família de santo nos candomblés Jejes-nagôs da Bahia**: um estudo de relações intragrupais. 2 ed. Salvador: Corrupio, 2003.

LIMA, Vivaldo da Costa. **Cosme e Damião**: o culto aos gêmeos no Brasil e na África. Salvador: Corrupio, 2005.

LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

LUZ, Marco Aurélio. **AGADÁ**: dinâmica da civilização africano-brasileira. 4.ed. Salvador: EDUFBA, 2017.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MATTOSO, Katia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil**: Séculos XVI-XIX. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016, p. 09-28.

MÓNICO, Lisete S.; ALFERES, Valentim R.; CASTRO, Paulo A.; PARREIRA, PEDRO M. A Observação Participante enquanto metodologia de Investigação qualitativa. Atas - **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**. Vol. 3, 2017.

MOTTA, Roberto. Transe, nome, identidade e reconhecimento no xangô de Pernambuco. In: BRANDÃO, Sylvana; MARQUES, Luiz Carlos Luz; CABRAL, Newton Darwin de Andrade. **História das Religiões no Brasil**. Recife: Bagaço, 2012, v. 6, p. 17-30.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2004.

NETO, Antônio Gomes da Costa. **Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas no Distrito Federal**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de. **Religiões Afro-brasileiras e o racismo: contribuições para a categorização do racismo religioso**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Ariene Gomes de. **A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos orixás**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. 2.ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Omọ-Oba: história de princesas**. Ilustrado por Josias Marinho-Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. v. 26, n.01, p.15-40, 2010.

OLIVEIRA, Rachel de Souza da Costa e. **Intolerância religiosa na escola: uma reflexão sobre estratégias de resistência à discriminação religiosa a partir de relatos de memórias de adeptos da Umbanda**. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Rafael Domingos. **A criança negra escravizada no Brasil: aproximações teóricas, tramas historiográficas**. Revista Outras Fronteiras, Cuiabá, vol. 1, n.2, jul-dez., 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica**, v. 149, p. 35-39, 2016.

OYEWUMI, Oyeronke. **A invenção das mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

PANIKKAR, R. **Religión, Filosofía y Cultura**. Universidad de Santa Bárbara, CA. 1996. p. 125-148.

PEREIRA, Hanayrá Negreiros de Oliveira. **O Axé nas roupas: indumentária e memórias negras no candomblé angola do Redandá**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PETROVICH, Carlos; MACHADO, Vanda. **Irê Ayó: mitos Afro-brasileiros**. Salvador: EDUFBA, 2004.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUEIROZ, Karla Geyb da Silva. **Convivendo com os orixás: a trajetória religiosa de crianças adeptas ao candomblé e o contexto escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Peru Indígena**, Lima, v. 13, n.29, p.11-20.

_____. Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas. **Estudios latinoamericanos**, v. 2, n. 3, p. 3-19, 1995.

_____. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed., Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

_____. Colonialidade do poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009, p. 119-131.

QUINTANA, Eduardo. **No terreiro também se educa: relação candomblé-escola na perspectiva de candomblecistas**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

RAFAEL, Ulisses Neves. **Xangô rezado baixo: Um estudo da perseguição aos terreiros de Alagoas em 1912**. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

RIBEIRO, Jaqueline de Fátima. **Infância e terreiro: um estudo de vivências de crianças que frequentam o espaço de uma religião de matriz africana**. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2016.

RIOS, Terezinha. A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.12, n. 19, p. 80-86, jun.2006.

RIVIR – **Relatório sobre Violência Religiosas e Intolerância no Brasil (2011-2015)**. Resultados Preliminares. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade racial, da juventude e dos Direitos Humanos, 2016.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In. CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Palo: Selo Negro, 2001, p. 161-178.

RUFINO, Luiz. Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas. **Seminário dos alunos do PPGASMN/UFRJ**. Rio de Janeiro, 2016.

SANTANA, Jair. **A lei nº 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais**: políticas afirmativas e folclorização racista. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2010.

SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho do docente**: desafrikanizando para cristianizar. (Tese). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negras silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões de matriz africana**. Belo Horizonte: Editora NANDYALA, 2010.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas**: um diálogo necessário. 2.ed. Belo Horizonte: Editora NANDYALA, 2015.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reuniões/28/textos/gt21/gt21241int.doc>. Acesso em: 15.dez. 2017.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a Morte**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAPEDE, Thiago C.. Racismo e dominação Psíquica em Frantz Fanon. **Sankofa - Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. São Paulo, Ano IV, n. 8, p. 44-52, Dez/ 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SERRA, Adriano Vaz. **O auto-conceito**. *Análise Psicológica*, 2 (VI), 1988. Disponível em: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2204/1/1988_2_101.pdf. Acesso em: 09 de novembro de 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Consuelo Dorés. **Negro, qual é o seu nome?** 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, S. P. S.; DELFINO, J; RIBEIRO, R. M. B. As interfaces da identidade e autoestima da criança negra nos processos de aprendizado. In: SILVA, Marinalva Freire

da.; ALVES, Osmar Hélio. (Org.). **A educação sob a ótica da transdisciplinaridade**. 1ed. João Pessoa: Ideia, 2015, v. 111, p. 83-107.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira**. 5. Ed. São Paulo: Selo Negro, 2005

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Exu: o guardião da casa do futuro**. Rio de Janeiro, Pallas, 2015.

SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). **Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. 1.ed. São Paulo: Editora da Universidade de SÃO Paulo, 2015.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **A ciência encantada das macumbas**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SODRÉ, Muniz. **Reiventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SOUSA JUNIOR, Vilson Caetano de. **Na palma da minha mão: temas afro-brasileiros e questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUSA, Kássia Mota de. **Entre a Escola e a Religião: desafios para as crianças de candomblé em Juazeiro do Norte**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983

SOUZA, Patrícia R. de. **Axós e Ilequês: Rito, mito e a estética do candomblé**. Dissertação (mestrado em sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, Eliseu Clementino. **(Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. Memória e formação de professores**. Revista Fórum Identidades. Ano 2, Volume 4, p. 37-50, jul-dez, 2008.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. **Experiências de Infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam: (Tese)**. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2016.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Racismo e Discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2017.

VELECI, Nailah Neves. **Cadê Oxum no espelho constitucional? Os obstáculos sóciopolítico-culturais para o combate às violações dos direitos dos povos e comunidades**

tradicionais de terreiro. 2017. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás deuses iorubas na África e no Novo Mundo**. 6ª ed. Salvador: Corrupio, 2002.

_____. **Lendas Africanas dos Órixas**. Ilustrações de Carybé; tradução de Maria Aparecida da Nóbrega. 4ª ed. Salvador: Corrupio, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

OUTRAS REFERÊNCIAS

AMORIM, Felipe. **Nº de denúncias de intolerância religiosa no Disque 100 é maior desde 2011**. Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2016/01/21/n-de-denuncias-de-intolerancia-religiosa-no-disque-100-e-maior-desde-2011.htm>>. Acesso em 07 de novembro de 2018.

BÍBLIA ONLINE. **Salmos 37:5-7**. Disponível em <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/sl/37/5-7>>. Acesso em 13 de dezembro de 2018.

CABRAL, Thiago. Terreiro é alvo de intolerância. **Folha de Pernambuco**. Recife, 26 set. 2017. Caderno Cotidiano, p.6.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Sacerdote de umbanda é condenado por perturbação de sossego**. Disponível em <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2017/04/12/interna_vidaurbana,698777/sacerdote-de-umbanda-e-condenado-por-perturbacao-de-sossego.shtml>. Acesso em 07 de novembro de 2018.

PAPO COM JESUS. **A Macumba é do Diabo mesmo!!! Católico não pode ser espírita!!! -Padre Reginaldo Manzotti**. 2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=imLtH-HOcRo>>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

G1. **Apuração pelo Brasil**. Disponível em <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/apuracao/brasil/>>. Acesso em 07 de dezembro de 2018.

G1. **Íntegra: Discurso de Jair Bolsonaro após vitória eleitoral**. Disponível em <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/integra-discurso-de-jair-bolsonaro-apos-vitoria-eleitoral.ghtml>>. Acesso em 07 de dezembro de 2018.

XÔ PT. 06 – **Bolsonaro e a Religião.** 2017. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=vjq4GaUbAUy>>. Acesso em 07 de dezembro de 2018.

JAIR BOLSONARO. **Jair Bolsonaro é eleito o 38º Presidente da República Federativa do Brasil. 2018.** Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3gZ3WfVagoo&feature=youtu.be&fbclid=IwAR0QYzmtYqXSoWBDnP-elNYLtwKSMNyNsbGw71u7aQ4DI25tJNmvDDFhmJk>>. Acesso em 07 de dezembro de 2018.

UFRPE. **UFRPE pelos Direitos Humanos - Racismo Religioso.** Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=UbajJvqKfUk>>. Acesso em 17 de setembro de 2018.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação Integral.** Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>>. Acesso em 09 de dezembro 2018.

