

Entre o Terreiro e a Escola: a trajetória religiosa e escolar de uma criança iniciada no Candomblé

Rogério Santos Souza*

Introdução

O presente texto busca apresentar a trajetória religiosa e escolar de uma criança iniciada em uma religião de matriz africana, em Maragogipe, cidade do Recôncavo da Bahia. Assim, a pergunta que orientou o estudo que deu origem a este texto busca entender: quais as semelhanças e as diferenças entre a (re)construção da identidade e o processo de (re)formulação do conhecimento vivido entre o Templo Religioso (Terreiro) e a Escola para uma criança iniciada no candomblé? Objetiva-se analisar como a prática educacional se constituiu enquanto mecanismo de negação da presença africana no processo de formação da sociedade brasileira e compreender as estratégias pedagógicas consolidadas nas escolas que, em muitas realidades, excluem ou não validavam a identidade étnica e religiosa de crianças iniciadas no Candomblé.

O Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010, em seu Art. 26, atribui ao Estado e, conseqüentemente à escola, enquanto desdobramento da ação deste, o dever de assegurar o enfrentamento à intolerância com as religiões de matrizes africanas e à violência e discriminação contra seus seguidores. Sendo a laicidade uma prerrogativa constitucional, o Estado deve garantir o direito à liberdade de consciência e de crença aos diferentes sujeitos.

E quando os crimes de racismo e intolerância religiosa têm como vítima as crianças? E quando esse crime é praticado pelo silêncio dos profissionais de educação que atuam nas mais diversas áreas, como gestores, coordenadores pedagógicos, professores, servidores técnicos? E quando esse crime é ratificado por um currículo homogêneo, racista e que, em sua maioria, impõe uma ideologia religiosa, anulando o

* Professor da Educação Básica, Ogan, Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UFRB), Especialização em Estudos Étnicos e Raciais (IFBA), Graduação em Licenciatura em História (UFRB). Coordena o Projeto de Extensão "ILÊ DE MEMÓRIAS: as histórias que escolhemos contar" (LEHRB - UFRB).

E-mail: rg.edu.souza@gmail.com

dever do Estado e, conseqüentemente, da escola de atender às necessidades da diversidade da comunidade estudantil? Situações como essas são a regra no âmbito escolar, quando se trata de alunos adeptos de religiões afro-brasileiras.

A partir da análise do relatório que mapeia as ocorrências de intolerância religiosa no Brasil, produto da articulação entre a Comissão de Combate a Intolerância Religiosa (CCIR) e do Laboratório de História das Experiências Religiosas (LHER), produzido em 2017, é possível perceber que, entre os anos de 2011 e 2015, as religiões afro-brasileiras (das quais se incluem o Candomblé e a Umbanda) são os principais alvos de ódio religioso e as vítimas, em sua maioria são crianças. Acerca da identidade étnico-racial das vítimas, o relatório apresenta o número de 34,66% de pardos e negros, enquanto brancos equivale a 22,38%, além do alto número de pessoas que não informaram seu pertencimento étnico-racial. Entre os principais agressores estão os vizinhos e pessoas desconhecidas das vítimas. O que também chama atenção é a presença de professores com 4,09% e de mães com 3,93% entre os agressores.

Tais elementos permitem-me pensar o quão é importante conhecer e analisar a realidade na qual as crianças, em sua maioria negras, iniciadas no Candomblé, particularmente na cidade de Maragogipe-BA, estão inseridas, uma vez que, a partir do histórico baiano de violências relacionadas a elas, crianças que podem ser/estar submetidas a situações vexatórias que contrariam as previsões legais e jurídicas em nossa sociedade, incluindo-se, nessa realidade, os espaços escolares.

Para tanto, busco conhecer as experiências de João Paulo (nome fictício), uma criança autodeclarada negra, com nove anos de idade e que, aos seis anos, foi iniciada no Candomblé, e suas percepções de vivências e aprendizagens entre o terreiro e a escola, espaços de construção e reformulação de conhecimentos e experiências. Na condição de sujeito oriundo de terreiro de Candomblé e professor de crianças, com atuação de dezesseis anos na Educação Básica, percebo que o aprendizado a partir da complexa relação estabelecida nos espaços religiosos (no terreiro) e na escola ocorrem de modo antagônico.

Tomo como referência o fato de que muitas crianças, especialmente as negras, não alcançam “sucesso” na construção do saber na escola formal, enquanto em espaços não-formais, como os terreiros, elas conseguem construir saberes igualmente complexos, pois lá elas vivem o aprendizado por meio da pedagogia do Axé: aprendizado ancestral a partir da troca de saberes, de forma horizontal e circular, com os mais velhos no espaço do terreiro.

O objetivo geral é investigar as experiências de uma criança iniciada no Candomblé e compreender, a partir de suas percepções, como o currículo das instituições de ensino, no município de Maragogipe-BA, propõe a consolidação de uma educação que respeite e valorize a identidade étnica e religiosa dos(as) alunos(as). Esta pesquisa parte da perspectiva qualitativa e a escolha metodológica empregada é a da etnopesquisa-ação implicada.

Para tanto, as técnicas adotadas foram conversas informais/livres e, visando aproximação com o universo das crianças, coleta de dados a partir de um roteiro flexível e que respeite a dinâmica diária, o interesse e as possibilidades de fala do interlocutor principal, além da faixa etária da criança. As entrevistas foram gravadas em áudio e as transcrições realizadas se basearam também nos elementos que estavam interagindo diretamente com a criança na escola e no terreiro. Participam como entrevistados a criança e uma professora que o acompanhou em toda sua trajetória no ensino infantil, quando ele inicia sua participação no espaço escolar e no religioso. A escolha de conversar com a professora se deu pela necessidade de perceber, a partir de outra ótica, a trajetória escolar da criança, tendo em vista que sua atual professora se recusou a participar da pesquisa.

Educação, Infâncias e Candomblé

A educação, enquanto mecanismo e elemento de poder, foi (e, em alguma medida, ainda é) o meio mais eficiente e potencializador do “heroísmo” e valorização dos povos colonizadores europeus; do mesmo modo que, historicamente, condiciona à “sina de inferioridade” aos africanos, aos “negros da terra” e aos descendentes de ambos. Ambas as versões são reforçadas no contexto educacional e contribuíram de modo exacerbado e cotidiano para que indivíduos brancos e negros aprendessem que há uma hierarquia entre os diferentes grupos raciais. A história que nos contaram até aqui afirma a pouca relevância e participação negra na formação e manutenção da sociedade brasileira.

Se percebermos a originalidade de cada identidade, das diferentes culturas e as maneiras particulares como cada indivíduo assimila ou se distancia dos conhecimentos e valores homogeneamente oferecidos a todos, poderemos valorizar, no espaço escolar, o caráter plural da expressão humana, uma vez que, além de nossa individualidade, temos uma maneira própria de agrupar e excluir diferentes elementos culturais (GOMES, 2005). É partindo desse pressuposto e pensando à luz das contribuições da Lei de nº 10.639/2003 – que se refere à promoção do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, nas escolas públicas e privadas – que identifico os avanços ocorridos no universo da legislação educacional brasileira e, de forma contrária, a

fragilidade na (re)construção, reconhecimento e valorização da identidade étnico-racial de crianças negras.

