

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

KLEVERTON ARTHUR DE ALMIRANTE

**A INFÂNCIA RELIGIOSA DO CANDOMBLÉ: OS OLHARES DOS
PESQUISANDOS, ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO**

MACEIÓ

2015

KLEVERTON ARTHUR DE ALMIRANTE

**A infância religiosa do Candomblé:
os olhares dos pesquisandos, etnografia e educação**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação Brasileira
da Universidade Federal de Alagoas,
como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em
Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Amurabi
Pereira de Oliveira

Maceió

2015

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

A449i Almirante, Kleverton Arthur de.
 Infância religiosa do candomblé: os olhares dos pesquisandos, etnografia e
 educação / Kleverton Arthur de Almirante. – 2015.
 170 f. : tabs.

 Orientador: Amurabi Pereira de Oliveira.

 Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
 Centro de Educação, Maceió, 2015.

 Bibliografias: f. 119-131.

 Apêndices: f. 132-170.

 1. Etnografia - infância religiosa. 2. Candomblé - discriminação.
 3. Pesquisa - Crianças. I. Título.

CDU: 299.6-053.2

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

KLEVERTON ARTHUR DE ALMIRANTE

“A infância religiosa do Candomblé: os olhares dos pesquisandos, etnografia e educação”
(título alterado de acordo com recomendação da banca examinadora)

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 4 de maio de 2015.

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira (PPGE/CEDU-UFAL / UFSC)
(Orientador)

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Flávia Ferreira Pires (PPGA-UFPB) (Examinadora Externa)

Profa. Dra. Lenira Haddad (PPGE-UFAL) (Examinadora Interna)

Profa. Dra. Irineia Maria Franco dos Santos (PPGH-UFAL) (Examinadora Suplente Externa)

Profa. Dra. Roseane Amorim (PPGE/UFAL) (Examinadora Suplente Interna)

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



A vivência dos Pequenos Candomblecistas no Terreiro: os olhares dos
pesquisandos, etnografia e educação

KLEVERTON ARTHUR DE ALMIRANTE

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 04 de Maio de 2015.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientador)

Profa. Dra. Lenira Haddad (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Flávia Ferreira Pires (UFPB)
(Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

À base de toda a minha vida: minha família. A Silvana Almirante, minha mãe, a Graciete Almirante, minha avó, às minhas tias e irmãs. Pela paciência, os cuidados, o apoio, a espera por atenção, a atenção sempre dada, o carinho. Porque acreditaram em mim.

Léba ben-bô-nê! Agô, mojubá! Modupé! À minha família-de-santo: *doné Obaganjewí, doté Aparalomí, etemí Mitakwasí*, tios, tias, e às crianças, sobrinhas e sobrinho. Esta pesquisa só aconteceu devido à colaboração deles. Ao meu *vodum, tochê Odé*, senhor de todas as minhas caças, de tudo o que caço em mim e fora de mim. É o senhor da minha cabeça, *vodum-tachê*, a essência do sangue que corre em minhas veias, meu ancestral em vida e para além da morte. *Odé* foi e é a mim a pessoa mais motivadora. Ao lado dele, *Óba Aganjú*, com toda a sua bravura, mas que só sinto ternura ao me abraçar; e *Yeyê Apará*, mãe-guerreira com toda a sua doçura; impossível esquecer as tantas vezes nas quais quem me ofereceu colo foi *Yemonjá*, quando jorravam de mim rios tempestivos por *Oyá* enquanto pesquisava. Sim, muitas vezes explodi e descarreguei. Tornava a um misto de paciência e combatividade, regido por *Oxalá*.

Aos amigos que apoiaram o trilhar deste caminho e esperavam pacientemente por alguma atenção. Quantas vezes entenderam os sumiços? Quantas vezes se alegraram com os encontros? Quantas vezes me estenderam a mão, os braços? A Sérgio, Yves, Jailson, Josimar e Ana. A todos que, de certa forma, me ajudaram: Luciano, José Gomes, Bia, Zana, Cinthya, Ana, Carmen, Márcio, Irys, Joelma, Lili, Jany, Camila, Thays, Paulla, Larissa, Mônica, Ericka, Hugo, Bruno Albyran, Carol Almeida, Fernanda Lins, Diva Souza, Janielly Almeida, Larissa Leobino. É muita gente apoiando os projetos da minha vida, tanto que não cabe aqui. Sempre faltará espaço para agradecê-los.

A Vanessa Ferreira, quem trilhou sua pesquisa com o mesmo orientador, compartilhando dores e alegrias.

Ao orientador, Amurabi Oliveira, não somente porque foi orientador. Porque foi, para mim, além de orientador, em toda essa relação de emancipação, muitas vezes conflituosa, alguém que acreditou em mim. Orientava de madrugada, nos finais de semana, feriados, quando eu bem precisasse.

Aos professores, Walter Matias, Lenira Haddad, Álamo Pimentel, Rafael Belo, Irineia Franco, Nanci Franco, Flávia Pires, Magnolia Santos, Francisco Freitas, Marinaide Queiroz, Teresa Guedes e Jacqueline Praxedes, por serem tão bons educadores. Acredito que nada seja mais gratificante que ser reconhecido assim. Só mesmo a devida valorização à categoria pela sociedade e pelo Estado.

Esta pesquisa contou com uma bolsa de financiamento para pós-graduação *stricto sensu*, concedida pelo Acordo CAPES/FAPEAL 0001/2013, implementada quatro meses após o início do Mestrado – do mês de setembro de 2013 ao mês de abril de 2015, totalizando 20 meses de financiamento em 24 meses de estudos.

É preciso ir longe para voltar às coisas mesmas.
(Eduardo Viveiros de Castro, 2009)

RESUMO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa etnográfica que investigou a vivência religiosa das crianças de Candomblé no terreiro, respeitando suas identidades e perscrutando seus olhares sobre a religião, o terreiro, os aprendizados, a escola e quem elas são. No primeiro capítulo, foi feita uma discussão sobre a diversidade religiosa e como a escola lida com ela, trazendo também as especificidades do campo alagoano. No segundo, evidenciam-se algumas contribuições que podem ser dadas à prática da etnografia e à Antropologia, isto é, no tocante ao debate ético da identificação e da preservação das identidades nas quais a pesquisa acredita; a questão da proximidade de realidade da pesquisa mediante as memórias e que especificidades o campo traz para construir as aplicações metodológicas também foram discutidas nesse capítulo. O terceiro mostra quem essas crianças são, como elas agem e interagem no terreiro, e que olhares elas lançam a partir dele sobre suas vivências. Nele discorreu-se ligeiramente sobre a temática do racismo, mas não se desmereceu sua existência e a persistência nas estruturas sociais como algo sinedóquico. A partir dos olhares e das vozes das crianças se abriram perspectivas de caminhos para se chegar à razão das coisas mais aparentemente anódinas do meio do caminho. Finalizou-se esta pesquisa mostrando uma infância que é educada em terreiros, porém olvidada e rechaçada no ambiente da escola, lidando nesse ambiente com um racismo quase nunca de motivação aparente. Até aqui, conseguiu-se confirmar, e com a ajuda da literatura, a negação que durante tanto tempo se deu e ainda se dá ao Candomblé na sociedade, incluindo sua visibilidade no espaço público escolar e na educação.

Palavras-chave: Etnografia - infância religiosa. Candomblé - discriminação.
Pesquisa - crianças.

ABSTRACT

This master thesis is the result of an ethnographic study that investigated the religious life of children of Candomblé in the terreiro, respecting their identities and peering into their eyes-work about the religion, the religious community of the terreiro, the learning, the school and who they are. In the first chapter, there is a discussion of religious diversity and how the school deals with it, also bringing the specifics of the field in Alagoas. In the second, became more evident that contributions that may be given to the practice of ethnography and Anthropology regarding the ethical debate of identification around the preservation of identities in which this research believes; the question of proximity of the reality of search by the memories, as so the specifics that field brings to build the methodological applications, these issues were discussed in that chapter. The third shows who these children are, how they act and interact in the terreiro, and the eyes-work they cast from it about their experiences. It spoke up slightly on the subject of racism, but not left out its existence and persistence in social structures as something likeless. From the eyes-work and voices of children opened up prospects for ways to get on the reason of things most seemingly anodyne out of the way. This research ended up showing a childhood educated in terreiros, but been forgotten and rejected in the school environment, dealing with racism in this environment almost never with apparent motivation. So far, could be confirmed, and with the help of literature, the denial for so long that took and still takes the Candomblé in society, including its visibility in the school public space and education.

Key Words: Ethnography - religious childhood. Candomblé - discrimination. Research - children.

LISTA DE FIGURAS

CARTAS ESCRITAS PELAS CRIANÇAS	75-82
FIGURA 1 – Mapa de localização do terreiro <i>Tó Apará</i> na cidade	102
FIGURA 2 – Mapa da estrutura do terreiro <i>Tó Apará</i>	103
FIGURA 3 – Mapa de localização do <i>Axé Mitaquassy</i> na cidade.....	104
FIGURA 4 – Mapa da estrutura do terreiro <i>Axé Mitaquassy</i>	105

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pesquisas relacionadas ao tema	22
QUADRO 2 – Descrição das crianças	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. Uma história na memória	13
2. Justificativa acadêmica	16
I. PESQUISANDO PEQUENOS CANDOMBLECISTAS.....	19
1. Cenário intelectual no qual a pesquisa se insere	19
2. Diversidade religiosa e escola.....	28
2.1 O Candomblé	31
2.2 O candomblé inicial desta pesquisa	34
3. Contexto religioso em Alagoas	42
II. UMA QUESTÃO DE MÉTODO	46
1. Prática de pesquisa	46
2. A etnografia alargando as possibilidades e as tensões	54
3. Memórias	56
4. Premissas do campo e aplicações metodológicas	57
5. A escrita das crianças	72
III. A INFÂNCIA CANDOMBLECISTA.....	85
1. Descrição dos <i>pesquisandos</i>	85
2. Os locais da pesquisa, moradia, laços de parentesco e dimensão familiar	99
3. Falando sobre as escolas.....	107
ATÉ AQUI CHEGAMOS.....	113
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE	132

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, resulta de uma pesquisa etnográfica que investigou a vivência religiosa das crianças de Candomblé no terreiro, respeitando suas identidades e perscrutando seus olhares sobre a religião, o terreiro, os aprendizados, a escola e quem elas são. Cabe ressaltar que o trabalho é fruto das inquietações de um pesquisador sobre seu próprio campo de vivência religiosa.

Uma história na memória

Fui um jovem de Candomblé. Talvez tenha sido esse o motivo extra-acadêmico de querer empreender uma pesquisa acerca da minha realidade. Eu ainda não era raspado, era um *abiyã*, mais aspirante a neófito do que neófito, mas já abraçava o amor aos santos do Candomblé como principal motivação da minha vida.

Lembro que, ainda criança, ouvia sobre macumba, exatamente com essa palavra, e sempre me diziam que era coisa do mal. Na minha cabeça, essa palavra já soava como natural e eu desacreditava que aquilo fosse assim mesmo como me diziam. Eu não sabia fazer alguma diferenciação entre o que fosse o Candomblé e a Umbanda, assim como a maioria das pessoas hoje e as que me falavam naquela época sobre isso ser coisa do mal, mas dentro de mim já dava aquilo por absurdos gritantes da ignorância.

Lembro das vezes que passava por algum lugar e ouvia o som de um atabaque numa casa de “macumba” – aquilo me chamava, me seduzia, me atraía. Enquanto criança, nunca fui. Lembro que via na televisão, em alguma rua, seja lá onde fosse, algum elemento que se remetia à prática de uma religião de matriz africana e, para mim, era tão familiar, natural, meu.

Quando completei 14 anos, decidi visitar um desses terreiros de macumba. Seja lá qual fosse ou o que fosse, Candomblé ou Umbanda, eu só queria estar perto e entre o que fosse meu. Essa decisão gerou uma discussão pavorosa em casa, pois meus familiares, que tinham algum relacionamento, mesmo a distâncias, antigo e abandonado com a prática de uma dessas

religiões, sempre tentaram esconder a existência delas de mim. Sempre evitaram falar delas, sempre me esconderam delas. Mas a macumba sempre aparecia para mim, em especial quando eu via o rio, ou o mar, dos quais só depois de raspado no Candomblé é que vim saber que eram o elemento-morada de meu santo, meu ancestral, *Odé Ìnlé*.