GLOSSÁRIO

Afoxé	De origem iorubá, é um cortejo de rua que sai durante o carnaval e trata-se de uma manifestação que tem profunda vinculação com as manifestações religiosas dos terreiros de candomblé.
Alaká	Pano da costa também conhecido como pano-de-alaká. De origem africana, seu uso está intimamente ligado ao âmbito das religiões afro-brasileiras e obedece às cores simbólicas dos orixás. No terreiro, lócus da pesquisa, é colocado na parte da cintura, independentemente do tempo de santo.
Axó	Roupa, vestuário, paramento.
Catimbó	Forma pejorativa de se referir às religiões de matrizes africanas e, conseqüentemente, aos seus adeptos.
Coco	Dança/ritmo, segundo alguns pesquisadores, nasceu nos engenhos, vindo depois para o litoral, outros informam que se originou dos negros dos Palmares.
Egum	Espírito dos mortos cultuados no candomblé (SILVA, 2005, p. 137).
Ialorixá	Sacerdotisa do culto aos orixás e principal liderança feminina na hierarquia do terreiro de candomblé.
Iaô	Do ioruba <i>Ìyàwó</i> significa esposa. Nos primórdios do candomblé no Brasil, quando a iniciação era restrita às mulheres, foi esta a denominação escolhida para definir as pessoas recém-iniciadas (BENISTE, 2014, p.281).
Ilequê	Contas, fio de contas, colar ritual.
Ilus	Conhecidos como atabaques e são promotores do chamado aos orixás são chamados ao <i>Ayé/</i> terra.
Juntó	Expressão usada dentro dos candomblés para se referir ao segundo orixá.
Lavagem de cabeça	Uma das primeiras etapas do processo de iniciação dentro do Candomblé. Através do “amaci”, que é um líquido preparado com folhas e águas sagradas feito pelo babalorixá, e que é posto na cabeça do participante, lavando-a.
Macumba	Espécie de árvore africana e também um instrumento musical utilizado em cerimônias de religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda. Acesso em 02 de janeiro de 2019.
Nanã	Orixá feminino e mais velho do panteão africano. Está ligada à criação do homem, à vida e à morte.
Ogã	Pessoa que assume o cargo de tocar, cantar, auxiliar o babalorixá ou a ialorixá nos rituais.

Oiá	Orixá feminino relacionado aos ventos e tempestades.
Ojá	Torço, ou turbante, ou ojá ori, literalmente pano da cabeça, consiste em um pedaço de tecido cuja largura varia de trinta a cinquenta centímetros aproximadamente, e o comprimento é a partir de um metro e meio podendo chegar a até três metros. (SOUZA, 2007, p. 54).
Olofin	Rei africano do reino de Ifé.
Orum e Ayé	No candomblé, se refere à dimensão espiritual e Ayé à dimensão física. São dimensões diferentes de um mesmo mundo.
Oxalá	Representa o princípio criador. Uma de suas personificações é o Orixalá jovem, guerreiro e irrequieto chamado de Oxaguiã (LIGIÉRO, 1998).
Oxum	Orixá feminino. Rainha das águas doces, dona dos rios e cachoeiras.
Oxumaré	Orixá que representa a junção entre o masculino e o feminino, união que possibilita a existência da vida, a água e a terra, a mortalidade e a imortalidade e tudo o que é duplo, ambíguo e opostos que se complementam.
Pade	Reunião ou encontro cujo objetivo principal é pedir a Exu que reúna as partes que se encontram distantes.
Peji	Altar onde são colocados todos os objetos sagrados das divindades do candomblé. Lugar reservado do terreiro onde os assentamentos dos orixás são todos cultuados (SILVA, 2005, p. 139).
Xangô	Nome dado ao orixá que simboliza a justiça, se tornou tão popular entre os orixás cultuados no Brasil que, em Pernambuco, por exemplo, passaram a ser chamadas as casas de culto aos orixás de Xangôs.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA**CARTA DE ANUÊNCIA****(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)**

Aceito o pesquisador Gustavo Jaime Filizola, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, para desenvolver sua pesquisa intitulada “Do terreiro à escola: olhares sobre o racismo religioso com crianças de candomblé”, sob a orientação da Professora Doutora Denise Maria Botelho.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Recife, _____/_____/_____

Assinatura e carimbo do Babalorixá do Terreiro

Diretor ou vice-diretor da instituição

APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM



MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

MENORES DE IDADE

Eu _____, menor de idade, neste ato devidamente representado por seu/sua responsável legal, _____, portador(a) da Cédula de identidade RG nº. _____ e CPF _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Gustavo Jaime Filizola, portador do CPF 408.144.914-72 cujo projeto de pesquisa é intitulado: Do terreiro à escola: olhares sobre o racismo religioso com crianças de candomblé, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, vinculado à Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE e à Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, sob a orientação da Profa. Dra. Denise Maria Botelho, a realizar as fotos e vídeos que se façam necessárias e/ou a colher depoimentos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das imagens (fotos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, blogs e sites), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Recife, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Menor

Assinatura do(a) Responsável Legal do(a) Menor

Assinatura do Pesquisador



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS ADULTOS

Eu, _____, RG: _____, e CPF: _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Gustavo Jaime Filizola, do projeto de pesquisa intitulado: Do terreiro à escola: olhares sobre o racismo religioso com crianças de candomblé, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, vinculado à Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE e à Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, sob a orientação da Profa. Dra. Denise Maria Botelho. e Federal Rural (UFRPE), a realizar as fotos e vídeos que se façam necessárias e/ou a colher depoimentos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (fotos e/ou vídeos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, blogs e sites), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Recife, ____ de _____ de 2018.