A Escola onde a criança, sujeito da pesquisa, estuda está localizada na sede do município de Maragogipe-BA e é responsável pelos anos iniciais do Ensino Fundamental – rede pública –, sendo esse município o recorte espacial, cuja história remonta ao período Colonial. A escola tem prédio próprio e está situada à Rua Plácido Rocha, S/N, Bairro das Palmeiras. No ano de 2018, a escola teve o número de 185 crianças com frequência assídua, distribuídas em turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, nos turnos matutino e vespertino, somando dez turmas. A referida escola não possui Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno que encontramos disponível na Unidade de Ensino data de 1994.

Ao perceber as crianças como atores sociais e a infância como categoria social, podemos entendê-las como grupo legítimo de análise e investigação, e conseqüentemente, tornam-se sujeitos fundamentais neste texto. A concepção de “infância” como categoria social instituiu-se historicamente, sofrendo influências de diferentes estruturas/conjunturas que possibilitaram às crianças se tornarem sujeitos. A infância passa então a ser considerada enquanto parte do todo social estando, portanto, inserida na cultura humana.

A construção do conceito de “infância” está condicionada à categorização geracional, estando a infância submetida a um complexo sistema de poder/controlado imposto pelo outro, o adulto. Destaco que a infância enquanto categoria social continua sendo homogeneizada, desconsiderando-se as diferentes percepções e papéis sociais preestabelecidos a partir da heterogeneidade, mas é preciso deixar claro que a infância não é idêntica para todas as crianças, tendo em vista as diferenças de classe, gênero, etnia, religião.

Conforme Stela Guedes Caputo (2012) nos terreiros de candomblé, por exemplo, o convívio estabelecido entre as crianças e os adultos se dá de modo equânime. Nestes espaços, a criança deve respeitar o adulto, do mesmo modo que devem ser respeitadas, já que a lógica do “mais velho” é regulada a partir do tempo de iniciação na religião e não com base na idade cronológica. Por vezes, as crianças ensinam aos adultos na trajetória religiosa, pois “[...] se um adulto chega ao terreiro para começar a aprender a religião, uma criança já iniciada pode perfeitamente ser responsável por lhe passar os ensinamentos” (CAPUTO, 2012, p. 72), subvertendo assim a ideia de que a criança é sempre conduzida à construção do aprendizado pelo adulto. No terreiro, se reconhece a capacidade da criança como agente ativo na ação de auxiliar no desenvolvimento pessoal, espiritual e de compartilhamento da cultura com o adulto.

Como é comum a outros segmentos religiosos, no candomblé, as crianças são inseridas na religião a partir da orientação familiar, seja quando são levadas a atividades festivas ou mesmo a práticas religiosas, seja em cerimônias de iniciação. Quanto à iniciação de crianças, Higino (2011) enfatiza que este processo beneficia o aprendizado de princípios educativos reguladores e construtores de valores éticos e morais, os quais ajudam na formação de uma compreensão do mundo fundamentada na ancestralidade da cultura africana e afro-brasileira. Como nos apresenta Caputo (2012, p. 133-134) a partir da fala de Mãe Beata:

[...] no terreiro as crianças crescem partilhando o amor, as coisas de seu Egbé. Aprendem fundamentalmente a respeitar a ancestralidade. Essa é a formação de um Omo dè, de uma criança. Além disso, aqui respeitamos todas as diferenças, e isso é partilhado desde sempre com as crianças de nosso terreiro. Aqui ninguém discrimina a opção sexual de ninguém, ninguém discrimina negro ou branco, ninguém discrimina a mulher.

A socialização e o processo de aprendizagem no candomblé e no espaço do terreiro ocorrem por meio da oralidade, da observação, da relação que se estabelece com a natureza e do convívio com os outros sujeitos pertencentes à religião e do olhar. Nesse sentido, Vanda Machado (2013) ao escrever acerca da importância da relação que se estabelece na comunidade religiosa de terreiro, analisa a relação com a experiência participativa de se “ser-sendo”. Em diálogo, desde 1997, com as professoras da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, dentro da comunidade de terreiro Ilê Axé Opo Afonjá, a autora afirma que tal processo começa com a iniciação, que:

[...] se constitui e define o pleno acolhimento do indivíduo aos olhos do grupo. Por analogia, as educadoras da Eugenia Anna, antes isoladas em suas paredes, não existiam no campo afetivo da comunidade até vivenciarem diálogos, espaços e saberes do lugar. O fato de estarem juntas fazendo um caminho, olhando para o pensamento africano e terem demonstrado o desejo de participar da comunidade como parte desse coletivo, foi o sinal para um outro tempo, uma outra forma de ser-sendo das educadoras como uma força significativa do lugar (MACHADO, 2013, p. 130).

Aprender a partir do olhar, da vivência, do sentimento de pertença e se entendendo como parte de um coletivo e de uma comunidade não é apenas uma possibilidade de construção/apreensão de conhecimento. Trata-se de uma convivência cotidiana com o espaço e com os outros indivíduos, ocorrendo, por meio dessas interações, o aprendizado. A escola precisa se “curvar” ao que as crianças, com

suas vivências familiares, culturais e religiosas, podem contribuir nessa rede afetiva do saber. Sobre essa possibilidade de integração de saberes e experiências Machado (2013, p. 130) convida a escola a se render à

[...] parceria implicada pela presença integradora do jeito africano de viver na escola como na vida. Importava, portanto, efetivar o diálogo onde outros saberes também seriam compreendidos para elaboração de uma forma de ensinar, contemplando a criança no seu crescimento e formação de corpo e alma para enfrentar a vida lá fora carregando o legado da sua ancestralidade. Daí por diante, não há dúvida. Era como se vivêssemos numa comunidade africana ou pelo menos vivendo os princípios que regem a comunidade religiosa [...].

Ainda que o terreiro se apresente como este importante ambiente para conviver e aprender a partir da vivência e em que as crianças têm possibilidade de serem sujeitos ativos, é notória a escassez de estudos sobre infância e candomblé. E a maior parte dos trabalhos ligados a essa temática são/estão relacionados à triste realidade que envolve crianças adeptas do candomblé e as violências por elas sofridas no espaço escolar.

A manutenção e a avaliação contínua das políticas educacionais encarregadas de garantir uma educação que reconheça, respeite e valorize a diversidade dos sujeitos que constituem a escola é um importante mecanismo para assegurar o direito de ser diferente. Assim, a escola deve colaborar com a “[...] formação de um indivíduo seguro, criativo e interessado, que saiba fazer do conhecimento adquirido um sistema personalizado, aplicável às diferentes exigências que a vida lhe apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 36).