Visitei e frequentei uma casa de Candomblé, em minha cidade, que seguia a cultura da nação *Angola* com *Nágò Égbá* e praticava a Umbanda. Era o *Ílè Axé Ògún Dámèjí*, localizado no bairro chamado Jacintinho, em Maceió, dirigido por um senhor já falecido conhecido por Levi Dámèjí. Era o ano de 2004, eu estudava a 8ª série do Ensino Fundamental num colégio público estadual. Até o ano de 2007, esta foi a casa que frequentei em meio a tantas outras que conheci.

Na minha turma de colégio, constavam outros frequentadores do mesmo terreiro, todos *abiyãs*. Íamos juntos, às vezes sós, ao terreiro aprender alguma coisa de Seu Levi, que sempre estava lá para ensinar. E assim, o amor ao Candomblé crescia dentro de nós.

Quando professores, diretores, coordenadores e alguns colegas estudantes sabiam dessas nossas incursões ao terreiro e adesão à religião, éramos discriminados, excluídos, ouvíamos palavras de xingamento nos dizendo que éramos filhos do diabo, que tínhamos pacto com Santanás, que aquilo ia destruir as nossas vidas, que devíamos procurar uma igreja e ler a Bíblia, enfim, que saíssemos daquilo, pois éramos jovens e não podíamos ter parte com coisas de macumba que eram do mal. Nunca dei valor a nada disso.

Lembro de uma professora de Língua Portuguesa, por sinal muito querida minha e, pelo que percebo, hoje com outro pensamento. Ao saber da identidade religiosa de um de meus colegas frequentadores do terreiro (colega que era travesti, assistia aulas travestido e freqüentava o terreiro há anos), disse abertamente em sala de aula que não criava os filhos dela para se prostituírem vestidos de mulher na beira da praia, nem terem parte com o diabo em casas de macumba. Não é preciso dizer que aquilo ocasionou um grande problema e rivalidade.

Antes do final do 3º Ano do Ensino Médio, eu já frequentava outro terreiro, do qual sou filho-de-santo raspado. Concluí todo o Ensino Médio neste mesmo colégio, ouvindo sempre as mesmas coisas da maioria dos alunos, professores e membros da administração. Diziam que tinham medo, que coisa de macumba era coisa do diabo, coisa do mal e eu praticava o mal. Tudo o que eu fazia era estudar para ingressar no curso de graduação que desejava e me alegrar quando havia festa de macumba – estar no terreiro e participar das festas me fazia tão bem.

Ingressei no curso de Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo, na turma noturna, na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, como eu queria. Isso me propiciava a oportunidade de trabalhar durante o período da manhã e da tarde em algum emprego que me garantisse mais do que a família me proporcionava. Já era um adulto, com 18 anos, carregando as memórias de ter sido um jovem de Candomblé na escolarização brasileira e várias histórias de dificuldades e retaliação social que os outros adeptos da religião me contavam. Isso fortaleceu em mim, durante a faculdade, o desejo de pesquisar sobre essa realidade de preconceitos e discriminação que eu sofri e meu povo vem me contando.

Concluí o curso de Jornalismo no ano de 2012 e, ao final deste ano, participava do processo de seleção para o Mestrado em Educação Brasileira, na linha de pesquisa de Processos Educativos, pela UFAL. Após passar em toda a seleção, ingressei no Mestrado no primeiro trimestre do ano seguinte, apresentando um projeto de pesquisa que apontava a urgente necessidade de se pesquisar os processos educativos para as crianças e os jovens de Candomblé, dadas as hipóteses de desinteresse pela escola.

No projeto que apresentei para a seleção, eu me propunha a “(re)pensar os alunos, suas vivências escolares e extra escolares, os processos educativos e a estrutura educativa escolar” como uma tarefa urgente para os professores. Como problema do meu projeto, eu levantei a seguinte questão:

- A intolerância nas escolas, que se mostra através dos silêncios dos que ocultam seu credo, é a principal motivação para muitos adeptos de Candomblé abandonarem a escola?

Essa problematização desdobrava-se das seguintes indagações:

- A identidade religiosa das crianças e jovens de Candomblé aparece ou é ocultada no ambiente escolar?

- Quais seriam seus elementos determinantes?

A minha pergunta era: será que é a intolerância escolar a real motivação para muitos adeptos de Candomblé abandonarem a escola, aumentando os índices de analfabetismo, exclusão social e marginalização desse grupo? Alguns objetivos precisaram ser mudados nesse projeto, pois a proposta de pesquisar as realidades do terreiro e da escola em tão pouco tempo, em dois campos, era ambiciosa demais. O Mestrado prescreve dois anos de curso entre disciplinas, pesquisa de campo e dissertação, certamente não daria tempo para tanto.

O foco da pesquisa se voltou, então, ao ambiente do terreiro, à educação praticada nele, aos aprendizados das crianças e dos jovens de Candomblé e à percepção deles sobre o terreiro, sobre o Candomblé, a escola, os aprendizados nos dois ambientes e sobre si mesmos.

Certamente, a pesquisa etnográfica no ambiente da escola deverá amadurecer para o projeto de Doutorado. Fica aqui a pergunta a ser respondida:

- Que olhares as crianças de Candomblé lançam sobre a religião, o terreiro, os aprendizados, a escola e quem elas são? Como são as suas vivências no terreiro? Como elas agem e interagem nesse espaço de educação, aprendizados e formação?

Justificativa acadêmica

A pesquisa mostrou-se importante no meio científico por objetivar-se conhecer mais sobre as vivências experienciadas na infância religiosa do Candomblé, que, por se empreender com crianças, tem suas ligações diretas com a escola, especificamente, e com a educação de forma geral. É importante destacar que esta pesquisa defende a prática educativa como prática antropológica, e vice-versa, em que educação é vista como cultura, é produto reproduzido por ela, que alimenta suas relações.

Mesmo sendo o terreiro um espaço em que as crianças desfrutam da liberdade de serem crianças religiosas como elas são, a pesquisa caminhou por mostrar que até nesse espaço, do qual são lançados seus olhares, se torna difícil a discussão sobre a temática do racismo ligada à discriminação religiosa que sofre.

Entretanto, não é do racismo que essa pesquisa trata, nem da escola. A escola nesta pesquisa não figura lócus de investigação, mas não é desmerecida, cabendo aos olhares das crianças o que elas dizem e pensam sobre a vivência escolar. A vivência religiosa da infância no Candomblé e os olhares de suas crianças são os grandes destaques da pesquisa empreendida.

Por intermédio dos recursos de investigação etnográfica, buscou-se traçar em Educação, com recorrência à Antropologia, o que é ser uma criança de Candomblé na escola, mas antes de tudo, o que é ser uma criança de Candomblé no ambiente que mais lhe é peculiar: o terreiro, a casa de santo, o barracão, a roça, o axé. No decorrer da pesquisa, a escola se confirmou como o espaço do qual pretendem lograr a ascensão econômica e social de um sucesso profissional. No entanto, é o mesmo espaço onde sofrem o racismo da discriminação religiosa, sendo negros de pele preta ou não.

Foram quatro crianças as integrantes protagonistas desta pesquisa que se construiu em dois bairros periféricos de Maceió, capital do Estado de Alagoas: três meninas, duas brancas de pele e uma negra, e um menino pardo. Suas idades não os situavam na categoria de

crianças pequenas. Eram crianças grandes: de 7, 9-10, 12-13 e 13-14 anos no período pesquisado, desde as primeiras incursões em campo até ao final do ano de 2014, quando finalizou-se a pesquisa.

Os olhares das crianças e as pertinências da religião ajudaram a destrinchar o que vem a ser a infância no Candomblé, sem se curvar às determinações etárias modernas dos estatutos. As crianças foram observadas ao brincar e ao participar das atividades do terreiro. Brincaram, uma desenhou, todas escreveram e assim colaboraram para escrever a etnografia desta pesquisa.

A etnografia trabalhada procurou não constituir-se de uma abordagem reducionista, indo para além do aparente, buscando antropologicamente desvendar as razões das coisas que se passam no ambiente pesquisado. As crianças foram *pesquisandos* autênticos. Observaram a mim, observaram seu meio e traduziram tudo o que a pesquisa precisou em suas próprias línguas e maneiras de falar, diante da representação que fizeram da pesquisa, do pesquisador e das necessidades dele.

Elementos como o pertencimento, a moradia, os laços de parentesco, sanguíneos e religiosos, as condicionantes para se caracterizar estatutariamente uma criança no Candomblé e a execução de funções em cargos considerados exclusivos aos adultos pelo senso comum foram destrinchados por esta pesquisa. A categoria do racismo, insuficientemente trabalhada nas pesquisas que tratam da discriminação religiosa, foi citada como uma sinédoque a esta; pois a religião torna-se a parte discriminada justamente por pertencer, de modo original e essencial, a um corpo étnico negro africano, resultante em afro-brasileiro, enquanto o todo negro é que carrega a bagagem de ódio dispensado por uma sociedade ainda racista em suas mais profundas estruturas.

Nos capítulos que se seguem, iremos mostrar como a infância no candomblé e a infância do Candomblé na escola se situam num campo que ainda necessita de muitas abordagens e elementos para a ciência conhecer. Investigando essa infância por meio da etnografia, também estivemos contribuindo para os conhecimentos sobre o seu fazer, contribuindo para os estudos antropológicos em Educação; trazendo elementos aos debates metodológicos e epistemológicos das áreas que se cruzaram numa interface aqui.

No primeiro capítulo, travou-se uma discussão sobre a diversidade religiosa e como a escola lida com ela, bem como as especificidades do campo alagoano que manifesta um trauma cultural devido ao Quebra de Xangô. Este capítulo se propôs a uma contextualização sobre o tema da identidade religiosa das crianças de Candomblé no espaço público escolar e seus aprendizados. Teceu-se ainda uma revisão de literatura acerca dos trabalhos produzidos

nas áreas de Educação e Antropologia que se destinaram a pesquisar com e sobre as crianças de Candomblé, no terreiro e na escola – o cenário intelectual no qual a pesquisa se insere.

No segundo capítulo, ficam mais evidentes as contribuições que podem ser dadas à prática da etnografia e à Antropologia na Educação. O debate ético da identificação, em torno da preservação das identidades nas quais a pesquisa acredita, presente nesse capítulo é relevante para o meio acadêmico. Da mesma forma, a questão da proximidade de realidade da pesquisa mediante as memórias e que especificidades o campo traz para construir as aplicações metodológicas em um programa de pós-graduação em Educação.

O terceiro capítulo mostra quem essas crianças são, como elas agem e interagem no terreiro e que olhares elas lançam a partir dele sobre suas vivências. Foi o capítulo no qual se apresentaram as descrições etnográficas mais propriamente ditas. Nele discorreu-se ligeiramente sobre a temática do racismo, mas não se desmereceu sua existência e a persistência nas estruturas sociais. A partir dos olhares e das vozes das crianças, as quais abriram perspectivas de caminhos para se chegar à razão das coisas mais aparentemente anódinas do meio do caminho, é que pudemos chegar aos resultados.

Finalizou-se esta pesquisa mostrando uma infância pouco conhecida, que é educada em terreiros, porém olvidada e rechaçada no ambiente da escola, lidando nesse ambiente com um racismo quase nunca de motivação aparente. Até aqui, conseguiu-se confirmar, e com a ajuda da literatura, a negação que durante tanto tempo se deu e ainda se dá ao Candomblé na sociedade, incluindo sua visibilidade no espaço público escolar e na educação.

I. PESQUISANDO PEQUENOS CANDOMBLECISTAS

Este capítulo se propõe a uma contextualização sobre o tema da identidade religiosa das crianças de Candomblé no espaço público escolar e seus aprendizados, tecendo uma revisão de literatura acerca dos trabalhos produzidos nas áreas de Educação e Antropologia que se destinaram a pesquisar com e sobre as crianças de Candomblé, no terreiro e na escola. Nele, trataremos do cenário intelectual no qual a pesquisa se insere, trazendo explicações sobre a pesquisa desta dissertação. Também abordaremos como a diversidade religiosa se apresenta e é apresentada na escola, assim como o diferencial das outras pesquisas com a mesma temática, que é o contexto religioso em Alagoas, palco do acontecimento de um trauma cultural para a comunidade afro-religiosa – o Quebra de Xangô.

Cenário intelectual no qual a pesquisa se insere

Há crianças no Candomblé. Há crianças de Candomblé na escola. Esta dissertação objetivou pesquisar com essas crianças a respeito dos olhares que elas lançam sobre a religião, sobre o terreiro, sobre seus aprendizados e sobre a escola como integrante de suas vivências. Obviamente, esses olhares são lançados de um ou mais lugares, e pesquisou-se a partir do terreiro, que é um dos locais de vivência delas. Com isso, uma das tarefas era saber, além de quem elas são, para que, na voz delas, como sujeitos de uma pesquisa capazes de falar sobre si, o Candomblé e a escola estão em suas vidas.