Nome:

Assinatura do Participante

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

CPF:

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa **“Do terreiro à escola: olhares sobre o racismo religioso com crianças de candomblé”**, sob responsabilidade do pesquisador Gustavo Jaime Filizola, orientado pela Professora Doutora Denise Maria Botelho tendo por objetivo compreender as consequências do racismo religioso para as crianças de candomblé na escola. Para realização desta pesquisa usaremos o(s) seguinte(s) método(s) a observação participante dos pesquisados com registro em diário de campo e registro de imagens com câmera fotográfica. Usaremos também entrevistas semiestruturadas, roda de diálogo e conversas informais a fim de obter, através da fala livre dos entrevistados, dados que irão surgir como desdobramento do tema principal da pesquisa. Esclarecemos, que manteremos em anonimato, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem os sujeitos da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados, inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, será destruído todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identifica-los tais como fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente. As possibilidades de riscos aos sujeitos são mínimas ao longo da realização da pesquisa e aplicação das técnicas de coleta de dados serão feitas pelo pesquisador, porém quanto aos riscos e desconfortos que por ventura surgirem, se houver perguntas que constranja o pesquisado, a entrevista ou roda de diálogo poderá ser abandonadas de forma imediata sem prejuízos pessoais. Estaremos atentos, ao arquivamento de todo os materiais coletados visando a proteção da identidade dos envolvidos durante e após a pesquisa. A medida protetiva será o arquivamento dos dados em local específico e restrito à pesquisa, sendo exonerados após a análise dos dados e resultados do estudo. Destacamos que as imagens gravadas ou os áudios da pesquisa só serão utilizados para divulgação com a autorização dos participantes da pesquisa. Em todo momento da pesquisa caso o pesquisado se sinta desconfortável psicologicamente, fisicamente, psiquicamente, moralmente, intelectualmente, socialmente, culturalmente ou espiritualmente, a pesquisa será suspensa imediatamente. Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providencias como esclarecimentos da pesquisa e suspensão. Os benefícios que a pesquisa será uma contribuição à sociedade quanto ao conhecimento sobre o Candomblé e a conscientização das consequências da intolerância religiosa para com crianças de candomblé no ambiente escolar, procurando tornar esses espaços menos conflituosos quanto à identidade religiosa dessas crianças. Ao término da pesquisa, tanto o terreiro

pesquisado quanto às escolas pesquisadas, receberão a devolutiva (resultados) do trabalho realizado.

O (A) senhor (a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelo pesquisador. Inclusive acompanhamento psicológico (se for o caso). Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar o pesquisador Gustavo Jaime Filizola à rua Dois Irmãos, 92 – Apipucos – Recife – PE. Telefones: (81) 30736556, (81) 9.9968-5055 ou pelo meu e-mail filizola3@gmail.com. ou com a orientadora da pesquisa a Profa. Denise Maria Botelho, à rua Dois Irmãos, 92 – Apipucos – Recife-PE, pelo telefone (81) 3073.6556, email mulhernegra@gmail.com

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, localizado à Av Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, telefone 81-31833775 ou ainda através do email comite.etica@upe.br.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Local: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do sujeito (ou responsável)

Assinatura do pesquisador

Obs.: Este TCLE está feito em duas folhas que serão enumeradas manualmente pelo sujeito e pesquisador e rubricada a primeira folha e assinada a segunda.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

(Pai ou mãe da Criança)