Há assim a necessidade de reinventar os moldes escolares que se firmaram, historicamente, na homogeneidade, uniformidade e universalidade das pessoas. A reinvenção do modo de ser da escola pode romper com a função naturalizada de “transmitir conhecimentos” e assumir o compromisso com a (re)construção subjetiva dos indivíduos que nela convivem, levando em consideração a diversidade cultural, social, religiosa, étnico-racial e de gênero, que compõe os sujeitos do ambiente escolar.

Sobre o aspecto religioso que constitui a identidade de cada indivíduo, incluindo as crianças, Vera Maria Candau (2011) afirma que a religião contribuiu com o projeto de homogeneização cultural dos grupos colonizados, estabelecendo um ideal de cultura eurocêntrica. O fato de permanecer transformando as diferenças em desigualdades, demonstra a dificuldade da escola em lidar, a partir de seus programas curriculares e diferentes atores, com a diversidade existente nela, o que implica, muitas vezes, na

aniquilação das diferenças (CANDAU, 2011) e no fortalecimento da discriminação, do racismo e da intolerância.

A escola exerce importante papel no processo de (re)construção da identidade dos sujeitos, pois os discursos por ela produzidos serão assimilados e reelaborados pelos indivíduos nela inseridos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que é a lei maior da educação brasileira, em sua redação que substituiu o artigo 33, de 1996, apresenta que o ensino religioso é facultativo, sendo “[...] parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1996). No entanto, ainda que algumas escolas não a integrem no currículo obrigatório, a disciplina de Ensino Religioso é realidade no cotidiano de muitas instituições de ensino básico, e frequentemente, é ministrada com imposição de concepções e práticas da tradição cristã, seja católica ou protestante.

Na realidade do município de Maragogipe-BA, por exemplo, a imposição religiosa tem ultrapassado os limites do currículo escolar, considerando a realidade que as crianças iniciadas no Candomblé estão vivenciando na maior escola de Ensino Fundamental do município. A escola, no ano de 2019, adotou o modelo militar e, nas primeiras semanas de aula, duas crianças trajadas de branco foram convocadas pela coordenação disciplinar e orientadas a ir, a partir daquele dia, com calça jeans azul, conforme orienta uma cartilha sobre o fardamento, corte de cabelo e aspectos relacionados à disciplina.

Na ocasião, uma das crianças, acompanhada de sua mãe e uma advogada, esteve na Secretaria de Educação e foi quando a partir disso que a criança pôde continuar cumprindo seu período de resguardo religioso, sendo orientada a ir fardada a partir de maio e que, após o mês de maio de 2019, nenhum outro estudante poderá comparecer à escola sem que esteja com o fardamento, sendo negado à criança de candomblé, quando iniciada, de cumprir seu resguardo no período escolar.

Nessa mesma unidade de ensino, as crianças praticantes de religiões de matriz africana, com certa frequência, recebem (se conectam/incorporam) o Orixá na escola. Já ocorreram várias situações (pelo menos umas três ocasiões) que, quando o diretor disciplinar percebe que a criança está envolvida com a energia do Orixá, sendo ele evangélico, põe uma das mãos na cabeça da criança e diz “expulsar” o “demônio”, repetindo: “esse corpo não o pertence”. Após eu e outros professores questionarmos tal prática, não tive mais notícias de momentos semelhantes.

Convencionou-se, culturalmente, a todas as escolas deste município a visita à igreja matriz de São Bartolomeu, no primeiro dia do mês de agosto, para “adoração”. Durante todo o dia, há uma intensa rotatividade de crianças e jovens, da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, sem que seja respeitada a condição religiosa de muitos dos alunos ali envolvidos, pois nunca presenciei nenhuma das escolas onde trabalhei enviar comunicado aos pais ou questionar aos alunos se desejavam participar da atividade religiosa católica. Vale ressaltar que não se trata de uma visita pedagógica, mas de uma atividade exclusivamente religiosa.

Além deste evento, é comum as escolas utilizarem parte do período escolar no dia dedicado a Santo Antônio para rezar, juntamente com todos os alunos. O que me permite pensar que o ensino religioso desenvolvido em muitas, senão em todas as escolas do município, tendem a realizar uma formação católica, ou cristã, num espaço que, além de laico, deveria respeitar a diversidade de identidades religiosas que formam a sociedade brasileira, baiana e maragogipana.

Esta questão, a meu ver, implica em preocupações sérias, pois diante da orientação religiosa cristã oferecida na escola, as crianças, oriundas de outros segmentos religiosos, podem ter seu direito de crença invalidado por posturas discriminatórias e intolerantes. Como consta no estudo de Caputo (2012), com relação ao pertencimento de crianças ao candomblé, estas afirmam “sentir vergonha e esconder” na escola sua religião, havendo relatos, inclusive, de crianças que “saíram da escola em que estudavam”, pois uma professora “[...] passava óleo ungido na testa [...] para que todos ficassem mais tranquilos e para tirar o diabo de quem fosse do candomblé” (2012, p. 197).

Não é possível desconsiderar o fato de vivermos num Estado laico, no qual a liberdade religiosa deve ser respeitada, atendendo ao princípio da imparcialidade em assuntos religiosos, fazendo valer o artigo XVIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e garantindo o artigo 5º, inciso VI, da Constituição Brasileira de 1988, que afirma que “[...] é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”.

As discussões acerca da intolerância religiosa parecem ter pouca visibilidade no contexto escolar, ainda que as denúncias indiquem a escola como lugar onde ocorre a violência e os(as) professores(as) ocupem o lugar dos principais agressores. As atitudes de discriminação e de intolerância são motivadas por ódio religioso e, quando não praticadas pelo(a) docente, são, em muitos casos, apoiadas por este, mesmo que por omissão frente à ação de intolerância (CAPUTO, 2012). Embora o recorrente discurso acerca da educação escolar permaneça marcado pela retórica da igualdade entre todos,

faz-se necessária e urgente uma intervenção pautada na valorização do respeito às diferenças, como práticas que considerem a diversidade cultural e religiosa dos indivíduos que compõem o grupo de alunos(as).

Constantemente, deparamo-nos com situações de preconceito, de discriminação e de intolerância religiosa no espaço escolar. É na sala de aula que, muitas vezes, a criança enfrenta embates violentos, quando pensamos a diversidade e a anulação das singularidades religiosas. Assim, ao iniciar seu processo de entrada no universo escolar, o(a) aluno(a) iniciado no candomblé, quando negro(a), além de deparar-se com sua história retratada de “[...] maneira folclorizada e discriminada, ainda encontra reforços por parte do corpo docente no que diz respeito à negação de sua origem racial” (GOMES, 1995, p. 89) e de seu pertencimento religioso. Nesse caso, o resultado é a negação do diferente, sendo possível ocorrer um choque na formação da identidade do sujeito que é discriminado e na do que discrimina.

Essa problemática convoca-nos a repensar o modelo pedagógico que vem sendo praticado nas escolas brasileiras, especialmente na realidade de Maragogipe, tendo em vista a necessidade de verificarmos se, de fato, as exigências das novas perspectivas propostas pela legislação educacional têm sido executadas. Ora, a presença de práticas discriminatórias para com uma criança ainda em formação pode trazer diversas consequências, como: afastamento/evasão ou desistência escolar, falta de ideais, reclusão, isolamento, sendo possível ainda que esta criança se sinta incapaz e, principalmente, torne-se um adulto com problemas de identidade.