Antes de qualquer explicação sobre as pretensões da pesquisa desta dissertação, ou mesmo sobre o que seja a religião do candomblé, creio ser importante ressaltar que esta pesquisa defende que religião se dá por identificação¹, ainda que seja mais comum encontrarmos encaminhamentos durante a infância para a religião (ou não profissão de

¹ Hall (2006) explica que o conceito de identidade, ao se falar de cultura nas sociedades modernas, é pauperramente desenvolvido e compreendido nas Ciências Sociais. A Filosofia e a Psicologia, sobretudo a Psicologia Social, a Psicologia do Eu e a Psicologia Cognitiva, partindo da visão de construção do indivíduo, podem oferecer mais elementos para se compreender um processo de identificação. Entretanto, Oliveira (1976) aponta na Antropologia que há duas dimensões de identidade: a pessoal (ou individual) e a social ou coletiva, a qual podemos chamar de identidade de grupo.

alguma) dos pais, os indivíduos vão vivenciando múltiplas experiências² na sociedade que acabam por estruturar seu credo religioso atual. O indivíduo se identifica com as práticas, com o *modus vivendi* do tal grupo social, e assume sua identidade.

Essa questão de pertencimento torna-se ainda mais complexa no mundo moderno, como indica Hervieu-Léger (2008), com as possibilidades que são abertas: na contemporaneidade pode-se pertencer sem acreditar ou mesmo acreditar sem pertencer. Nesse mesmo sentido, a autora aponta ainda o fim das “identidades herdadas”, considerando estas múltiplas possibilidades abertas ao sujeito.

A visibilidade das crianças de Candomblé no espaço da escola e a afirmação dessa identidade religiosa são fatores que merecem atenção na pesquisa desta dissertação. Há o propósito de se investigar, por meio da etnografia, como se dá, na ótica dos pequenos, a vivência escolar e o que se procede nela.

A pesquisa se mostrou árdua exatamente por se tratar de uma etnografia feita na área da Educação e com a interface entre a Antropologia da Educação, a Antropologia da Criança e a Antropologia da Religião. O pesquisador é um membro religioso do principal terreiro de Candomblé pesquisado e tem formação acadêmica inicial em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, portanto um bacharel. Mas essas variáveis sempre se mostraram como obstáculos possíveis de serem vencidos e, assim, poder iniciar uma investigação acadêmica de tema inquietante para o pesquisador³.

Partindo das inferências, até certo ponto religiosas, do mesmo modo etnográficas, de quem está perto dessa realidade, Candomblé é reencontrar o caminho de casa. É uma tentativa de reprodução saudosista e adaptada de vivências e crenças africanas em terras brasileiras. Não almejando ser africanista, mas também não deixando de mencionar a África como um principal reporte e conceito referencial para essa religião, o Candomblé pode sim ser entendido nestes termos.

Sendo ainda mais próximo da crença no Candomblé, diríamos, todos que acreditam e professam a crença, que quando o indivíduo sente a saudade de uma vida longínqua e ancestral, como se um ser o chamasse de volta às raízes, ele está sentindo o *banzo*. Banzo é o

² Bourdieu (2007), em texto escrito originalmente como livro no ano de 1979, ao tratar do conceito de campo social, dá mais evidências sobre as condicionantes das práticas e atividades dos agentes sociais.

³ Comunico que, na escrita de minha dissertação, será frequente o uso da **3ª pessoa do singular** quando me refiro a mim mesmo com um olhar distanciado de minha prática, da **1ª pessoa do singular** quando inegável e inescapavelmente o conceito, a ideia e a subjetividade sejam-me próprias, e da **1ª pessoa do plural** tendo em vista tratar-se de uma pesquisa rica em vozes, escrita e reescrita, como sabe-se, num processo de orientação, acima de tudo, de emancipação, mas indiscutivelmente construído em conjunto ao longo do Mestrado.

nome do sentimento de profunda angústia que os africanos, capturados para serem escravizados em nossas terras, sofriam dentro dos porões dos navios. O banzo era mais que uma saudade, levava à morte. Isso é designativo do que os adeptos de Candomblé sentem ao se identificar com a religião.

Praticar o candomblé, então, seria sacrificar o banzo, matar as saudades de uma África, de uma raiz, de um ser espiritual ancestral que rege o indivíduo, e se transpor para a própria naturalidade, fugindo da vigência social que se contrasta e, por vezes, se intercultura com o universo religioso do Candomblé. Mais à frente, saberemos detalhadamente o que vem a ser o Candomblé, sua forma organizacional, seu *ethos* religioso e as características necessárias para compreendermos seu funcionamento por meio do legado que a literatura sócio-antropológica organizou.

Por hora, nos detenhamos ao fato de que nos terreiros, templos onde se pratica o candomblé, crescem crianças que, pelos mais variados motivos, abraçaram a crença nos santos do Candomblé⁴ como norteadora de suas vidas. A partir disso, montaremos o cenário intelectual no qual esta pesquisa se insere. Esse assunto é pouco conhecido no mundo acadêmico.

Pesquisas como a trilhada nesta dissertação, que investigam os saberes produzidos no terreiro, que é um espaço de educação informal, e as relações que as crianças de Candomblé vivenciam na escola, fazem parte de um acervo não muito vasto ainda. Só recentemente, as investigações sobre a escolaridade das crianças de Candomblé se tornaram mais evidentes.

Em todo o Brasil, foram encontradas 17 pesquisas acadêmicas de pós-graduação *stricto sensu*, com e sobre crianças, registradas num período de 10 anos – de 2002 a 2013⁵, que relacionassem os temas “terreiro e educação”, “terreiro e escola”, “candomblé e educação”, “candomblé e escola”, “orixás e educação”, “orixás e escola”, “xangô e educação”, “xangô e escola”, “crianças de candomblé” e “Lei 10.639/03”⁶. Treze destas pesquisas foram no Mestrado, sendo uma delas Mestrado Profissional em Teologia, e as quatro restantes no

⁴ Candomblé iniciado com letra maiúscula referir-se-á nesta dissertação à instituição religiosa – como o Cristianismo, o Judaísmo, o Islamismo etc. – que realiza a cerimônia do candomblé, ou seja, a prática fundamental desta religião.

⁵ A procura pelas pesquisas, nas diversas plataformas de disponibilização, foi realizada de 2012 a 2014, e não se restringiam ao período de 2002 a 2013. No entanto, as pesquisas listadas foram selecionadas por suas temáticas de semelhança e proximidade, além de congruência metodológica, conteúdo e área.

⁶ Não podemos olvidar que, na última década, questões como o advento da Lei 10.639/03, que trata do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras na Educação Básica, bem como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2004 pelo Ministério da Educação têm estimulado a produção acadêmica nessas múltiplas interfaces.

QUADRO 1 – PESQUISAS RELACIONADAS AO TEMA

ANO	TÍTULO	AUTORIA	TIPO	ÁREA	INST.
2002	Um candomblé em Fortaleza-CE: o Ilê Osun Oyeye Ni Mó ⁷	José Alberto de Almeida Junior	Mestrado	Etnomusicologia	UECE/UFBA
2006	Conhecimento científico e o saber popular sobre os moluscos nos terreiros de Candomblé de Recife e Olinda, Estado de Pernambuco	Maria Conceição da Silva	Mestrado	Educação	Universidade Federal da Paraíba
2006	Candomblé e educação: dos ilês às escolas oficiais de ensino	Valderlei Furtado Leite	Mestrado	Educação, Comunicação e Administração	Universidade São Marcos
2006	A pedagogia do candomblé: aprendizagens, ritos e conflitos	Lúcio André Andrade da Conceição	Mestrado	Educação e Contemporaneidade	Universidade do Estado da Bahia
2008	Candomblé de ketu e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra	Kiusam Regina de Oliveira	Doutorado	Educação	Universidade de São Paulo
2008	Educar para a igualdade: a experiência pedagógica do projeto Aprendendo a Aprender no Ilê Axé Ala Koro Wo	Daniele Bernardino Pereira de Salles	Mestrado	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2009	Estudantes negros e práticas escolares de matriz africana	Marcelo Siqueira de Jesus	Mestrado	Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação	Universidade Federal Fluminense
2009	Educação e religião como elementos culturais para a superação da intolerância religiosa	Maria Efigênia Daltro Coelho	Mestrado Profissional	Teologia	Escola Superior de Teologia de S. Leopoldo
2010	“Ele já nasceu feito”: o lugar da criança no candomblé	Christiane Rocha Falcão	Mestrado	Antropologia Social	Universidade Federal de Pernambuco
2010	Entre a escola e a religião: desafios para as crianças de Candomblé em Juazeiro do Norte	Kássia Mota de Sousa	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Ceará
2010	Oralidade e escrita no Candomblé	Cátia Regina Gutman	Mestrado	Educação	Universidade Católica de Petrópolis
2011	Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639	Rachel Rua Baptista Bakke	Doutorado	Antropologia Social	Universidade de São Paulo
2011	Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras ⁸	Thiago dos Santos Molina	Mestrado	Educação	Universidade de São Paulo
2012	No terreiro também se educa: relação candomblé-escola na perspectiva de candomblecistas	Eduardo Quintana	Doutorado	Educação	Universidade Federal Fluminense
2012	Rastros dos processos educacionais do “xangô” alagoano: contribuições para a História da Educação	Rafael Alexandre Belo	Mestrado	Educação	Universidade Federal de Alagoas
2012	Educação em terreiros: e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé	Maristela Guedes	Doutorado	Educação	Pontifícia Univ. Católica do RJ
2013	Sobre olhar e aprender: um estudo sobre o processo de aprendizado religioso das crianças candomblecistas	Dário Ribeiro de Sales Júnior	Mestrado	Ciências Sociais	Universidade Federal da Bahia

Quadro elaborado pelo autor.

Doutorado, geralmente nas áreas de Educação e Antropologia. Um breve comentário faz-se necessário sobre este cenário de escassez para podermos entender o campo das pesquisas com

⁷ Esta pesquisa interinstitucional entre a Universidade Estadual do Ceará e a Universidade Federal da Bahia tratou sobre a aprendizagem musical e como se processa a aprendizagem no ambiente de educação informal que é o terreiro.

⁸ Contém discussões teóricas sobre didática e educação pluricultural entre afro religiosos em comunidade.

crianças de Candomblé⁹. Após os desbravamentos acadêmicos dos religiosos de terreiro sobre seu próprio meio religioso, começam as preocupações com o aprendizado nos terreiros, a educação praticada neles e como suas crianças se relacionam na escola.

Apesar da temática pouco explorada, os trabalhos que se destinam a analisar os saberes produzidos no terreiro e como as escolas se relacionam com seus alunos candomblecistas têm partido de perspectivas já veteranas do meio acadêmico: a multi/interculturalidade¹⁰ no ambiente da escola; e atestam resultados que nos fazem enxergar a capacidade cultural das relações e experiências das crianças nos espaços das suas vivências.

No entanto, Machado (2002, p. 56) assinalara que “[...] a escola, de um modo geral, não considera nem o ambiente [sic.] nem as vivências, nem a realidade sociocultural das crianças”, funcionando como um aparelho ideológico do Estado, por sinal branqueador. Sobre este aspecto do Estado, a própria religião do candomblé e as demais religiões de matriz africana também experimentam certo nível de embranquecimento, não somente pelo aumento de adeptos com cor de pele branca (PRANDI, 2001) – o que já pode indicar um fator de pertencimento à religião, porém com determinadas recusas racistas –, mas, como analisado por Bastide (1985), de natureza social.

Corroborando com o pensamento de Bastide, Ortiz (1999) mostrou que, o embranquecimento denota uma representação de *status* hierárquico que acaba revelando o processo de inferiorização sofrido pelos indivíduos de pele negra. Analisando mais profundamente por estes dois autores, a natureza do embranquecimento vai enraizada no social e atinge o estatutário, não nos fazendo julgar que seja algo determinado pelo Estado. O Estado seria mais um dos componentes, um reprodutor a ser infectado pelo racismo imbricado no social.

Chamando atenção ao aspecto cultural das relações de dominação, Bourdieu e Passeron (2009) mostram como a escola tende a ser conservadora e, em face disso, ignora as vivências e a cultura das crianças legitimando e colaborando para a reprodução do que está diluído e fluído no social: o poder. Apoiando-nos nisso, poderíamos dizer que o embranquecimento vivido social, cultural e religiosamente na sociedade brasileira se trataria de um processo que reflete, não em primeira instância a desigualdade fruto do racismo, mas sim, a luta pelo poder

⁹ Os números são ainda pequenos, levando-se em consideração o tempo de mais de quatro décadas de pesquisa educacional no Brasil e a quantidade de pesquisas em temáticas como Educação de Jovens e Adultos, Gestão Escolar, Leitura, Gênero e Educação, ou mesmo Racismo, Relações Étnico-Raciais e Cotas.