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Do terreiro à escola: olhares sobre o racismo religioso com crianças de candomblé”, sob responsabilidade do pesquisador Gustavo Jaime Filizola, orientado pela Professora Doutora Denise Maria Botelho tendo por objetivo compreender as consequências do racismo religioso para as crianças de candomblé na escola. Para realização desta pesquisa usaremos o(s) seguinte(s) método(s) a observação participante dos pesquisados com registro em diário de campo e registro de imagens com câmera fotográfica. Usaremos também entrevistas semiestruturadas, roda de diálogo e conversas informais a fim de obter, através da fala livre dos entrevistados, dados que irão surgir como desdobramento do tema principal da pesquisa. Esclarecemos, que manteremos em anonimato, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem os sujeitos da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados, inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, será destruído todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identifica-los tais como fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente. As possibilidades de riscos aos sujeitos são mínimos ao longo da realização da pesquisa e aplicação das técnicas de coleta de dados serão feitas pelo pesquisador, Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir algum desconforto que por ventura surgir, se houver perguntas que constrija a criança, a entrevista ou roda de diálogo poderá ser abandonadas por ele/ela de forma imediata sem prejuízos pessoais. Estaremos atentos, ao arquivamento de todo os materiais coletados visando a proteção da identidade dos envolvidos durante e após a pesquisa. A medida protetiva será o arquivamento dos dados em local específico e restrito à pesquisa, sendo exonerados após a análise dos dados e resultados do estudo. Destacamos que as imagens gravadas ou os áudios da pesquisa só serão utilizados para divulgação com a autorização dos participantes da pesquisa. Em todo momento da pesquisa caso seu/sua filho(a) se sinta desconfortável psicologicamente, fisicamente, psiquicamente, moralmente, intelectualmente, socialmente, culturalmente ou espiritualmente, a pesquisa será suspensa imediatamente. Caso seu/sua filho(a) venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providencias como esclarecimentos da pesquisa e suspensão. Os benefícios que a pesquisa será uma contribuição à sociedade quanto ao conhecimento sobre o Candomblé e a conscientização

das consequências da intolerância religiosa para com crianças de candomblé no ambiente escolar, procurando tornar esses espaços menos conflituosos quanto à identidade religiosa dessas crianças. Ao término da pesquisa, tanto o terreiro pesquisado quanto às escolas pesquisadas, receberão a devolutiva (resultados) do trabalho realizado.

O (A) senhor (a) e seu/sua filho(a) terão os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelo pesquisador. Inclusive acompanhamento psicológico (se for o caso). Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar o pesquisador Gustavo Jaime Filizola à rua Dois Irmãos, 92 – Apipucos – Recife –PE. Telefones: (81) 3073-6556, (81) 9.9968-5055 ou pelo meu email filizola3@gmail.com. ou com a orientadora da pesquisa a Profa. Denise Maria Botelho, à rua Dois Irmãos, 92 – Apipucos – Recife-PE, pelo telefone (81) 3073.6556, email: mulhernegra@gmail.com.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos e do seu/sua filho(a) sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, localizado à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, telefone 81-3183-3775 ou ainda através do email comite.etica@upe.br.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____

_____ sendo que concordo com a participação de meu/minha filha desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por ele/ela transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Local: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do responsável do menor

Assinatura do pesquisador

Obs.: Este TCLE está feito em duas folhas que serão enumeradas manualmente pelo sujeito e pesquisador e rubricada a primeira folha e assinada a segunda.

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Meu nome é Gustavo Jaime Filizola, sou professor de escola pública e estou convidando você para participar da pesquisa intitulada “Do terreiro à escola: olhares sobre o racismo religioso com crianças de candomblé”, sob minha responsabilidade e da orientadora Professora Doutora Denise Maria Botelho e tem como objetivo compreender as consequências do racismo religioso para as crianças de candomblé na escola. Tudo que você ler aqui eu também informei a seus pais e terei um documento assinado por eles autorizando sua participação neste trabalho. Você pode escolher em participar ou não desta pesquisa mesmo que seus pais tenham concordado.

Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte(s) método(s): observação participante onde eu, enquanto observador, me colocarei em situações vivenciadas por você no terreiro e na escola. Usarei de entrevistas semiestruturadas, quando farei algumas perguntas sobre alguns assuntos, conversas informais e roda de diálogo. Para facilitar a pesquisa, farei uso dos instrumentos: diário de campo, onde anotarei algumas informações do que irei observar durante as visitas, gravador e máquina fotográfica.

Quero dizer a você que as imagens gravadas ou os áudios da pesquisa só serão utilizados para divulgação com sua autorização. Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Há outras coisas que eu gostaria que você soubesse que a metodologia a ser utilizada, ocasione em você algum tipo de risco ou desconforto de origem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, como sentimento de invasão de privacidade, riscos relacionados à divulgação de imagem. Comunique, imediatamente ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências, tais como, a suspensão imediata do estudo. Terei a total cautela em assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não utilização das informações em seu prejuízo, nem do terreiro e nem da escola que você estuda. Explicarei cada técnica empregada antes de cada momento de coleta de dados. As possibilidades de algum risco são mínimas ao longo da realização da pesquisa.

Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém se você sentir algum desconforto que por ventura surgir, se houver perguntas que você não queira responder, a entrevista ou roda de diálogo poderá ser abandonadas por você de forma

imediate sem nenhum prejuízo. Estarei atento, ao arquivamento de todos os materiais coletados visando a proteção de sua identidade, dos envolvidos durante e após a pesquisa.

A medida protetiva será o arquivamento dos dados em local específico e restrito à pesquisa, sendo destruídos após a análise dos dados e resultados do estudo.