Deve-se considerar e dar ênfase ao processo de afastamento escolar por parte dos estudantes negros. Considerando o relatório de pesquisa: *Educação e População Afrodescendente no Brasil: avanços, desafios e perspectivas*, construído em 2012, e que avalia a educação para estudantes brasileiros a partir de dados coletados entre 2004 e 2009, é possível observar que a trajetória dos “[...] estudantes brasileiros pelo sistema público de ensino está marcada por uma trágica repetição de histórias de insucesso. Mas o fracasso da escola atinge, sobretudo, os estudantes negros. É sobre eles que recai o peso dos grandes números da exclusão” (GENTILI, 2012, p. 15).

Importante destacar que não cabe unicamente aos professores o peso e a culpa do racismo na educação. O Estado brasileiro sendo também responsável pela educação dos cidadãos, deve ser responsabilizado pela exclusão e pelas desigualdades raciais ocorridas, também, no espaço escolar, garantindo o direito à educação. Para que situações como estas sejam minimizadas, é importante que os(as) professores(as) não resistam ao disposto na Lei nº 11.645/08 e que revisem constantemente os conceitos sobre a importância do papel do negro no contexto histórico e a influência dele na

cultura do Brasil. É perceptível uma certa resistência, por parte de alguns docentes, em relação ao dinamismo e à aceitação das novas formas de pensar e fazer a história, especialmente quando relacionadas às populações negras.

Pesquisas nos mostram que o racismo e outras formas de discriminação permeiam as relações sociais entre os indivíduos no espaço escolar, ainda no âmbito infantil. Os elementos educacionais que deveriam se pautar por uma prática da diversidade, muitas vezes inferiorizam os traços da trajetória e da cultura dos negros. Contrária a esta postura, Ana Célia da Silva (2005, p. 21) compreende o espaço da sala de aula como propício a “[...] conhecer para entender, respeitar e interagir, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira”.

Assim, como ressalta Gomes (2003):

A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. [...] É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade.

Uma educação que não esteja atenta a estas questões expõe as crianças à construção de baixa autoestima, na sala de aula, pois não acolhe as diferenças, mas sim impõe uma supervalorização de um grupo étnico em detrimento de outro. Os estudos de Maria Aparecida Silva Bento (2012, p. 112) sugerem que:

[...] a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso ‘eu’ é produto de muitos outros que o constituem. Esses ‘outros’, nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua auto-imagem, seu autoconceito.

É necessário, portanto, que a escola brasileira, mediante os parâmetros das referidas Leis, revise constantemente seus conceitos, em atendimento à

[...] diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. [...] O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferecem múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro (RCN, v. I, 1998, p. 31-33).

Vale salientar que os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) em seu volume I, consideram, como contribuição para a educação básica, que o desenvolvimento da identidade na criança perpassa, sobretudo, pela sua autonomia, e que por isso, é de fundamental importância que esta criança passe por processos de socialização, reconhecimento e valorização de si e do outro, no contexto educativo.

Quem é esse “Erê”? E qual sua trajetória religiosa e escolar?

Antes de apresentar a criança que protagoniza as questões discutidas neste texto e a sua trajetória, parece pertinente manifestar uma angústia, da qual sou tomado, toda vez que me proponho a escrever um texto acadêmico. A rigidez técnica exigida pela academia, muitas vezes, não permite que nos coloquemos em nossas escritas, pelo menos não como desejo. De algum modo, a produção intelectual, com sua imposição de normas, parece presa à possibilidade de desumanizar a escrita.

A tentativa de expressar em palavras as vivências de João Paulo (JP), que compartilhou suas experiências religiosas e escolares, por si só é uma deslealdade à realidade, pois nenhuma das palavras por ele proferidas, e aqui registradas, apresentará o resultado que foi cada um dos sete encontros que tivemos. A ausência do seu riso, do brilho nos olhos, do silêncio, de sua voz firme, de seus olhos marejados, dos cheiros e das sensações empobrece este trabalho. Ainda assim, é importante apresentar sua trajetória, por ele e por todas as crianças de Candomblé.

O espanto inicial, positivo, que tive com João Paulo pareceu enorme: desde o primeiro momento em que o encontrei em sua residência, no dia 06 de novembro de 2018, para falar sobre a possibilidade da pesquisa que deu origem a este texto, esse espanto só aumentou a cada encontro, a cada fala, a cada olhar e a cada momentâneo, intenso e revelador silêncio. João Paulo é sabido, atento e esperto. Em nossos encontros ele não estava apenas disposto a falar de sua trajetória, mas orgulhoso pela oportunidade de conversar sobre sua vida no terreiro.

Quando o encontrei, ele estava sentado à porta de casa, acompanhado de caderno, lápis e borracha, pois realizava atividade escolar. Eu o cumprimentei brevemente, entrei

para conversar com sua mãe e sua tia sobre o objetivo da pesquisa e, então solicitei permissão para conversar com o pequeno. Permissão concedida pelos responsáveis, sua mãe solicitou a presença de João, a quem expliquei sobre o trabalho que tinha como elementos primordiais sua trajetória religiosa e escolar. O “sim” dele me veio com um largo sorriso.

Além de falar sobre a metodologia e o objetivo do estudo, conversei com sua mãe acerca do procedimento ético e de respeito à identidade de João e que, portanto, seu nome verdadeiro seria substituído por um nome fictício, a fim de preservá-lo. Bem como, eu me comprometia em omitir os trechos muito pessoais das entrevistas para não expor sua intimidade. Mesmo a mãe e o próprio João Paulo afirmando que não havia problema em usar o seu verdadeiro nome, assumi o compromisso com o rigor ético e científico da pesquisa e não uso o seu nome verdadeiro. Além disso, preservo os trechos muitos pessoais e/ou que revelem processos internos da religião. Os trechos citados neste estudo passaram por correção de ortografia, sem comprometer a inteireza dos depoimentos de João.

Após analisarmos algumas possibilidades de datas, o primeiro encontro ficou agendado para uma sexta-feira de novembro de 2018. O encontro inicial ocorreu num dia sagrado, para nós do Candomblé, pois se trata do dia de nosso Pai Oxalá. Quando fui até a casa de João não o encontrei e sua mãe me explicou que ele estava na biblioteca municipal, realizando pesquisa escolar, mas que não demorava a retornar.

Quase uma hora depois, apareceu na esquina uma criança sorridente, toda vestida de branco. Em sua chegada, João Paulo toma a bênção a mim, como pessoas da mesma crença. Sua mãe entra em casa e ele permanece parado na frente da porta e, por um instante, me pergunto se ele estava esperando eu entrar para que me seguisse, até que sua mãe retornou trazendo um copo com água. A criança gira o copo em torno de sua cabeça e dispensa a água porta afora. Entramos em sua casa e, enquanto ele estava no banho, eu conversava com sua tia que tinha chegado logo depois de João.