¹⁰ A multi-interculturalidade aqui está referenciada como uma perspectiva a ser praticada com a didática. É preciso destrinchar que esta perspectiva se baseia na teoria multicultural sobre o ambiente escolar, que demanda uma proposta de interculturalidade na vivência dos alunos. Cf. CANDAU & LEITE, 2007.

encabeçada pelo opressor – figurado no ideal de brancura européia que é internalizado até pelos indivíduos de pele negra e praticantes de candomblé, sendo legitimado na escola.

Quintana (2012, p. 187) chegou a afirmar que há “[...] uma relação tensionada no que diz respeito à prática religiosa, à pertença religiosa ao candomblé, na qual a escola, à revelia da Lei nº 10.639, apresenta ‘dificuldades’ em se relacionar com essa realidade”. Um leque de explicações se abre na perspectiva dessa rejeição a tratar da realidade de alunos candomblecistas. Uma das explicações pode ser encontrada em Bakke (2011, p. 206): “[...] vários símbolos da cultura afro-brasileiras [sic.] estão associados, no imaginário de educadores, alunos e pais, ao candomblé e à umbanda, entendidos como macumba, ou seja, com toda carga negativa que esse termo carrega”, advindo daí a resistência ao cumprimento da Lei 10.639.

Para Conceição (2006, p. 118), “[...] o modelo utilizado pela escola oficial dá sinais de falência e exatamente porque desconhece estratégias de lidar com a alteridade. A lógica do modelo dominante de educação é voltada para a homogeneidade”. A homogeneidade é branca, cristã. As questões de alteridade¹¹ são todas postas dentro dos limites do que a política da cultura dominante¹² tolera.

Jesus (2009a, p. 152) afirma que¹³

[...] a influência do meio religioso católico e evangélico é que produz nesses jovens algo negativo sobre as práticas culturais do negro. Isso pode ser considerado segundo o conceito de *habitus* em Bourdieu (Nogueira, 2006), porque eles são orientados nessas religiões a considerar e a eleger os aspectos negativos das atividades culturais de matriz africana. Eles apenas dão significância à representatividade da doutrina religiosa europeia e mantêm alienação, por não analisar todas as formas relacionadas a essas manifestações culturais, que compreendem o valor que possuem para a cultura brasileira.

A estruturação desse *habitus* citado acima por Jesus corrobora com o que já foi citado de Conceição (2006) e Bakke (2011). Dessa forma, nos quesitos conteúdo e relacionamento

¹¹ A alteridade, requisito para a prática antropológica, na qual configura-se como uma prática de intersubjetividade, em síntese conhecer o outro em relação de interação, é, além de uma interdependência da *sociabilidade* (GUSMÃO, 2003) com o outro, uma atribuição de *intencionalidade* (TONIETO et al., 2011) se explicada pela a ótica da Psicologia Social. E isso diz muito sobre a rejeição ao cumprimento da Lei 10.639, ou de práticas multi/interculturais, tendo em vista que na escola a criança tende a exercer a alteridade de uma forma que não é possível no lar.

¹² Nossa sociedade apresenta o multiculturalismo (para Candau e Leite, 2007, é a abordagem das relações entre os diferentes grupos culturais nas sociedades atuais), mas afirma os valores do dominador.

¹³ Nesta citação, o autor recorre ao conceito de *habitus*, em Bourdieu. De acordo com Bourdieu (2009, p. 93) *habitus* pode ser considerado como “a presença operante de todo o passado do qual é produto”.

escolar, os achados das pesquisas sobre e com as crianças de Candomblé parecem ser unânimes.

Mais recentemente, ao tratar do desempenho das crianças de Candomblé no ambiente escolar e suas vivências, podemos perceber algumas rupturas, de acordo com cada realidade infantil. A etnografia de Falcão (2010, p. 102) apontou que

[...] sobre o lugar das crianças no candomblé, parece claro para mim que as crianças não experimentam exclusivamente um lugar de submissão, inocência e pureza, mas um lugar eficaz como um ator social. A criança muito pequena precisa da ajuda dos adultos para comer, dormir, etc. Eles vivem em uma situação de dependência. Embora, como pude observar no trabalho de campo, a criança ainda nos braços da mãe, já experimenta a religião como parte de sua vida.

Sousa (2010, p. 112), diz que as crianças de Candomblé

[...] lidam facilmente com as mitologias africanas oralmente transmitidas, falam e cantam em outra língua, *yorubá*, também oralmente transmitida, conhecem segredos da vegetação, suas possibilidades de cura e tratamentos, reconhecem e obedecem as hierarquias de sua religião, respeitam e reconhecem a sabedoria dos mais velhos, vivem em comunidade dentro do terreiro. Ou seja, são crianças que possuem um amplo repertório de experiência e mesmo diante de toda esta diversidade de conhecimentos e experiências encontram dificuldade de se relacionarem com o ambiente escolar e por isso frequentemente se envolvem em situações de conflito, brigas, discussões e xingamentos e não conseguem obter êxito escolar.

Caputo (2012) mostra também crianças enfrentando a mesma realidade de preconceito, contudo obtendo sucesso escolar. Salles (2008, p. 93) havia assinalado que “apesar da grande influência que as tradições africanas tiveram no Brasil, percebe-se ainda a discriminação e a intolerância frente ao Candomblé”. E este quadro de perseguição é constantemente apontado como algo freqüente no panorama social refletido na escola.

Belo (2012), utilizando a historiografia, aponta um caminho para que, através da História da Educação, se entre no âmbito da relação dinâmica e complexa entre educação e identidade, propondo olhar para os terreiros na tentativa de enxergar os rastros da formação do que é a educação hoje. Poder-se-ia dizer que esses rastros seriam as ausências, as negligências e as participações silenciadas na formação política e cultural do povo brasileiro¹⁴.

¹⁴ Para ilustrar tal preocupação, os resultados do estudo intitulado *As imagens dos negros e afrodescendentes em um livro didático de Arte do ensino fundamental* é uma das causas da proposta de uma educação pluricultural, reforçando a crítica da exclusão literária do negro e de tudo o que remeta à negritude de forma positiva na sociedade. Sobre os livros didáticos de Arte do Ensino Fundamental, por exemplo, Santos (2008, p. 20) esclarece que neles “as contribuições civilizatórias indígenas e africanas são enquadradas como

Investigar esses rastros resultaria, então, numa sutura com o modelo hegemônico de educação. Oliveira (2008, p. 200) atesta que “são as professoras e professores responsáveis pela sutura pedagógica e psíquica de suas alunas e alunos”, aludindo ao caráter da formação acadêmica de docentes voltada a uma responsabilidade social da gestão de novos sujeitos críticos para com a formação de suas realidades.

Outra análise merece destaque no cenário desta pesquisa, tendo em vista que a Lei 10.639/03¹⁵ dá sinais de quão importante é a presença negra africana na formação cultural brasileira. Os livros didáticos já vêm instruídos para a negação da identidade ancestral do negro, trazendo o Candomblé como folclore nos conteúdos, forçando que a criança negra, ou mesmo o aluno candomblecista

[...] não defenda sua cultura, sua tradição religiosa, cuja discriminação leva a legitimar a ideologia da inferioridade que tem raízes bem arraigadas. [...] Dificilmente é mostrado como participante (no presente) do contexto sócio-econômico-cultural. Como resultado dessa desintegração marginalizadora, temos o aluno “ausente” do seu processo de aprendizagem e carente de sua própria identidade cultural (MACHADO, 2002, p. 56-57).

Esse é um cenário de ensino que parece recorrente em sala de aula. E o objetivo *europeizante* pareceu ter surtido efeitos. Como indica Sarmiento (2011), no espaço escolar a criança desaparece ante a escola, restando-lhe apenas o aluno, destituído de toda a sua bagagem cultural.

Assim como Belo (2012), Bakke (2011) também dá pistas históricas do processo de construção do formato do nosso sistema educacional. Bakke (IBIDEM, p. 45) relata que

até os anos de 1970, o que se observou nos movimentos sociais negros foi essa luta pelo acesso à educação escolarizada, o objetivo era conquistar o direito de se sentar nos bancos das escolas. Não se via um questionamento de uma abordagem eurocêntrica, nem se denunciava a invisibilidade do negro, como sujeito histórico e político, no currículo escolar.

folclóricas, ou seja, portadoras de menor valor em relação às produções culturais europeias vistas como mais significativas para o ‘progresso’ da humanidade”.

¹⁵ BRASIL. Congresso Nacional. **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 de janeiro 2003. Cinco anos depois, entra em vigor a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

O que podemos perceber, até então e mais estritamente, sobre as pesquisas com e sobre as crianças de Candomblé, é a existência de três campos fundidos no mesmo: o campo da Antropologia da Criança, o campo da Antropologia da Religião e o campo da Antropologia da Educação, o qual demanda uma interface muito mais plural com as contribuições das diferentes áreas do conhecimento epistemológica e metodologicamente. E, ao falar de crianças, sobretudo as de Candomblé, podemos afirmar que estamos desbravando um campo triangulado entre a Antropologia da Criança, a Antropologia da Religião e a Antropologia da Educação.

A criança religiosa de Candomblé aparece, então, neste panorama acalorando as discussões de antropólogos e educadores. O que justamente as pesquisas da área apontam é que deve haver uma ruptura com o modelo de ensino vigente para que se possa vislumbrar uma educação plural e ampla nas escolas. Educar multi/interculturalmente significa romper com o modelo hegemônico de educação, trazendo novas perspectivas ao ensino nas salas de aula e às pesquisas qualitativas – neste caso, às investigações etnográficas na área da Educação.

Campos e Silva (2011), baseando-se nos dados da pesquisa *Um estudo comparativo sobre (in)tolerância religiosa e de como “raça”, “classe” e “religião” se entrecruzam entre crianças de escolas públicas e privadas, em Recife (2007-2009)*, indicaram conflitos que o campo religioso trazia para a escola. Elas (IBIDEM, p. 279) dizem que,

De acordo com relatos de pesquisadores, esses conflitos estariam sendo gerados no espaço escolar do setor público mediante a agenda “multicultural” do estado, com enfoque na valorização das tradições de cultura popular, fortemente marcadas pelas tradições religiosas católicas e afro-brasileiras: professores evangélicos resistiriam incluir nos conteúdos programáticos das disciplinas as referências à cultura popular.

Esse conflito se desenvolve mediante o universo da cultura da sociedade brasileira, que é fortemente marcado pelo Catolicismo predominante. Existem as participações de outros credos e religiões, mas não com a mesma dimensão; sobre esse conflito, até crianças evangélicas sofreriam preconceito por não serem consideradas *cultura* (IDEM, IBIDEM, p. 302), ou da cultura dominante.

Sobre a temática das pesquisas com crianças em si, traz-se à discussão o pensamento de Cohn (2013) a respeito do estágio em que chegamos, ainda que numa ótica antropológica. A autora propõe avaliar “qual contribuição temos dado e podemos dar à antropologia. Assim [sic.] como qual contribuição a antropologia pode dar, e tem dado, ao campo dos estudos das

crianças e das infâncias” (IDEM, IBIDEM, p. 222). Ao discorrer sobre crianças e infâncias, Cohn (op. cit, p. 230) obrigatoriamente imerge no campo da Educação.

Essa interdependência dos campos se dá por não se conceber atualmente uma infância desvinculada da escola em nossa sociedade ocidental moderna – o que já foi evidenciado por Sacristán (2005, p. 14), considerando inclusive o que já fora apontado por Ariès (1989), acerca do fato da escola ser o primeiro espaço de socialização próprio para as crianças.

Baseado nos achados de pesquisas e mantendo uma postura teórica que mostra claramente qual o meu lugar, a hipótese inicial é de que a afirmação da identidade religiosa de uma criança de Candomblé é sufocada pelas facetas sociais do preconceito e do desrespeito, em especial num lugar de choques culturais como a escola, que pratica a negação da imagem do próprio ser e constrói outro seguindo as diretrizes da cultura dominante.

Neste momento do texto, nos deteremos em analisar como se dão as relações dessas crianças no ambiente escolar, o qual possui peculiaridades segregacionistas. Passemos, em seguida, para uma análise acerca da relação entre as religiões afro-brasileiras e a escola.