Os benefícios que a pesquisa trará à sociedade é a conscientização das consequências de algumas situações desagradáveis que as crianças passam por pertencerem ao candomblé e da importância de se evitar esse tipo de comportamento no ambiente escolar.

Você terá os seguintes direitos: a garantia de fazer qualquer pergunta e ter resposta a mesma; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelo pesquisador. Inclusive acompanhamento psicológico (se for o caso). Nos casos de dúvidas e esclarecimentos seus pais procurar o pesquisador Gustavo Jaime Filizola à rua Dois Irmãos, 92 – Apipucos – Recife – PE. Telefones: (81) 3073-6556, (81) 9.9968-5055 ou pelo meu email filizola3@gmail.com. ou com a orientadora da pesquisa a Profa. Denise Maria Botelho, à rua Dois Irmãos, 92 – Apipucos – Recife-PE, pelo telefone (81) 3073.6556, email: mulhernegra@gmail.com

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos negados, seus pais devem entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, localizado à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, telefone 81-3183-3775 ou ainda através do email comite.etica@upe.br.

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e meu responsável assinado o TCLE, concorda em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Recife, _____/_____/_____

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

Assinatura do responsável do menor

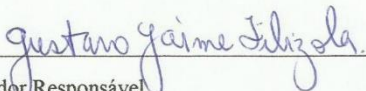
Atenção:

O menor só assinará este Termo de Assentimento, após os pais ou responsáveis terem assinado o TCLE.

APÊNDICE E – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE****(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)**


Em referência a pesquisa intitulada “Do terreiro à escola: olhares sobre o racismo religioso com crianças de candomblé”, eu, Gustavo Jaime Filizola, pesquisador responsável e a Profa. Dra. Denise Maria Botelho, como orientadora responsável da pesquisa, comprometemo-nos a manter em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa, usando apenas para divulgação os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Comprometo-me também com a destruição, após o término da pesquisa, de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identifica-lo tais como filmagens, fotos, gravações, questionários formulários e outros.

Recife, 08 de outubro de 2018.



Pesquisador Responsável

Gustavo Jaime Filizola
Pesquisador
CPF: 408.144.914-72
PPGECI / UFRPE / FUNDARJ



Orientadora Responsável

 Profa. Denise Maria Botelho
Dpto. de Educação
SIAPE 1554092

APÊNDICE F – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS



UNIVERSIDADE
FEDERAL
RURAL
DE PERNAMBUCO



Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada – Coordenador/a e Professor/a

Protocolo de Identificação (Perfil dos Participantes)

Escola:

Nome completo:

Religião:

Função que exerce na Escola:

Data de nascimento:

Idade:

Cor:

- 1) Você aplica a lei 10.639/2003 em sala de aula?
- 2) Tem algum conteúdo da cultura afro-brasileira que tenha resistência e/ou negação pelos alunxs/famílias?
- 3) Você acha que há racismo/intolerância religiosa em relação às religiões afro-brasileiras nas escolas? Na sua opinião qual a origem dessa discriminação?
- 4) Você acredita que a discriminação religiosa influencia no desempenho escolar das crianças? Acredita que afeta a autoestima das crianças? Como acontece?
- 5) O aluno x ou a aluna y já sofreu algum tipo de discriminação por ser do candomblé na escola? Como? Qual foi a reação dele/a? Como a escola reagiu?
- 6) Na sua opinião o que poderia ser feito para diminuir os casos de racismo/intolerância religiosa na escola em relação às crianças de religiões afro-brasileiras?



Roteiro de Entrevista Semi -Estruturada - Pais

Protocolo de Identificação (Perfil dos Participantes)

Nome completo:

Nome religioso:

Religião:

Qual a Nação:

Nome do Terreiro:

Cargo que exerce no Terreiro:

Data da feitura:

Data de nascimento:

Idade:

Cor:

- 1) A escola de seu/sua filha desenvolve algum tipo de conteúdo em relação as religiões de matrizes africanas? Você avalia que é uma abordagem respeitosa?
- 2) Você acha que há racismo/intolerância religiosa em relação às religiões afro-brasileiras nas escolas? Na sua opinião qual a origem dessa discriminação?
- 3) Você acredita que a discriminação religiosa influencia no desempenho escolar das crianças? Acredita que afeta a autoestima das crianças? Como acontece?
- 4) Seu/sua filho/a já sofreu algum tipo de discriminação por ser do candomblé na escola? Como? Qual foi a reação dele/a? Qual foi a sua reação? Como a escola reagiu?
- 5) Seu filho/filha recebe alguma orientação sobre como ele/ela deve tratar a questão religiosa no ambiente escolar? (esconder, expor, como se defender, etc.)
- 6) Na sua opinião, o que poderia ser feito para diminuir os casos de racismo/intolerância religiosa na escola em relação às crianças de candomblé?