Quando ele retornou, ainda vestido de branco (parecia roupa “de ração”, utilizada na rotina do terreiro) e cheio de talco no pescoço, autoriza a começar. Eu digo que ele não se preocupe, que realize a atividade rotineira dele, enquanto eu terminava a conversa com sua tia. Ele, então, entra em um dos quartos da casa e retorna com o mesmo caderno com o qual o encontrei dias antes. Senta no sofá, liga a TV e começa a escrever, enquanto divide a atenção entre o caderno de atividades e um programa da TV qualquer.

Aproximo-me e pergunto qual a atividade daquele dia. Tratava-se de uma atividade de Matemática. Pergunto se ele gosta da disciplina e ele responde: “Às vezes é chato, mas esse dever não é difícil não” (JP, 2018). Divido com ele minha experiência com a disciplina, enquanto estudante. Sempre tive muita dificuldade. Ele então me pergunta como eu virei professor. Explico que aprendi porque era necessário para conquistar meus objetivos pessoais/acadêmicos e ele dispara:

Se eu pudesse, eu não estudava não. É muito chato. Todo dia faz dever. Tem que ir pra escola. Tem dever que eu gosto de fazer, mas quando vem dever pra casa, eu tenho que fazer rápido, senão passa o tempo de bater o baba¹ [sorri]. E é todo dia a mesma coisa, todo dia. Às vezes é bom, mas às vezes é chato (JP, 2018).

Após alguns minutos de conversa fluida, com o gravador esquecido ligado numa das extremidades do sofá onde ele realizava a atividade e conversava comigo, pergunto sobre seus colegas, professora, se a escola é distante de casa, se ele gosta de estudar e, entre as muitas coisas importantes ditas nesta conversa. Em determinado momento JP já estava me ensinando a jogar vídeo game. Nesse ínterim, ele revelou alguns aspectos relacionados à escola, os quais parece pertinente apresentar neste texto.

Antes, porém, é importante apresentá-lo, ou melhor, deixar que ele se apresente:

Meu nome é João Paulo [...] e já tenho cargo na roça. Eu tenho 9 anos e dois anos de Santo [...]. Eu tenho muito orgulho de ser do Candomblé, por causa dos Orixás, das pessoas, das danças e de várias coisas sagradas (JP, 2018).

João Paulo tem voz firme e olhos de quem sabe o seu lugar no mundo. As palavras que ele usou para se apresentar parecem libertadoras e edificantes, dada a atitude positiva que ele atribuiu a cada uma delas. Enquanto ele dizia cada sílaba, seus olhos brilhavam e, buscando fôlego para terminar cada jogo de palavras, devido à avidez, urgência e necessidade de não deixar de dizer nada, ele finda cada frase com um largo sorriso, orgulhoso de si e de seu lugar no Axé.

Pergunto à criança como era (ou é) o seu comportamento e o de seus colegas na escola em relação ao Candomblé. Depois de uma breve pausa, João Paulo conta:

¹ Bater o baba é o mesmo que jogar bola, bater bola (futebol).

[...] Antes não, mas depois que eu me iniciei, que eu fui ser reconhecido como pessoa do Candomblé, eu não vou mentir não, no comecinho, eu ficava com vergonha de ir para escola vestido de branco, mas eu acho que só foi umas duas vezes, no começo logo. Depois eu vestia e nem pensava o que os colegas iam dizer. Na escola, minha professora nunca falou nada comigo, somente meus colegas que vivia fazendo “bulliying”, dizendo que eu era filho do demônio, que eu não deveria “tá” na escola com eles, que eu tinha mesmo era que “tá” no inferno (JP, 2018).

Tal discurso, tão impróprio, especialmente para crianças, ratifica a herança de um passado racista, que não se desligou da identidade negra. O discurso daquelas crianças que condenavam seu colega, por ele ser de Candomblé, e que diziam que ele era filho do demônio, é fruto de uma construção estrutural e muito bem executada da memória coletiva brasileira e de reforço do racismo e a perseguição às religiões de negros. Um racismo estrutural tão forjado e eficaz, a ponto de crianças, em tão terna idade, assumirem tal discurso de ódio e aversão a elementos relacionados aos negros.

Sem conseguir conceituar a violência que sofreu, o menino classifica como “bulliying” a agressão vinda do comportamento discriminatório dos colegas. Não sei se é possível dizer que crianças entre seis e oito anos se comportam de forma intolerante e racista, o que posso afirmar é que a discriminação produzida por elas revela a intolerância e racismo religiosos que impregnam a identidade dos brasileiros, de modo que elas reproduzem, talvez, sem perceber, quão perversa é tal ação.

João Paulo prossegue a denúncia da violência que sofreu no espaço escolar:

Eu sofria *bulliying* no 1º, 2º e 3º ano e quem mais fazia eram duas meninas, Sara e Tânia (nomes fictícios), elas são crentes. Aí elas ficavam fazendo *bulliying*. Quando eu falava a elas que elas tinham a religião delas e que eu respeito a religião delas e elas têm que respeitar a minha, do mesmo jeito que eu respeito a delas, elas não gostavam e diziam que eu era filho do demônio. Antes de eu ser iniciado, eu não sofria *bulliying*. Eles só começaram a fazer *bulliying* comigo depois que eu fiz o Santo e comecei a ir para a escola vestido de branco e com as coisas do Axé. Aí a pró me mandava para a secretaria e chamava minha mãe para conversar, ainda achando que o culpado era eu (JP, 2018).

Ao questioná-lo se alguma vez alguma professora o tratou diferente por ser de Candomblé, a criança respondeu que “não”. Porém, o relato acima revela uma agressão por parte da professora, uma vez que, além de se mostrar passiva frente a uma situação tão complexa, acabou por contribuir, mesmo que involuntariamente, para a manutenção do comportamento discriminatório dos colegas de João Paulo, tendo em vista que ele, mesmo sendo a vítima, era constantemente retirado da sala e tinha a mãe

convidada à escola para relatar seu “mau comportamento”. Tal conduta pode ser associada ao fato de que

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores, o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

A Escola, em seu ideal contemporâneo, preza pela valorização das diferenças e fortalecimento das diferentes identidades. Assim, de encontro ao comportamento omissivo da referida professora, nós, na condição de educadores devemos enfrentar as discriminações e buscar formas de coibi-las.

João Paulo entendeu a dinâmica e os princípios da sua religião, escolheu preservar o que foi vivido em seu processo de iniciação, além de nos dizer sobre como esse importante aspecto da educação dos terreiros ajuda a formar a personalidade e a responsabilidade que cada um de nós, adeptos do Candomblé, tem de preservar nossa crença. Tudo isso mostra como ele se apropriou dos ensinamentos da religião, o que poderia ser improvável para uma criança em tão tenra idade. A criança diz ter melhorado seu comportamento, inclusive na escola e sua relação com seus pais. A partir da iniciação, João Paulo se transformou em uma criança mais responsável, mais obediente aos pais, segundo sua tia, também iniciada no Candomblé.