Diversidade religiosa e escola

Falando sobre os pequenos candomblecistas, que são escolarizados, intrinsecamente falamos também de escolas e de terreiros. Que diálogos, ou mesmo silenciamentos, poderiam e podem ser tecidos no tocante à diversidade religiosa apresentada no ambiente escolar? Como as relações mantidas entre o que é aprendido na escola e o que é experienciado nos espaços das outras vivências das crianças podem ser definidas?

Não é interessante saber os olhares dos pequenos sobre a instituição escolar, nesta pesquisa, se não conseguirmos compreender a partir de seus olhares como são as suas vivências no terreiro. Os questionamentos acima podem ser respondidos travando-se o intenso debate que se segue, procurando entender as estruturas de cada campo.

A escola foi oficializada como um espaço laico¹⁶ com o advento da República. Entretanto, as polêmicas a respeito do Ensino Religioso, que constou como obrigatório em diversos Estados, entram em cena tendo em vista a laicidade do espaço escolar. Neste âmbito, os modelos “confessional” (pelo qual a escola adota uma postura religiosa e divide os alunos por credo durante as aulas), o “supra-confessional”, o “interconfessional” e o “não-

¹⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96) reafirma isto.

confessional” (GIUMBELLI, 2009) correspondem às demandas das escolas como estruturas necessárias ao funcionamento delas, o que não deixa de ser falho e pouco articulado (OLIVEIRA, 2014).

Para além de cada um dos modelos acima citados, a regulamentação dos conteúdos lecionados na disciplina de Ensino Religioso fica ao encargo das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Isso já nos indica haver, não efetivamente uma variante, dada a existência desses modelos, mas uma condicionante que se ajusta a cada um deles.

Sabendo que a escola não é culturalmente neutra (MACEDO, 2010), o que equivale dizer, como já tem sido implicitado desde o início deste capítulo, que algumas identidades serão reafirmadas no espaço escolar em detrimento de outras, a problemática do Ensino Religioso se agrava. Como o próprio processo de formação da sociedade brasileira, marcadamente racista, a negação de uma identidade negra é produto do embranquecimento imbricado no social, refletido na escola não somente pelos conteúdos das disciplinas, mas também pelos posicionamentos dos professores, de como eles agem para com seus alunos.

Oliveira et al. (2013, p. 271) trataram de mostrar como algumas pesquisas

[...] apontam para a tensão que se estabelece no caso específico dos alunos que pertencem às religiões afro-brasileiras na escola, especialmente no caso das aulas de Ensino Religioso. Isto se substancia não apenas nas práticas docentes, mas também na necessidade que os alunos sentem de esconder o seu credo com receio da discriminação existente também em alguns livros didáticos.

Para Bakke (2011), os livros didáticos apresentam o debate em torno das religiões afro-brasileiras de forma mais superficial, enquanto os paradidáticos, normalmente restritos à disponibilização nas bibliotecas, têm a capacidade de abranger outras temáticas como essa. Ilustrando a perspectiva das práticas docentes, na pesquisa de Caputo (2012, p. 204) foi registrado que:

Dos 14 professores, nove responderam que nunca pensaram sobre crianças no candomblé porque não acreditam que existam crianças que frequentam ou pratiquem candomblé na escola. Uma das entrevistadas afirmou: “Não temos crianças com esse ‘problema’ aqui na escola, a maioria é católica.” Cinco professores afirmaram que acham “um absurdo” que crianças pratiquem o candomblé. “As crianças não devem ser induzidas à macumba só porque os pais frequentam”, respondeu uma professora. Perguntei a essa professora se os pais católicos também não “induziam” seus filhos ao catolicismo quando os batizavam, levavam às missas, colocavam no catecismo para a Primeira Comunhão etc. A professora respondeu: “Mas o catolicismo não é coisa do diabo, é a religião normal”.

Cabe reafirmar aqui que a escola ignora, e até contribui para silenciar os saberes dos alunos, não se importando com as suas vivências, dando ênfase aos conteúdos escolares que eles necessitariam em sua formação enquanto alunos. Além do que, tomando base no pensamento de Santos (2009), em certos espaços sociais, os quais podemos dizer que são marcadamente indolentes por se absterem de discussões profundas sobre temas que se oponham à dominação, a participação dos agentes sociais (alunos) fica restrita e impossibilitada de “produzir” conhecimentos sobre suas experiências. Mas é preciso ler esse “produzir” como “compartilhar”, pois nos espaços de suas vivências, os alunos candomblecistas desfrutam do privilégio de praticarem o que aprendem nos terreiros (CAPUTO, 2012).

Certa vez em campo, perguntei a uma das crianças da pesquisa, a qual dentre suas funções é a de tocador de atabaque do terreiro, ao vê-la bater sobre a tampa do freezer do terreiro, se ela batia assim também nas mesas e carteiras da escola. A criança tocava sobre o freezer o ritmo chamado “*Adahun*”, que é, literalmente em língua *nagô*, “tocar para dançar” – uma espécie de convocatória da divindade em terra, sobretudo de divindades ditas guerreiras, sendo então um chamado à representação da guerra dançada. A resposta dada foi que, sim, que tocava do mesmo jeito na escola. Perguntei o que diziam a esse garoto quando ele fazia isso, e ele respondeu que nada diziam, pois não sabiam do que se tratava. Achavam, pois, que ele estivesse a tocar algum “bumba-meu-boi”, algum carnaval, ou mesmo alguma “macumba” como ela é povoada no imaginário social. Nada diziam? Mas de certo, olhavam o conhecimento que o menino tinha sobre um ritmo que é uma convocatória de guerra e da qual nada disso sabiam. Nos conteúdos escolares, ensina-se tanto sobre guerras e batalhas, especialmente na disciplina de História, mas olvida-se como as coisas se dão intrinsecamente, ficando as especificidades e os conhecimentos minuciosos relegados a um plano inferior.

Evidenciando que em nossa modernidade ocidental exista a prática do desperdício da experiência, Santos (2008) enfatiza que a escola, etnocentricamente e eurocentricamente, se importa com o conhecimento científico. Agrupar crianças que têm vivências culturais ricas demais para serem desprezadas, todas num mesmo espaço, e sequer promover o que saibam dentro da escola como uma espécie de intercâmbio sem sair da cidade, é praticar uma abjeção à alteridade – esta que tanto exercita o reconhecimento de si no outro, cada vez menos de maneira preconceituosa –, veja-se a Antropologia da Educação.

Apesar das afirmações, em realidade um tanto pessimistas tomando base nas perspectivas sociológicas da educação, o espaço escolar tem todas as ferramentas para propiciar a produção sociocultural e, como mostrado por Oliveira (2012), fomentar que seus

professores sejam mediadores culturais capazes de impactar a realidade de seus alunos por meio de suas práticas pedagógicas. Entrariam aí posturas e perspectivas para se trabalhar a diferença e a diversidade dinamizadas na sala de aula, o que poderíamos entender como um processo de interculturalidade¹⁷.

O Candomblé

Entendendo mais a respeito do universo religioso do Candomblé, é possível dizer que é uma religião formulada pelos negros africanos escravizados no Brasil, que trouxeram suas práticas religiosas, ainda que houvesse aqui a necessidade de construir e reinventarem tais práticas dado o novo contexto social no qual estavam inseridas, como nos indica Bastide (1985).

O Candomblé envolve o culto às divindades ancestrais, aos espíritos da Natureza e às energias transcendentais, chamados de “santos”. Os santos podem ser femininos, masculinos, andróginos, bissexuais, jovens, idosos, calmos, impacientes etc. Cada santo tem suas características particulares e se relacionam com os demais santos pacifica ou apaticamente, possuindo qualidades e defeitos totalmente humanos – o que os torna mais próximos de seus devotos. Prandi (2004, p. 223) define o Candomblé como uma

[...] religião brasileira dos orixás e outras divindades africanas que se constituiu na Bahia no século XIX – e demais modalidades religiosas conhecidas pelas denominações regionais de xangô, em Pernambuco, tambor-de-mina, no Maranhão, e batuque, no Rio Grande do Sul, formavam, até meados do século XX, uma espécie de instituição de resistência cultural, primeiramente dos africanos, e depois dos afrodescendentes.

Compreende-se que as práticas candomblecistas funcionam como uma reprodução do *modus vivendi* africano em terras brasileiras. Ramificado, e até transculturado entre seus segmentos tribais (ou como chamam, de nação), o Candomblé se apresenta por meio de três grandes nações, esses segmentos ritualísticos que tentam por definição às raízes. As nações nada mais são do que a forma de culto, isto é, a forma ritualística pela cultura de origem da localidade africana: vinda das terras bantas, ou das terras iorubás, ou das daomeanas.

Mas essas divisões dizem respeito a representações feitas pelo representado de forma a se distinguir identificada e principiadamente, da mesma forma agregacionista. Não existe uma pureza de costumes ritualísticos em nenhum terreiro, todos foram germinados de dentro das

¹⁷

Cf. CANDAU & LEITE, 2007 e CANDAU & KOFF, 2006.

senzalas de forma transculturada, sendo historicamente uma delimitação de filiação cultural que pode levar em consideração uma ou mais nações para reger os seus costumes e ritos.

Assim, o Candomblé de origem iorubá, portanto de língua iorubá, ou *nagô*, é o Candomblé de nação Ketu. As subclassificações do Candomblé Ketu são conhecidas como *Nagô, Xambá, Ijexá, Efan e Egbá*, sendo as três últimas subclassificações nomes de cidades do reinado africano já extinto de Ketu. Os povos de Ketu compreendiam os habitantes da Nigéria. Este Candomblé cultua os *orixás*, seus ancestrais divinizados nas forças da Natureza e no funcionalismo cotidiano.

O Candomblé de nação Angola, de cultura banta, dos povos que migraram do Norte da África para a região Sul, terras de Angola, Congo e Moçambique, têm como deus supremo *Zambiapongo*. Este tipo de Candomblé cultua os *inquices (minkisi)*, suas divindades também conhecidas como energias da Natureza, e são reconhecidos pela linguagem em idiomas Quimbundo ou Quicongo.

Até um tempo bastante esquecido e com pouca expansão, está o Candomblé de nação Jeje, originário dos povos de língua *fon*, os daomeanos. O Candomblé Jeje cultua os *voduns*, que podem ser puramente daomeanos, ou savalunos, ou mahinos e até nagôs. Os *voduns* são os espíritos da Natureza. Suas práticas são agrupadas como Jeje Mahi – dos povos das terras mahinas –, Jeje Savalu – dos savalunos –, Jeje Daomé – dos naturais daomeanos –, Jeje Mina – dos negros minas (originalmente nagôs) –, Jeje Mina Popô e o Jeje Modubi – dos povos modubis, que eram povos nagôs que cultuavam ao modo *jeje* os *voduns* e os *orixás* nas terras dos povos de língua *fon*.

Essas classificações não impedem que algum terreiro possa levar em conta a filiação a todas essas nações e demais segmentos religiosos, a exemplo dos traçados pelas outras religiões de matriz africana. Portanto, as diferentes práticas do Candomblé mostram a diversidade cultural que uma religião ancestral e fetichista assume, assumindo mais que aculturação em sua gênese, mostrando como foi forte a transculturação.

Apesar de ramificada pela cultura de origem e por essa aculturação promovida no Brasil, sendo também dada a transculturação entre si e os demais hábitos culturais e religiosos que se constituíram no Brasil – o que foi preponderante, a religião é uma só: religião afro-brasileira, uma forma de resgatar o modo de levar vida e de enxergar o mundo como eram praticados diferenciadamente entre cada tribo no continente africano. Assim, leva-se em consideração o cenário de intensas modificações e vivências que essa religião incorpora ao longo do tempo.

É inegável que há certa preservação tradicional no Candomblé, no tocante à essência originária que norteia a prática religiosa, da qual a olho nu identificamos as poucas rupturas. Ferretti (1995) já havia tratado da continuidade, da descendência, da imutabilidade no processo de aprendizado que se desenrola num terreiro. Entretanto, isso se apresenta bastante questionável, pois cada casa manifesta uma ou mais culturas diferentes e até similares, construindo uma história própria e multiplamente rica em prática ritual, dada a dinâmica que movimenta a consolidação do que se torna tradição.

Tipicamente familiar, o Candomblé se expande pelos meios sociais sob a forma dos terreiros, os templos sagrados desta religião, espaços que reúnem uma mesma família-de-santo. Chefiados pelo pai ou pela mãe-de-santo (zeladores e zeladoras de culto) com a ótica do acolhimento, os terreiros são espaços que abrigam a diversidade humana: crianças, jovens, adultos e idosos de todos os gêneros.