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



Roteiro de Entrevista Semi –Estruturada – Criança (Erê de Orixalá)

Protocolo de Identificação (Perfil dos Participantes)

Nome completo:

Nome religioso:

Religião:

Qual a Nação:

Nome do Terreiro:

Cargo que exerce no Terreiro:

Data da feitura:

Data de nascimento:

Idade:

Cor:

- 1) O que significa para você ser de candomblé?
- 2) O que você mais gosta de sua religião? Tem alguma coisa que você não gosta da sua religião?
- 3) Qual o lugar que você mais gosta de estar no terreiro? O que você mais gosta de fazer no terreiro? E na escola? Por quê?
- 4) O que significou para você a sua confirmação de Ogan? O que você sentiu quando estava saindo do Peji? Como você se sente agora?
- 5) Você já usou ou usaria algo como (barrete, fio de contas, pulseira, etc.) na escola que o identificasse como uma criança de candomblé? Por quê?
- 6) Você sabe como deve tratar a questão da sua religião na escola? Quem te ensina/ensinou?
- 7) Você tem alguma história que aconteceu com você na escola em relação a sua religião?
- 8) Alguém, na sua escola, já fez alguma brincadeira/ disse algum apelido que você não gostou sobre sua religião? Você poderia contar? Como você reagiu? Como você se sentiu? Qual foi a atitude da escola diante disso?



Roteiro de Entrevista Semi –Estruturada – Criança (Erê de Iemanjá)

Protocolo de Identificação (Perfil dos Participantes)

Nome completo:

Nome religioso:

Religião:

Qual a Nação:

Nome do Terreiro:

Cargo que exerce no Terreiro:

Data da feitura:

Data de nascimento:

Idade:

Cor:

- 1) O que significa para você ser de candomblé?
- 2) O que você mais gosta de sua religião? Tem alguma coisa que você não gosta da sua religião?
- 3) Qual o lugar que você mais gosta de estar no terreiro? O que você mais gosta de fazer no terreiro? E na escola? Por quê?
- 4) O que significou para você a sua iniciação de Iemanjá? O que você sentiu quando estava saindo do Peji? Como você se sente agora?
- 5) Você já usou ou usaria algo como (barrete, fio de contas, pulseira, etc.) na escola que o identificasse como uma criança de candomblé? Por quê?
- 6) Você sabe como deve tratar a questão da sua religião na escola? Quem te ensina/ensinou?
- 7) Você tem alguma história que aconteceu com você na escola em relação a sua religião?
- 8) Alguém, na sua escola, já fez alguma brincadeira/ disse algum apelido que você não gostou sobre sua religião? Você poderia contar? Como você reagiu? Como você se sentiu? Qual foi a atitude da escola diante disso?



Roteiro de Entrevista Semi -Estruturada - Babalorixá

Protocolo de Identificação (Perfil dos Participantes)

Nome completo:

Nome religioso:

Religião:

Qual a Nação:

Nome do Terreiro:

Cargo que exerce no Terreiro:

Data da feitura de Santo:

Data de nascimento:

Idade:

Cor:

- 1) Qual a importância das crianças dentro do Candomblé?
- 2) Como as crianças aprendem no terreiro? Quem ensina no terreiro
- 3) Você acha que há racismo/intolerância religiosa em relação às religiões afro-brasileiras nas escolas? Na sua opinião qual a origem dessa discriminação?
- 4) Você acredita a discriminação religiosa influencia no desempenho escolar das crianças? Acredita que afeta a autoestima das crianças? Como acontece?
- 5) As crianças recebem alguma orientação do terreiro sobre como elas devem tratar a questão religiosa no ambiente escolar? (esconder, expor, como se defender, etc.)
- 6) Na sua opinião, o que poderia ser feito para diminuir os casos de racismo/intolerância religiosa na escola em relação às crianças de candomblé?

ANEXO A – PROCLAMATION OF THE INTERNATIONAL DECADE FOR PEOPLE OF AFRICAN DESCENT

United Nations

A/68/L.34*


General Assembly

 Distr.: Limited
 19 December 2013

Original: English

Sixty-eighth session

Agenda item 67 (b)

Elimination of racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance: comprehensive implementation of and follow-up to the Durban Declaration and Programme of Action
Draft resolution submitted by the President of the General Assembly
Proclamation of the International Decade for People of African Descent
The General Assembly,

Recalling its resolution 52/111 of 12 December 1997, by which it decided to convene the World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance, and its resolutions 56/266 of 27 March 2002, 57/195 of 18 December 2002, 58/160 of 22 December 2003, 59/177 of 20 December 2004 and 60/144 of 16 December 2005, which guided the comprehensive follow-up to the World Conference and the effective implementation of the Durban Declaration and Programme of Action,¹

Reiterating that all human beings are born free and equal in dignity and rights and have the potential to contribute constructively to the development and well-being of their societies, and that any doctrine of racial superiority is scientifically false, morally condemnable, socially unjust and dangerous and must be rejected, together with theories that attempt to determine the existence of separate human races,

Acknowledging the efforts and initiatives undertaken by States to prohibit discrimination and segregation and to engender the full enjoyment of economic, social and cultural as well as civil and political rights,

Emphasizing that, despite efforts in this regard, millions of human beings continue to be victims of racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance, including their contemporary manifestations, some of which take violent forms,

* Reissued for technical reasons on 23 December 2013.