João Paulo demonstra uma aparente descrença naquilo que a escola lhe ensinou até então. Parece ter percebido, mesmo sendo ainda pequeno e com vida escolar no início, que, muitas vezes, as atividades mecânicas que costumamos realizar na escola não nos permitem refletir sobre sua função, para além da sala de aula. A vida escolar não nos forma para nos relacionarmos com os diferentes sujeitos que estão ao nosso redor e, conseqüentemente, anula a possibilidade de entender a escola como extensão da sociedade em que vivemos. Numa de suas falas ele revela:

Todo dia a gente faz as mesmas coisas: reza, a pró faz a chamada [controle de frequência], corrige o dever [atividade] de casa, escreve no quadro um bocado

de texto e explica. Aí, às vezes, a gente faz logo um dever e, quando não dá tempo, faz quando volta do recreio. Depois coloca outro dever para casa e a gente faz em casa e depois faz tudo igualzinho no outro dia (JP, 2018).

João Paulo nos apresenta um elemento muito interessante para análise, o ato de “rezar” presente na rotina escolar. Naturalizou-se, nas escolas maragogipanas, desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental I, a ação de realizar orações católicas antes de iniciar as aulas. Geralmente os professores, antes de iniciarem as aulas, solicitam que os alunos, sem que seja reservado o direito de não o fazer por não comungar da mesma fé, preparem-se para a oração. São comuns, nas turmas de Educação Infantil, cantar músicas católicas em homenagem a Nossa Senhora, mãe de Jesus, além do Pai Nosso. No Ensino Fundamental I se realizam, em sua maioria, as orações do “Pai Nosso” e “Ave Maria”. Tal prática se repete diariamente, desrespeitando as diferentes crenças e tornando o espaço escolar em um lugar onde se prega princípios da religião católica.

A rotina decorada e, de algum modo, rejeitada pela criança apresenta um descompasso com o que prega a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa Lei, ao propor os princípios e fins da educação brasileira estabelece, em seu Art. 2º que:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o *pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A fala de João Paulo demonstra que a escola do século XXI continua “moldando” seus alunos como robôs, em larga escala. Ou seja, segue extremamente preocupada em cumprir a exigências de determinados conteúdos e dissociada das realidades e necessidades das crianças, sujeitos de um novo século, reproduzindo uma perspectiva pedagógica engessada e que autoriza apenas aos professores a possibilidade de ter voz. Tal conclusão pode ser desdobrada, entre outros indicativos, quando a criança revela:

[...] A pró coloca tudo [o conteúdo] no quadro e sai. Ou, senão, fica no celular, enquanto a gente fica escrevendo. Tem vez que ela nem explica e diz para a gente ler e responder o dever [atividade] pelo texto que copiou no quadro. Quando alguém diz que tem muito dever ela diz para fazer silêncio. Ainda tem vez que manda a gente só fazer os números até 500 ou em algarismo romano até 50, pra a gente não ficar conversando (JP, 2018).

Tal comportamento docente, indicado pela criança contradiz o que a LDB institui em seu Art. 3º:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

[...]

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A falta de atenção a esses aspectos não contribui para o desenvolvimento de um sujeito autônomo, criativo, crítico e que atenda às diferentes configurações de sujeitos e de sociedade, além de obliterar toda sua subjetividade e construção identitária, prejudicando, assim, sua formação cognitiva, emocional e sociocultural.

Enquanto realizava sua atividade rotineira em casa, em um dos nossos cinco encontros, perguntei a João Paulo o seguinte: “João, qual espaço você gosta mais de ficar: no terreiro ou na escola?”. Não foi necessário esperar muito por uma resposta, pois imediatamente o menino respondeu:

A escola e o terreiro é diferente. Gostar eu gosto mais de ficar no terreiro. Até quando não tem obrigação ou festa, às vezes eu peço a minha mãe ou minha tia para me levar lá. A escola não é muito boa. Só na parte do recreio que eu brinco com os meus colegas que é um pouquinho bom, mas o resto não é bom não. Tudo a pró briga [reclama], todo dia faz a mesma coisa. No terreiro também faz as mesmas coisas, mas é diferente (JP, 2019).

Insisto e pergunto sobre o cumprimento das regras no terreiro, trazendo para discussão o fato de, em alguns terreiros, não ter tanta criança nos momentos em que o Ilê não realiza festejos. E ele, sorri, antes de dizer que:

Na escola, tem um bocado de crianças igual a mim e não é divertida [sorri]. [...] Lá na roça, tem outras crianças ou é adolescentes, mas são maiores que eu. Mesmo assim eu gosto de ficar no terreiro, mesmo quando não tem festa. Antes de eu dizer a meu pai [Babalorixá] que eu queria fazer o santo, minha mãe sempre me dizia que tem que se comportar, que não pode falar alto, que tem que respeitar todos, que não podia entrar em alguns lugares. E, como eu cresci

sempre indo para o terreiro, eu acho que aprendi o que podia e o que não podia fazer. Mesmo antes de fazer o santo, eu “batia cabeça” para meu pai, dava a bênção às pessoas [...] Eu não sei não, mas no terreiro eu sei me comportar, mas nem assim é chato como é na escola. [...] Até quando meu pai achava que eu fazia alguma coisa errada, me chamava perto dele, conversava, me ensinava a fazer como é certo. Na escola, a pró só fica gritando comigo e meus colegas. Tem vezes que nem deixa a gente sair duas vezes para beber água ou ir ao banheiro (JP, 2018).

A partir do depoimento de João, fica nítido que os dois espaços – escola e terreiro – têm suas regras e “burocracias”. No entanto, o terreiro se apresenta como lugar de mais acolhimento, mesmo tendo regras que, como o menino expôs, ele foi aprendendo na convivência e a partir do que sua mãe lhe orientava. Qualquer desajuste em seu comportamento era questionado pelo Babalorixá, mas sem colocar o garoto em uma situação de desconforto. O ensinamento do que é correto e incorreto, naquela realidade, é apresentado numa conversa, em que a proximidade e o tom de cooperação com a formação pessoal e religiosa tornam o aprendizado mais possível, além de envolver também o afeto.

Já na escola, qualquer descumprimento das regras, que muitas vezes inclui manter-se em silêncio, não levantar da cadeira, não brincar com o colega, realizar, sem questionar, as atividades e controlar a sede, é repreendido com rispidez e sem possibilidade de diálogo, segundo a descrição da criança. Nesse tipo de ambiente, muitas vezes hostis, nem mesmo a aprendizagem dos conteúdos é possível, pois

O ambiente sócio afetivo e intelectual da classe é um grande responsável pela maneira como as crianças aprendem ou não qualquer assunto. Algumas professoras criam um ambiente tão autoritário e coercitivo que me espanto diante da disposição da criança de ir à escola (KAMII; DECLARK, 1995, p. 48).