Como se vê com Machado (2002, p. 24), sobre o aspecto de familiaridade de um terreiro, “o comportamento explícito dos ‘filhos-de-santo’, somados aos fundamentos religiosos, extrapolam a uma simples formação grupal, tornando-se todos virtualmente parentes por laços transcendentais, como os ‘irmãos-de-barco’, ‘irmãos-de-orixá’, ‘mãe-pequena’, ‘pai-pequeno’ e até sobrinhos e netos na mesma linha de parentesco religioso”. O parentesco também é algo constatado por Motta (1977), ao pesquisar a modalidade de culto Xangô de Pernambuco.

Segundo Prandi (1995-1996, p. 77-78), sobre ser um reduto de acolhimento, “o Candomblé, seguido de perto pela Umbanda, opera em um contexto ético no qual a noção judaico-cristã de pecado tem pouca ou nenhuma importância, não faz sentido”, ainda que determinadas particularidades coexistam fortemente nos terreiros com o Cristianismo e mereçam uma análise mais primorosa.

Nas famílias-de-santo, unidades sociais características da cultura afro-religiosa, é onde se desenvolvem os laços interacionais de uma comunidade-terreiro, onde o tempo é elemento de extrema importância na estruturação dessa tradição hierarquicamente familiar. Vemos, pois, o Candomblé, com o passar dos tempos (ORTIZ, 1999; PRANDI, 2004) se moldando à vivência social mais geral, mas sem se desfazer de sua fundamentação hierárquica familiar. Assim, sofrendo, se reconfigurando, e até mesmo otimizando a ação do tempo em suas práticas, o Candomblé mantém a importância de ser uma instituição social, um espaço de sociabilidades, de aprendizados de saberes dos seus adeptos e de quem o procura.

O candomblé inicial desta pesquisa

Indo ao nosso primeiro *lócus* de pesquisa¹⁸ (detalhado no segundo e terceiro capítulos), nos primeiros contatos científicos¹⁹, realizados no primeiro semestre do ano de 2013, é possível perceber que se desenvolvem relações interacionais de ensino-aprendizagem²⁰ das visões/leituras de mundo, da ritualística e as múltiplas sociabilidades entre os agentes pesquisandos. É o terreiro *Axé Vodun Tó Yeyê Apará*, uma casa de candomblé regida pela divindade aquática de origem nagô-iorubá *Oxum*²¹. Este terreiro localiza-se numa região de difícil acesso por estradas de barro de um dos bairros periféricos da parte alta da cidade de Maceió – o bairro do Tabuleiro do Martins.

A casa de axé, como também se chamam os terreiros de candomblé, é dirigida pelo zelador de culto Marcos de *Apará*, conhecido pelo hierônimo *Aparálòmí* – que significa que *Oxum recebe o raio nas águas* – e pela mãe-pequena Sandra de *Aganjú*, conhecida como *Obágànjèwí* – que significa que *Aganjú é o rei das lavas vulcânicas [correntes de fogo]*. Na localização atual, sua forma espacial data do ano de 2007, conquanto que seu *axé*²² data do ano de 1979²³, em que a partir daí logrou mais duas localizações (reinaugurações de axé), sendo a segunda em 1999.

O modelo jeje-nagô, ou nagô-vodun – próprio do Bravun – de culto aos ancestrais é que confere uma organização ritual e litúrgica mais predominante na casa, percebido pela divisão do panteão das divindades e seu calendário festivo de homenagens, que, como podemos ver, está mostrado como um ideal a seguir, ainda que nem em todos os anos siga-se dessa forma:

- Janeiro é mês para festejar a abertura do ano na casa;

¹⁸ Este *lócus* foi, inicialmente, a primeira casa de Candomblé pesquisada para esta dissertação. As crianças que faziam parte deste terreiro migraram para o terreiro do pai-de-santo delas assim que ele o inaugurou, no dia 3 de novembro de 2013, como será mostrado no segundo capítulo ao tratar do campo.

¹⁹ Os dados que se seguem sobre o terreiro e o candomblé deste terreiro, fruto das primeiras incursões em campo, foram, inclusive, registrados em artigo por Oliveira e Almirante (2014).

²⁰ Entendemos aqui aprendizagem nos termos propostos por Ingold (2000), ou seja, enquanto enculturação, que se refere à aquisição de ideias, regras ou esquemas cognitivos.

²¹ Sobre *Oxum* e demais divindades do Candomblé, cf. BASTIDE (1985).

²² Segundo Bastide (2001) “*Axé: este termo corresponde mais ou menos ao que os sociólogos chamam mana e é sempre empregado, não para designar uma força impessoal, mas para certas espécies de encarnação de forças (ervas, alicerces do candomblé etc)*” (IBIDEM, p. 308).

²³ A casa de axé foi inaugurada em 1979 no bairro de Bebedouro, reinaugurada no bairro atual em 1999 e teve seu axé reinaugurado em outra casa do mesmo bairro em 2007.

- Em Abril, as divindades da caça, da provisão, do sustento, da fartura, da proteção, da colheita, da agricultura e do plantio do milho, encabeçada pelos irmãos *Ogum* e *Odé* é que são festejadas;
- Maio devota-se à festa para a divindade aquática feminina que rege a maternidade e o próprio terreiro pesquisado, *Oxum*, junto a seu filho *Logum*;
- Em junho, festejando *Xangô* (*Badê*), comemora-se a colheita do milho plantado no mês de abril e regado pelas águas das chuvas de maio. Duas de suas esposas, *Obá* e *Oyá* (o mesmo que orixá *Yansã*), participam da festa que celebra o trovão anunciante da boa colheita e o fogo que cozinha o alimento colhido;
- O mês de Agosto é de festa para o rei *Bessém* (adotado no Ketu como orixá *Oxumarê*), sua mãe *Nanã* e seus irmãos *Agué* (divindade próxima ao orixá *Ossãe/Ossaim/Ossayin*) e *Sakpatá*;
- Em Outubro celebram-se as divindades infantis e os gêmeos *Ibejí*, que são relacionados ao nascimento de novas crianças, dando espaço para os *erês*²⁴ brincarem;
- As entidades das ruas, encruzilhadas e passagens, e os ancestrais ligados à territorialidade brasileira, os caboclos e mestres de Jurema, são homenageados no mês de novembro;
- O ciclo festivo é encerrado com o fechamento do ano da casa, em que *Oxalá* com sua esposa *Yemonjá*, que é responsável pelas cabeças, inclusive a do novo ano, são homenageados.

Neste modelo de calendário, restam os meses de fevereiro, março, julho e setembro, os quais ficam resignados às obrigações de iniciação, confirmação de tempo e demais devoções individuais/coletivas²⁵ da comunidade-terreiro. As obrigações são as devoções que confirmam os laços de parentesco com a família-de-santo da casa, algo que parece ser comum em todos os candomblés, em que, só por meio delas é que se pratica a participação dos membros do terreiro na casa – e isto deve ser visto como mais um dos aspectos da interação que ocorre num terreiro.

Ainda baseando-se num modelo de prática de candomblé que perpetua a essência interacional da pertença, a realização destas obrigações acontece mediante uma agenda ritual própria e variante de casa para casa. É esta agenda ritual que organiza as atividades necessárias a esta ou àquela obrigação, como ficou exposto para os meses restantes aos quais

²⁴ A palavra *erê* significa “encanto”. O(a) *erê* é uma entidade infantil que se apresenta logo após a divindade, podendo ser menino ou menina independente do gênero da divindade. Há *erês* com comportamento intergêneres.

²⁵ As iniciações podem ser feitas individualmente, ou a um grupo de iniciandos a divindades tanto semelhantes, quanto distintas. Quando a iniciação é coletiva, chama-se a esse grupo de “barco de *iyawôs*” ou *áhàma*.

não se dão festas impreterivelmente – o que também pode se ter uma inversão de acordo com as necessidades e situações nas quais a casa esteja lidando.

As obrigações para integrar o corpo iniciático da casa se dão com a raspagem da cabeça e reclusão mínima de 21 dias de aprendizado, antecipada com os *ebós*²⁶ de limpeza, o apanhado das folhas usadas para a produção dos banhos e chás, o culto à cabeça do iniciando, o sacrifício de animais, o ensino da linguagem comunicativa e da expressão dançante, os preparativos para a festa de saída culminante da reclusão que finda após estes 21 dias, além de afazeres diários domésticos como cozinhar, lavar roupas, varrer etc.

No molho de atividades rituais e afazeres domésticos deste terreiro, considerados de igual peso, mas não medidas, as crianças ajudam e até desenvolvem sozinhas as ações, pois a elas é confiada a capacidade de execução. E isso acontece porque são ensinadas e preparadas para desempenhar tais funções. Digo igual peso, mas medidas diferentes, pois o mesmo fio tênue que separa o que seja uma atividade ritualística de um afazer cotidiano doméstico é o que os une numa mesma prática de devoção dentro desse terreiro de candomblé. A todos é ensinado que, desde acender uma vela, até varrer o salão do terreiro, ou lavar as louças do almoço partilhado no terreiro, tudo é feito para as divindades como ato devocional.

O que as crianças também aprendem neste terreiro carrega muito mais de características culturais, que não as ocidentais modernas. Aprender palavras, frases, cânticos e rezas em idiomas como o *iorubá* (língua *nagô*), o *fongbé* (língua *fon*, ou língua jeje), o *quimbundo* (língua banto) etc, se situa numa prática que coloca as crianças em uma esfera de socialização com o que não é comum nos espaços exteriores ao terreiro, e isto se configura como um processo de incorporação de aspectos culturais que são dinamizados através da linguagem.

O fenômeno do ensino de outras línguas às crianças também pode ser caracterizado como parte de uma resistência cultural, a qual alguns chamam de *reafricanização*, em especial por se tratarem de crianças às quais este legado cultural é confiado, mas há que se convir que desde sua elaboração e consolidação, o Candomblé mantém esta prática. O que se coloca em jogo é que a evidência disto se dá na transmutação das religiões de matrizes africanas como étnicas para universais (PRANDI, 2004), reverberando-se no fato de que indivíduos de pele branca também sejam ensinados/inseridos, nesta “nova cultura” que não lhes é própria etnicamente. Mas o que viria a ser fortemente étnico no Brasil se não a cor da pele, onde o racismo ganha destaque nas mais diversas formas de conviver?

²⁶ A palavra *ebó*, do *iorubá*, significa sacrifício de culto. O sufixo *bó* deriva de *obó/umbó*, que significa adoração, culto. Ex: a palavra *borí* é a contração de *ebó orí*, culto/sacrifício/adoração à cabeça.

Prandi (2005, p. 163) dá destaque ao processo de absorção das culturas africanas ao reiterar que

Embora a identidade étnica de negros escravos e negros libertos tenha se preservado até o final do século XIX – sobretudo entre os que chegaram da África havia menos tempo e estavam organizados em confrarias católicas, com a formação da sociedade de classes, já sob a República –, cada vez mais organizações de corte estamental e étnico foram perdendo o sentido, e aspectos das culturas africanas foram igualmente sendo mais e mais absorvidos pela cultura nacional, que é primordialmente branca, européia e cristã.

Essa absorção acontecia mediante uma dependência da cultura dominante, o que se situa num processo marcadamente racista de conflito inter-étnico. Mas passemos deste discurso, que é obviamente merecedor do destaque dado para se entender o processo de internalização das estruturas por novos adeptos aquém da cultura em análise, para aprofundar as análises dos processos educativos da cultura do terreiro.

As leituras de mundo²⁷ desenvolvidas nestas crianças são incutidas por meio de processos educativos próprios do terreiro, que se colocam com conteúdos diferentemente praticados em comparação aos processos educativos das dinâmicas religiosas hegemônicas. Isto é, os ensinamentos são postos em prática como em qualquer cultura, mas parecem se apresentar com formas pedagógicas alheias a uma sala de aula e com conteúdos que não condizem com aqueles mais pragmáticos da religiosidade (pré)dominante até na educação. Assim, as visões de mundo e identidades destas crianças vão se alicerçando com suas experiências religiosas, haja vista se tratar da educação estabelecida no terreiro, dependente e confrontante da que se estabelece fora dele.