¹ See A/CONF.189/12 and Corr.1, chap. I.

13-62881* (E) 231213



Please recycle



ANEXO B – CALENDÁRIO OFICIAL DO TERREIRO



ANEXO C – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE DE
PERNAMBUCO/ PROPEGE/



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Do terreiro à escola: olhares sobre o racismo religioso com crianças de candomblé.

Pesquisador: GUSTAVO JAIME FILIZOLA Área

Temática:

Versão: 3

CAAE: 98765918.9.0000.5207

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.015.403

Apresentação do Projeto:

Já descrito anteriormente.

Objetivo da Pesquisa:

Já descrito anteriormente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos, benefícios e medidas protetivas foram descritos na nova versão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa apresenta pertinência social e científica

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Já descrito anteriormente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- 1- Apresentar o termo de confidencialidade em um único documento com assinatura dos pesquisadores
ATENDIDO;
- 2- Apresentar o instrumento de coleta - ATENDIDO;
- 3- Esclarecer em qual ou quais escolas a pesquisa será realizada - ATENDIDO;
- 4- Descrever os riscos e as medidas protetivas no projeto - ATENDIDO;
- 5- Deixar claro no TALE e no TCLE que as imagens gravadas ou os áudios da pesquisa só serão

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-010

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3183-3775

Fax: (81)3183-3775

E-mail: comite.etica@upe.br

Continuação do Parecer: 3.015.403

utilizados para divulgação com autorização dos participantes e responsáveis - ATENDIDO;

6- Detalhar quem são os participantes da pesquisa - ATENDIDO;

7- Ajustar o cronograma conforme as pendências solicitadas - ATENDIDO.

Considerações Finais a critério do CEP:

O pleno acompanha o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1143783.pdf	08/11/2018 16:37:16		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/11/2018 16:36:21	GUSTAVO JAIME FILIZOLA	Aceito
Outros	InstrumentosdeColeta.pdf	07/11/2018 22:48:59	GUSTAVO JAIME FILIZOLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivreesclarecido.pdf	07/11/2018 22:47:53	GUSTAVO JAIME FILIZOLA	Aceito
Outros	cartaoacep.pdf	07/11/2018 21:20:58	GUSTAVO JAIME FILIZOLA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetedepesquisa.pdf	07/11/2018 21:16:28	GUSTAVO JAIME FILIZOLA	Aceito
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	07/11/2018 15:05:30	GUSTAVO JAIME FILIZOLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivreesclarecido.pdf	07/11/2018 14:23:15	GUSTAVO JAIME FILIZOLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimentolivreesclarecido.pdf	07/11/2018 14:22:44	GUSTAVO JAIME FILIZOLA	Aceito
Outros	curriculogustavo.pdf	15/09/2018 00:00:14	GUSTAVO JAIME FILIZOLA	Aceito
Outros	curriculoorientadora.pdf	14/09/2018 23:59:51	GUSTAVO JAIME FILIZOLA	Aceito

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-010

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3183-3775

Fax: (81)3183-3775

E-mail: comite.etica@upe.br

UNIVERSIDADE DE
PERNAMBUCO/ PROPEGE/

Orçamento	Orcamento.pdf	17/08/2018 22:37:01	GUSTAVO JAIME FILIZOLA	Aceito
Outros	Termoanunciaterreiro.pdf	17/08/2018 22:18:57	GUSTAVO JAIME FILIZOLA	Aceito

Página 02 de

Continuação do Parecer: 3.015.403

Outros	Termoanunciageracaoativa.pdf	17/08/2018 22:18:26	GUSTAVO JAIME FILIZOLA	Aceito
Outros	Termoanunciaescolaestado.pdf	17/08/2018 22:18:05	GUSTAVO JAIME FILIZOLA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	04/06/2018 22:14:56	GUSTAVO JAIME FILIZOLA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 12 de Novembro de 2018

Assinado por:
Jael Maria de Aquino
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº**Bairro:** Santo Amaro**CEP:** 50.100-010**UF:** PE**Município:** RECIFE**Telefone:** (81)3183-3775**Fax:** (81)3183-3775**E-mail:** comite.etica@upe.br