Rubem Alves (2006, p. 26) infere que “[...] o homem [indivíduo] somente torna-se humano por meio do olhar de outro ser humano”. Assim, saliento que este olhar deve ter, entre seus elementos constitutivos, o afeto. O afeto que recebemos nos ambientes sociais (família, escola, espaços religiosos, entre outros) favorece as aprendizagens concernentes à vida e será responsável pela construção ou reelaboração das aprendizagens a que fomos submetidos, por isso a importância de adotar o afeto, enquanto elemento primordial no ato de educar.

É inegável que a presença do educador na vida dos alunos, especialmente em seus primeiros anos no espaço escolar, é extremamente significativa e pode determinar o

sucesso ou não da aprendizagem. Para que a aprendizagem possa de fato ocorrer, a relação entre professor e aluno precisa, entre outros elementos, ser nutrida por um vínculo de afeto e de respeito. Se não houver esta afetividade o resultado pode ser a impossibilidade de aprender.

São muitos os(as) alunos(as) que têm dificuldade de se adaptar e perceber a escola como um espaço acolhedor. Outros não veem sentido no que devem aprender, pois sua realidade sociocultural é antagônica ao discurso escolar, o que pode, em alguns casos, ocasionar evasão ou a não concretude do saber. A grande maioria das crianças e jovens que desistem ou ficam à margem do processo de construção do conhecimento, na realidade brasileira, são os(as) negras(as), e a estes historicamente é ensinado que a escola não lhes é um lugar devido.

Não podemos deixar de lembrar que o educador é um mediador, um facilitador que aproxima a aprendizagem dos alunos e é responsabilidade de cada um desses alunos ressignificar o aprendido e validá-lo em sua realidade. Assim, o processo de ensinar e aprender e aprender enquanto ensina deve ser um exercício contínuo. A auto avaliação e a reflexão acerca de sua prática educativa, por parte dos professores, os ajudarão a compreender-se e, conseqüentemente, compreender cada um de seus/suas alunos(as). Além de mediar o conhecimento, os professores devem assumir a responsabilidade de auxiliar na formação integral de cada criança. Dessa forma, é preciso que despertemos para o fato de que:

Para aprender é preciso dar sentido ao que se faz e ao que se aprende; sentir-se reconhecido, respeitado como pessoa e como membro de uma família e de uma comunidade; não se sentir ameaçado em sua existência, sua segurança, seus hábitos e sua identidade; sentir-se compreendido e apoiado nos momentos de cansaço e fracasso; saber que se pode contar com a confiança dos outros, que o consideram capaz e desejoso de conseguir; acreditar que alguém dá valor ao que se faz ou aprende; e, melhor que tudo isso, sentir que se é amado (PERRENOUD, 2001, p. 24).

É necessário que entendamos, enquanto educadores, que os sujeitos são iguais em direitos, deveres e dignidade, mas essencialmente diferentes, em todos os aspectos, inclusive quanto às suas habilidades. Tal compreensão é fundamental para perceber a necessidade de se relacionar com os diferentes, de forma diferente, inclusive quanto ao processo de construção da aprendizagem e não os tratar como idênticos, homogêneos.

Ao recorrer às professoras que participaram da trajetória escolar de João Paulo, atualmente aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, apenas uma, a professora que o

acompanhou na Educação Infantil, aceitou participar da pesquisa e autorizou o uso de sua entrevista. Apesar de o relato parecer extenso, considero pertinente usá-lo, quase em sua totalidade, dada a riqueza de informações e de sua percepção referente a João Paulo e sua relação entre o terreiro e a escola. A professora relata:

[...] Essa criança me despertou muito a atenção: sobre ele, sobre os conhecimentos que ele tinha - apesar de ter só cinco anos - em relação ao Candomblé, onde ele nasceu e foi criado [...] Sua mãe, seu pai, a família dele já era do Candomblé. E ele cresceu e foi criado, praticamente, no Terreiro de Candomblé, como ele mesmo dizia. Mas o que me chama muito atenção é a questão dele falar com muita propriedade, com tão pouca idade. Demonstrar interesse e entendimento das coisas relacionadas ao Candomblé. A questão das cores, o que significa cada cor; os dias da semana que se veste, por exemplo, a cor amarela; ele olhar no olho da gente e dizer o Orisá que a gente tem. [...] Num determinado dia, ele levou um búzio e me mostrou, na escola. Aí eu perguntei de onde era aquele búzio. Aí ele me disse que ele *pegou de lá do Candomblé e que não era para eu ter medo não, que aquilo ali era uma coisa que só era feito para fazer o bem, só servia para fazer o bem*. Que não era para eu me assustar não. Falando como se fosse um adulto. [...] E ele tinha muito conhecimento. Parecia um adulto mesmo, falando. [...] Falava sobre as festas, sobre a obrigação feita para cada Orisá. Ele explicava, que acabou até eu me interessando em saber, e eu chamava, perguntava. [...] Do jeitinho que ele falava era de quem sabia. [...] Eu ficava muito impressionada como ele sabia falar tudo direitinho, tudo certinho. Uma criança com cinco anos, sabia explicar, dizer, diferenciar uma coisa da outra e falar com tanta propriedade assim. [...] Já no colégio, ele já não demonstrava, assim, facilidade no aprendizado. Muito esperto, muito sabido, assim, mas em relação aos conteúdos dados na escola, ele já não tinha a mesma facilidade. Aí em me peguei pensando, assim, várias vezes: como pode, uma criança saber tanto de uma coisa, que para mim, eu considero muito mais complicada para a idade dele saber, e uma coisa como aprender o alfabeto, letrinhas, numerais para ele se tornava uma coisa tão complicada? [...] Tão mais difícil. Por exemplo, a leitura, ele, praticamente, vinha nervoso, com pavor de tomar a leitura, porque ele tinha dificuldade. Eu dizia: como pode uma criança ter tanta facilidade com uma coisa que é muito mais complicada para uma criança de cinco anos saber, em relação aos costumes, aos rituais que existe no Candomblé, e nas coisas que eram, os conteúdos da escola, que é feito para a idade dele, ele demonstrar aquela dificuldade? (Entrevistada I, 2018, grifo nosso).

A fala da professora nos permite pensar sobre muitos aspectos: qual o lugar da criança no processo de construção do conhecimento escolar? O que diferencia a possibilidade dele aprender entre sua vivência no terreiro e na escola? Existe idade para o indivíduo construir determinados conhecimentos? O que nós, professores, temos feito para validar a realidade de nossas crianças no currículo escolar e, a partir dela, pensarmos o que e como ensinar? João Paulo nos ajuda a refletir sobre algumas dessas

questões. Quando o questionei acerca do aprendizado na escola e no terreiro, ele revelou que:

Desde que eu fiz o Santo, meu pai me colocava junto e ia fazendo as coisas e me mostrando como fazia. Às vezes, dependendo do que era, ele fazia, me mostrava e depois pedia para eu fazer. Quando eu acertava, era uma festa e, quando eu errava, ele dizia: “é quase assim, você vai fazer outra vez, mas tem que melhorar nisso aqui”. E me mostrava. Aí da segunda vez eu já fazia certo. Na hora de arrumar o ebó ele pedia para o Ogã me levar para ver como arrumava as coisas (JP, 2018).