Exemplificando o que foi dito acima, conhecer o uso medicinal de certas plantas e a *mágica* substancial química contida em tudo isto: chás, banhos, decocções, emplastos, etc. não faz parte do funcionalismo educacional institucionalizado, salvo casos específicos como escolas rurais nas quais sejam necessários tais saberes devido à distância da urbanidade na qual é mais prática a recorrência a uma farmácia ou a um hospital. Outros exemplos são a usabilidade ritual de vegetais (ervas, grãos e raízes), minerais (sal, carvão, pedras e águas) e animais que integram a base alimentar permitida, tabu e destinada às divindades. No que

²⁷ Os povos africanos, em suas distintas culturas étnicas, têm diferentes maneiras para explicar o surgimento do universo. Um exemplo é que, para os iorubás, tudo o que existe surgiu do hálito do Deus Supremo (*Olodumarê*), se opondo à teoria criacionista cristã. Um exemplo de visão de mundo é mostrado nos mitos que explicam as chuvas, colocando a divindade *Oxumarê* como responsável por transformar a água dos rios em nuvem, levando-a aos céus por meio da evaporação e fazendo aparecer o arco-íris como símbolo de mudança climática.

compete a todos estes saberes, o espaço escolar simplesmente olvida que sua importância seja rica na formação intelectual das crianças (SANTOS, 2008).

Entram no leque de conhecimentos aprendidos no terreiro as atividades de cozimento das comidas animais e de origem vegetal, que se liga tanto ao mundo sagrado, quanto ao profano, já que passam a ser utilizados dentro do terreiro na ritualística sacrificial que estas crianças participam, isto é, nos rituais de corte de animais oferecidos à alimentação das divindades em conjunto com a comunidade participante dos ritos internos e públicos (as festas), e fora dele para a vida.

No tocante às festas, outras faces do mesmo aprendizado entram na cena dos processos educativos praticados nos terreiros. Nas festas são executados passos de danças rituais aprendidos com intensa participação. Como forma de comunicação, a dança²⁸ expressa no e pelo corpo é um elemento litúrgico *sine qua non* das festas de candomblé, sendo elas eventos que reúnem pessoas de diversas origens e diferentes estratos sociais.

Os pratos de comida da culinária afro-brasileira, veementemente simbólicos da força de cada divindade, oferecidos durante essas festas retratam uma forma de comunhão entre humanos e divindades. Ou seja, é a maneira como através do alimento o sujeito se relaciona com o sagrado, reconhecendo-o como fonte de força e energia, o que vão chamar de *axé*. O que, empregando o pensamento de Motta (1982, 1995), a fé no candomblé pode ser compreendida pelas relações desencadeadas com a festa, a dança e a comida (MOTTA, 1982, 1995), manifestas no corpo. Fonseca (1997) irá destacar a posição central das músicas e das danças nas festas de candomblé, ao que acrescento as rezas, enfatizando a necessidade do entusiasmo ao cantar, o que não faz desmerecer a posição do aprendizado de tais músicas e danças.

O enfoque do aprendizado, algo encontrado na maioria das pesquisas averiguadas neste trabalho, se dá por meio da ludicidade expressa pelas brincadeiras das crianças, da qual Sarmiento (2004) diz que não há distinção entre o que, para elas, seja sério e o que possa ser retraduzido como brincadeira. Na cultura própria delas, como crianças, a brincadeira é necessária para aprender. Estariam atribuindo significados quando, antes do início de uma festa, todas vestidas e paramentadas para as danças que iniciarão, as crianças brincassem umas com as outras de imitar as divindades no transe? É o que se vê mais frequentemente

²⁸ As divindades executam mímicas dançadas, contando através delas sua história e suas funções. Os gestos e movimentos dançados são interpretados como funcionalidades dos deuses.

entre elas, inclusive a brincadeira de algumas exercerem um cargo enquanto a outra brinca de estar em transe.

Na pesquisa de Falcão (2010, p. 64-65), por exemplo, uma criança relata a seriedade exercida em sua própria cultura de criança: “para Camilo, as brincadeiras de Candomblé são uma forma de assumir a religião de sua família, a qual nem ele nem seus primos parecem ter vergonha”, apontando para um aprendizado mais firme que o dos adultos.

Enquanto adultos, conseguimos fazer a distinção do que seja sério e do que seja brincadeira, e esta capacidade é falaciosamente considerada um sinal de alcance da maturidade. Adultos também se enviesam a aprender com o auxílio da ludicidade.

No universo da criança, a aprendizagem, como já foi dito, se instrumentaliza mediante a prática da brincadeira, ao passo em que a brincadeira é característica primordial da cultura delas e da qual vão se distanciando, não totalmente, com o passar do tempo.

Outros ensinamentos, que se referem à obediência nas instâncias familiar, religiosa e social são aprendidos na vivência do terreiro e refletem não só a necessidade de internalização de comportamentos básicos à convivência, mas do estabelecimento de um diálogo entre o que é aprendido dentro do terreiro e para ele, com o que se desenrola fora dele em diferentes casos²⁹.

Logicamente, como a internalização se faz na consciência e se manifesta circunscrita no corpo, a construção de um estar no mundo dentro da religião do Candomblé implica na construção de um *habitus* (BOURDIEU, 1983), especificamente de uma *hêxis* corporal que aceite o estar ali e integrar aquele grupo. Assim como na escola, o corpo é demandado por um julgamento no qual se analisem capacidades e disposições. No terreiro, o corpo se mostra imprescindível em determinadas ritualísticas, ou seja, quando a observação é fundamental para o desenvolvimento da atividade, assim como é do aprendizado.

O aspecto da aprendizagem mediante a observação, o que logo mais acarretará na prática, não como “tentativas” para os adultos, mas sim para as crianças mediante as brincadeiras, fica questionável. A questão se constrói no sentido de que exista algo mais complexo para se definir num processo educativo, no qual a socialização dos saberes não seja mera transmissão.

²⁹ Durante a fase final da iniciação iorubá ao orixá *Xangô*, registrada por Verger na África, a *Iyá Xangô* adverte os iniciados sobre casos de acidentes e casos que necessitam de vingança, dentre outras pertinências da vida cotidiana. “Se alguém te der um pontapé, te puxar as orelhas ou te der pancadas na testa, por descuido ou acidente, não precisas dizer nada, mas se exagerar e o fizer de propósito, é preciso que te vingues” (VERGER, 2002, p. 31).

Leite (2006) menciona a uniformidade de comportamento e de visão de mundo para a continuidade da prática religiosa do candomblé, o que também se torna algo muito questionável diante das possibilidades de pertencimento à religião mostradas no início do capítulo. Entretanto, confirma a sujeição à negação de algo anterior, que se coloca como ponto chave da conversão, tornando ulterior o que se possa considerar como novo adepto. No caso das crianças que já nascem no seio religioso do Candomblé, os ensinamentos tornam-se mais emblemáticos quanto ao suporte que receberão para o convívio na cultura que se conflita com a do terreiro, já que do adulto convertido se pressupõe estar armado suficientemente de todas as condições para se manter em sociedade.

Pires (2010) dá pistas de como podemos pensar a aprendizagem em sua face cultural ao mostrar que aprender é contínuo para o adulto e para a criança, a qual também ensina, havendo outras maneiras de se realizar o processo educativo que não seja aquele que põe a criança como sujeito passivo. Basta notar que sua presença, suas reações e seus estímulos agem ativamente a qualquer atividade educativa, inclusive interferindo no modo como ela se dará. O que torna isso ainda mais proeminente é a oralidade característica dos ensinamentos do Candomblé, pois a cultura da escrita é típica do universo adulto, e a cultura oral é nascente do universo infantil.

Tradicionalmente, a senioridade desempenha uma função especial com a graduação do saber dentro dessa religião. No entanto, como mostrado por Falcão (2010), pode-se haver membros recém iniciados num terreiro que saibam menos sobre candomblé que as crianças. Essa é uma variável que se põe devido ao nível de participação nos rituais, mesmo que a tradição seja de outorgar direitos de patente³⁰ na casa aos iniciados que já possuam sete anos de raspados, isto é, a conquista da maioridade dentro da religião.

O chamado³¹ para alguma atividade ritual se dá, geralmente, com o sinal do toque de um instrumento chamado *adjá*. Via de regra, os filhos-de-santo vão se posicionando, cada um segundo seu encargo funcional e tempo na religião, ao redor do *lócus*³² da atividade. Este

³⁰ Completos os sete anos, o indivíduo passa do grau de *vodunsi/iyawô* para o de *egbômi* (mais velho). Sendo homem, o *egbômi* chama-se *babatemi*, e mulher, *iyatemi* (OLIVEIRA e ALMIRANTE, 2014).

³¹ O sinal de chamada é o barulho ocasionado pelo balanço do *adjá*. O *adjá*, ou *adjarim*, é uma sineta de metal com duas ou mais bocas utilizado para invocar os filhos-de-santo para alguma atividade, bem como a seus santos. Diz-se que o *adjá* tem o poder de acordar uma divindade em alguém. O *adjá* que possui duas bocas é usado unicamente para chamar os santos *aborós* (masculinos). O *adjá* que possui três ou mais bocas é usado para chamar tanto santos masculinos, quanto femininos (*iyabás*), andróginos, hermafroditas e de gênero alternados. Outra forma invocatória é o toque do atabaque.

³² Geralmente, a *mina* é o lócus central da maioria das atividades rituais. A *mina* da casa está situada ao centro do salão de dança e é onde está plantado o *axé* da casa. Ela representa a territorialidade do sagrado e os

chamado é executado hierarquicamente, em primeiro lugar pelo(a) pai- de-santo/mãe-de-santo que zela pela casa (chefe do terreiro³³), na ausência dele pelos *ogãs*³⁴ (chefes que tocam atabaques), ou pela(o) mãe-pequena/pai-pequeno (porta-voz da chefia zeladora da casa). A tudo isto se juntam as *ekédjis*³⁵ [auxiliares do zelador(a) e das divindades no culto] e demais autoridades patenteadas na casa de Candomblé, segundo sua senioridade, que são chamadas de *egbômis*.

É a partir daí que os gestos dos que encabeçam alguma atividade ritual são observados visando alguma prática futura. A observação fica restrita à tentativa de entender o ritual, com uma compreensão de reprodução que se efetivaria na prática, o que para as crianças se efetiva na brincadeira do “faz-de-conta” (CORSARO, 2002).

Corsaro (1997) mostra que há uma cultura de pares no universo infantil escolar, na qual a interação se dá fortemente nas atividades do lazer, tendo como produto experiências enriquecedoras por serem favorecidas no momento em que crianças com diferentes vivências são postas juntas para brincarem.

Pode-se dizer que nesse momento da brincadeira se germina uma multi/interculturalidade (CANDAU e LEITE, 2007), ou seja, uma troca de conhecimentos culturais realizada uns com os outros que fica alocada no conceito antropológico da alteridade. Sendo trabalhada na educação, a multi/interculturalidade, não como uma forma obliterada, de negação disfarçada de reconhecimento, mas como um princípio da Antropologia da Educação, auxiliaria (mas não daria cabo) a desfazer uma característica original da escola – a que reflete sua apatia com a cultura de cada criança nela matriculada;

antepassados, pois é a própria Terra onde reside a morte e a vida do mundo, à qual se deve respeito sendo saudada na cantiga “*Igbá orixá, igbá Onilé / Onilé, mojubá ô!*” (Para saudar orixá, tem que saudar *Onilé* – Senhora da Terra / A *Onilé* dirijo meus respeitos).

³³ O chefe do terreiro de Ketu-Nagô é chamado de *Babalorixá*, onde *babá* significa “pai”. Se a chefia for feminina, chama-se *Iyalorixá*, onde *iyá* significa “mãe”. Os termos *Doté* e *Doné*, são designados, respectivamente, a zeladores e zeladoras dos cultos Jeje Mahí, Jeje Savalu, Jeje Daomé e, em alguns casos, do Jeje Modubí (Bravun). *Mejitó* é título único para os sacerdotes iniciados para *Bessén* no Jeje Mahí. Já *Tata riá nkisi* (ou *tatetu*) e *Mametu riá nkisi* são os pais e mães de santo, respectivamente, no Candomblé de Angola.

³⁴ A origem deste termo é do Candomblé Jeje e foi adotada pelo Ketu-Nagô para se referir aos seus *Alabês*. No Candomblé de Angola estes chefes são chamados de *Kambones* ou *Xicarangomas*. Houve adoção de termos do Jeje pelo Ketu também quanto às *Ekédjis*. No Ketu, as auxiliares são chamadas de *Ajoiés*, mas como defendido por Parés (2007), os cultos aos voduns conferiram uma formatação ritual e espacial modeladora das demais nações de candomblé do Brasil.

³⁵ Os *ogãs* e *ekédjis* não entram em transe e são escolhidos como chefias auxiliares justamente por este aspecto – eles irão recepcionar a divindade enquanto o pai-de-santo ou a mãe-de-santo estiverem em transe e falarão por eles e pela divindade em terra (OLIVEIRA e ALMIRANTE, 2014).

pois a escola reúne em seu espaço alunos com culturas diversificadas (SACRISTÁN, 2005) para inculcar a padronização que afirma a cultura dominante³⁶.