As experiências vividas no terreiro e em sua convivência com o Babalorixá e as outras pessoas do terreiro permitiam a João Paulo o aprender a fazer, a partir da observação e da experimentação de uma prática realizada com afeto, paciência e respeitando o tempo (biológico e de iniciação) da criança. Talvez falta em nós professores a aproximação e a compreensão do universo das crianças: sua realidade sociocultural, suas habilidades, sua formação familiar. Falta-nos saber quem elas são. Porém, a escola continua padronizando os sujeitos, como quem forma um grupo homogêneo de pessoas que precisam aprender de forma igual.

Considero possível e necessário aprendermos com as crianças. A professora poderia ter utilizado esses saberes de João para elaborar outros conhecimentos. Qual a função das letras e números para crianças de cinco anos? Considero a possibilidade, por exemplo, de trabalhar números e quantidades a partir do vivenciado pela criança no terreiro, buscando associar os números às quantidades de acaçás utilizados para fazer um *ebó*²; quantos ovos são colocados no *omolocum*³ de Oxum, ou quantos filhos de santo têm em seu terreiro. O aprendizado das letras seria muito mais prazeroso e útil se associadas a nomes de Orixás ou elementos do Candomblé: *Abebé*⁴, *Bori*⁵, Candomblé... é preciso validar, na sala de aula, o vivido pelas crianças.

Um dos grandes entraves para validarmos a existência dos diferentes indivíduos que compõem nossas salas de aula é a superação da hegemonia eurocêntrica que ainda permeia nossas mentalidades, nossos currículos e nossas práticas pedagógicas. Precisamos aprender e legitimar, em nossa pedagogia, os ensinamentos dos povos indígenas, africanos, ciganos e asiáticos. Ultrapassar os muros seculares do

² Ebó [*ebò*] sacrifício; oferenda; despacho (PRANDI, 2001, p. 565).

³ Omolocum [*Omolokum*] é comida oferecida ao Orixá Oxum, geralmente feito com feijão fradinho, cebola, ovos, azeite de dendê e camarões.

⁴ Abebé [*Abébé*]: leque de metal; ferramenta de orixás femininos (PRANDI, 2001, p. 263).

⁵ Bori [*ebòori*]: primeiro rito de iniciação no candomblé (PRANDI, 2001, p. 263).

eurocentrismo exige que cortemos, em nós, e em nossa prática educativa, as raízes plantadas e fortificadas as quais, como grilhões, nos prendem ao colonialismo e que direcionam os nossos olhares apenas para a história contada pelos europeus. Uma história única, branca, cristã e da casa grande, da qual os negros e toda sua produção cultural são marginalizadas, inferiorizadas, silenciadas, fazendo retirar nossos Exus das encruzilhadas e das escolas.

Considerações finais

A escola é o espaço onde o desenvolvimento da identidade na criança perpassa, sobretudo, pela sua autonomia e que, por isso, é fundamental que esta criança seja socializada num contexto educativo que a respeite de forma integral. Sob esse aspecto, reforça Ciampa (1984), quando observa que o contexto educativo “[...] compreendido pelos laços afetivos que são estabelecidos entre o adulto e a criança, e na interação com o meio [...] contribuem para a constituição do ‘eu’ [...] da identidade deste indivíduo”. Sendo assim “a primeira noção de identidade” (CIAMPA, 1984, p. 63).

A trajetória escolar e religiosa de João Paulo permite considerar que esses diferentes espaços contribuem, de forma antagônica, para reflexões sobre quem é essa criança. Enquanto no terreiro ele tem sua identidade religiosa desenvolvida o que, segundo ele mesmo, o torna uma criança melhor, na escola a religião que tanto o orgulha é ignorada e suprimida por práticas pedagógicas carregadas de perspectivas proselitistas e intolerantes, práticas essas que, além de imporem dogmas cristãos, permitem que a identidade religiosa de João Paulo, como de outras tantas crianças, seja constantemente, questionada e violentada por seus colegas e pela omissão de seus professores.

Os indícios revelados pela pesquisa que deu origem a este texto, me levam a acreditar que não se trata de julgar qual desses dois espaços (terreiro ou escola) é bom ou ruim, mas de entender o modo que os indivíduos são percebidos e de que forma suas identidades têm sido respeitadas e valorizadas, em ambos os ambientes. A partir das falas de João Paulo e de uma de suas professoras, posso afirmar que as escolas do município de Maragogipe-BA, as quais essa criança frequentou, não têm nenhuma preocupação ou preparo para lidar com a questão da diferença religiosa, do respeito a esta diferença e sua valorização.

Parece necessário que o sistema educativo, não apenas de Maragogipe, seja revisto e que assuma uma perspectiva educacional que valorize as diferentes identidades sociais, inclusive a religiosa. O ato das escolas levarem todos seus alunos, a cada dia 1 do mês de agosto, para o momento de adoração na igreja matriz, em comemoração ao

mês do Santo Padroeiro, é uma das violências mais perversas, pois impõe a todas as crianças, sem respeitar sua crença, o convívio com uma religião que pode não ser a sua, bem como, acontece quando as unidades escolares suspendem as aulas para rezar o “trido” ou “trezena” em homenagem a Santo Antônio. Qual a validade pedagógica disso, desse ato?

O Estado, nos princípios da lei, é laico e, portanto, nenhuma extensão do Estado, como é a escola, deve impor nenhuma religião. Assim, a escola acaba exercendo uma função que cabe à família, ao sujeito, deixando de cumprir com o princípio primeiro da escola que é contribuir para a formação escolar e da identidade das crianças.

O resultado da pesquisa mostra, a partir das evidências aqui apresentadas, que o trânsito entre o terreiro e a escola constitui diferenças no que tange à (re)construção da identidade e o processo de (re)formulação do conhecimento vivido por uma criança de candomblé. O que valida a hipótese de que a criança, a partir das vivências que estabelece no terreiro, entende as regras de convivência e de manutenção da crença por meio do olhar paciente e do ouvido atento aos mais velhos e, assim se aprende o conhecimento. Em contrapartida, na escola, o conhecimento é imposto por um currículo inflexível que tem dificuldades em atentar para as múltiplas realidades e necessidades das diferentes crianças a ele expostas.

Referências

BENTO, M. A. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012. p. 98-114.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 dez. 1996.

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 União**: Brasília, 10 jan. 2003.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, 2011.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: CODO, W.; LANE, S. T. M (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

GOMES, N. L. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola**. 2005. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%C3%83o-e-diversidade-cultural.pdf>>.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

HIGINO, M. E. N. **As relações da criança candomblecista no espaço social da escola**. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

MACHADO, V. **Pele da cor da noite**. Salvador: EDUFBA, 2013.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PERRENOUD, P. **Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PRANDI, R. **Encantaria Brasileira – o livro dos mestres, caboclos e encantados**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2001.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, P. B. G. e. Aprendizagem e ensino das Africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Ministério da Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005.