Se a escola ignora os valores culturais negros (MACHADO, 2002), a vivência no terreiro se torna desmerecida pela escola, que, de acordo com Sarmiento (2011), trata a criança como aluno ao invés de criança.

Bakke (2011) observou o retraimento de professores quanto à questão das religiões afro-brasileiras em sala de aula. Disso, podem ser feitas breves considerações aqui de que a insegurança seja predominante para com o assunto, já que a troca de experiências na escola nos momentos de lazer tende a se configurar como uma privilegiada vivência da alteridade, até mais profunda que entre os familiares.

Nesse âmbito, quanto à formação do que conhecemos por escola, há intensas disputas entre concepções de sociedades divergentes culturalmente (PETITAT, 1994), das quais a escola ainda mantém tensões. O multiculturalismo indicado por Hall (2009) vem a ser, então, uma questão chave para se entender as diversas formas de relações e conflitos existentes nas sociedades contemporâneas, ainda que seja preciso criticar e romper com a abordagem dessa teoria.

Essas tensões estabelecidas no espaço escolar se estruturam com variantes condicionadas pelos grupos envolvidos e com o contexto social, político e histórico no qual se inserem como veremos logo adiante.

Contexto religioso em Alagoas

O contexto religioso em Alagoas apresenta dados históricos que se aliam aos gerados nesta pesquisa, pois o que demarca um diferencial nela é o fato de que a realidade alagoana, no quesito religião, carrega elementos de um “*trauma cultural*”³⁷, e isto é, a priori, uma condicionante para o comportamento atual.

Além disso, enquanto nacionalmente temos o termo “macumba” como designativo genérico às práticas religiosas de matriz africana, ao Candomblé e à Umbanda, em Alagoas e Pernambuco há o termo “xangô”, ao lado de “macumba”, como designativo geral à tudo o se que remeta às religiões afro-brasileiras.

³⁶ Sobre a formação de professores e a adoção dessa nova postura pelo corpo docente nas práticas escolares e nos processos educativos, cf. CANDAU, 2002; CANDAU, 2003; MOREIRA & CANDAU, 2003.

³⁷ Sobre este conceito, cf. ALEXANDER, 2004.

A respeito do trauma cultural, cento e três anos se passaram após a ocorrência da causa dele, conhecida como Quebra de Xangô, Quebra de 1912, ou somente “Quebra”³⁸. Rafael (2012) e Santos (2014) remontam bem o que foi o episódio do Quebra e todo o cenário político e de transformações que circundava a época.

Basicamente, o “Quebra de Xangô” foi um episódio que aconteceu movido não só por motivos políticos, pois o racismo já era presente na sociedade brasileira. Os jornais da época já apontavam a discriminação sofrida em Alagoas por parte dos terreiros de Umbanda e Candomblé (SANTOS, 2014), religiões majoritariamente ainda negras naquele período que circundou o evento do Quebra. O Quebra-Quebra, como também ficou conhecido, entra nesta discussão para a contextualização histórica e social da discriminação e da perseguição afro-religiosa em Alagoas.

Os contextos histórico e social, no qual as discussões sobre a identidade religiosa afro-brasileira e o espaço escolar em Alagoas se situam, fomentam o desenvolvimento desta pesquisa (OLIVEIRA et alii, 2013, p. 267). Já ficou clara até aqui a maneira como a pesquisa parte da perspectiva de que as problemáticas envolvidas na questão afro-brasileira são intimamente ligadas aos processos históricos da formação da sociedade brasileira, que se reverberam na escola.

Tendo em vista todas as implicações destes processos, não seria de se estranhar que as primeiras referências aos cultos afro-brasileiros em Alagoas, registrados no início do século XX, tenham sido feitas de modo depreciativo. Não somente os jornais registravam tendenciosamente suas notícias envolvendo o “xangô”³⁹, designação para como ficaram conhecidas no Estado as práticas religiosas de matriz africana, quanto os estudos do “folclore negro” apresentavam uma visão negativa desses cultos.

Exemplo disso é o fato do Maracatu ser originário de Alagoas e definir-se como genuinamente pernambucano. No período do Quebra, o Maracatu era uma manifestação cultural associada à prática do xangô, este tipicamente nordestino, não deixando também de conter elementos da modalidade religiosa. Temendo a perseguição, o folguedo foi afugentado

³⁸ O evento, ocorrido no mês de fevereiro, é considerado um marco histórico para a luta contra a discriminação às religiões de matriz africana e o racismo no Estado de Alagoas. Para uma descrição mais detalhada do acontecimento, cf. os trabalhos de Rafael (2012) e Santos (2014).

³⁹ Denominação amplamente utilizada em Alagoas e Pernambuco (RIBEIRO, 1982).

de sua terra de origem para o estado vizinho. O processo de construção da identidade religiosa alagoana se atrela justamente a esse cenário de tensões e perseguições⁴⁰.

A respeito da memória do Quebra, Santos (2014, p. 229) documenta que, “em pesquisa de campo nos terreiros da cidade, atualmente, percebia-se [sic.] que nem todos tinham conhecimento ou memória do fato”. A referida autora aponta que, por se tratar de um evento degradante, humilhante e traumatizante é que os mais velhos, que vivenciaram a época do Quebra, não teriam repassado a memória deste acontecimento aos mais novos.

Tanto o silenciamento da memória, quanto o dos atabaques utilizados nos cultos dos xangôs e nos maracatus são considerados efeitos do acontecimento do Quebra. O silenciamento dos atabaques passou a ser denominado “*Xangô rezado baixo*” (RAFAEL, 2012, p. 43), pois, mesmo com a culminância massacrante do Quebra, a nova modalidade estratégica de continuidade dos cultos seria produto de maior temor às punições dos orixás cultuados nos xangôs, que às punições policiais, como mostrado por Rafael (IBIDEM, loc.cit.), o que nos remete a reforçar o caráter de resistência das práticas religiosas de matriz africana. Sobre a modalidade do xangô rezado baixo, o mesmo autor o situa em Maceió com longa duração, fechado e com restrições como a ausência de festas nas quais a música e a dança são presentes.

Em análise mais uma vez sobre este silenciamento, nos deparamos com a resistência a ser pensada de forma protetiva ao que se via de essencial na prática religiosa, a devoção em suma mesmo diante do Quebra. Todas estas implicações condicionadas pelo processo violento do Quebra nos levam a pensar sobre a formatação da identidade religiosa no Estado em quaisquer espaços que sejam.

Não só na escola, como em toda a sociedade, estas questões podem aparecer figurando no temerário dos indivíduos. Diante do trauma, nos terreiros mais antigos e que viveram momentos de perseguição, essas questões são acompanhadas pelo receio de falar sobre elas.

Ao mapear os terreiros afro-brasileiros de Maceió, Cavalcante e Rogério (2008) constatam uma quantidade significativa destas casas de axé na capital alagoana, mesmo diante de todos os empecilhos políticos provocados pelo Quebra. No entanto, a identidade negra em todo o Estado sofre com a invisibilização de suas práticas religiosas. E a escola parece não mais que sintetizar os dilemas culturais do contexto social no qual se insere, já que escola e cultura espelham faces do mesmo processo educativo, um processo essencialmente cultural.

⁴⁰ Mesmo que, como apresenta Motta (2000), as ligações sincréticas do Candomblé com o catolicismo popular reforçassem as estruturas de equivalência, no que novamente notamos doses de branqueamento, a perseguição continuava parecendo ter o intuito de acabar com a relação ambivalente da sociedade brasileira com os cultos afro-brasileiros (MAGGIE, 1992).

Evidencia-se aqui uma lacuna no que concerne à memória do povo-de-santo alagoano de hoje para com o evento como causa-efeito da discriminação e dos silenciamentos atuais. A memória sobre o Quebra sobrevive agora nas pesquisas históricas.

II. UMA QUESTÃO DE MÉTODO

Entender o método e saber aplicá-lo é crucial para fazer ciência. Sem método não existe ciência. Neste capítulo, apresentaremos como a ciência é uma forma de organização de conhecimentos que se utiliza de métodos para sistematizá-los e como em pesquisa as realidades são construídas a partir dos modos como as estruturas do conhecimento vão se articulando, objetivando-se uma mais completa aproximação do que procede. Portanto, é da prática da pesquisa que trataremos e de como tem sido feita a ciência no meu campo, mostrando os procedimentos metodológicos, a escolha da amostra e as dificuldades enfrentadas para contribuir com a organização do conhecimento sobre as crianças e os jovens de Candomblé em situação escolar regularizada. A opção pela etnografia é apresentada aqui com suas tensões e conflitos epistemológicos, trazendo o debate das apropriações pelas áreas da Antropologia e da Educação como tentativa de se fazer entender o método escolhido.

Prática de pesquisa

O universo acadêmico é um campo que possui regras próprias que precisam ser entendidas, discutidas e internalizadas pelos egressos, como mostra Bourdieu (1984) – toda a universidade se relaciona com seus públicos por meio de códigos, na maioria das vezes, mais próprios do mundo científico que da vida que corre fora das fronteiras institucionais.

É exatamente desta forma que Bourdieu (IBIDEM, p. 180-181) caracteriza o que espera um egresso ao mundo científico: “regras implícitas e estruturas hierarquizadas do sistema universitário” prontas para serem internalizadas e postas em prática, mesmo que de modo crítico-reflexivo. Em outras palavras, pode-se dizer que é necessário *aprender a aprender* (VELHO, 2001) modos de pensar cientificamente e aplicar métodos reconhecidos pela ciência para a obtenção de resultados, dos quais seja possível elaborar teorias⁴¹.

⁴¹ Bourdieu trata também do *homo academicus*, tornando claro que, para este sujeito, o “acabado” é prioritário, ou seja, parte-se de apriorísticas hipotéticas que, ao final das pesquisas, as dá como teses. Este percurso deixa de lado toda a possibilidade de valorizar alguma(s) trajetória(s) que poderia(m) ser seguida(s) no caminhar da pesquisa a ponto do pesquisador, a partir dela(s), fazer novas descobertas, análises e interpretações. Sem isso, descartam-se toda e qualquer possibilidade de existência de limites na teoria.

Aprender a aprender nos remete ao caminho que seguiremos para compreender, ou “internalizar” as regras universitárias e científicas, até mesmo colaborando com a dinamização delas. Neste cenário, evidencia-se um processo que pode ser entendido como a construção do *habitus*⁴² científico.

O mais importante para se ater aqui, no que diz respeito à prática de pesquisa, são os caminhos e descaminhos que o pesquisador toma para aprender a fazer pesquisa, dado que o processo de construção de um *habitus* é estruturado pelas experiências que se vivenciam, experiências estas que acontecem negociadas com uma disposição para se internalizarem as estruturas (BOURDIEU, 1989).

De certa forma, emergir da escolarização do Ensino Médio brasileiro, para a graduação, e da graduação para a pós-graduação, ingressando com mais afinco na vida acadêmica, pressupõe o reconhecimento de códigos e regras aos quais já nos acostumamos de outros ambientes; por exemplo: as relações aluno-professor, modos de se portar em sala de aula, deveres dos alunos, tudo coisas próprias do “*habitus* estudantil” (SILVA, 2010c). No entanto, o que se torna estranhável neste âmbito são os termos usados, as diferentes interpretações que fazem de uma mesma regra acadêmica e o próprio modo da universidade interagir com seus públicos interno e externo.

Chego a pensar que, aquilo que é mais próprio do *habitus* estudantil parece ir se estruturando, num processo de aquisições e rupturas, no *habitus* científico. Pois não é tarefa fácil se desvencilhar do modo de produção e reprodução do conhecimento praticado na escola para o modo praticado numa graduação, e, desta mesma maneira subir os degraus da vida acadêmica para o modo de produção de conhecimento numa pós-graduação – a qual exige uma ruptura ainda maior e aquisições mais largamente conquistadas no campo científico. Equivale dizer que a graduação parece exigir menos poder teórico dos seus estudantes e mais reprodução das teorias que fundamentam os cursos. As aquisições mais largamente conquistadas no campo científico seriam, principalmente, maior potencial de análise crítica e reflexiva e maior capacidade de expansão de idéias.

É certo que a construção do conhecimento⁴³ vem com outros conhecimentos já produzidos, ou seja, que já foram trabalhados numa metodologia. Ainda assim, o que já foi produzido precisa ser constantemente revisitado, revisto, confrontado e testado para

⁴² Sobre o conceito de *habitus*, cf. BOURDIEU, 1989.

⁴³ Bachelard (1990) nos auxilia nesta discussão sobre o conhecimento e os métodos de construí-lo a partir de sua visão sobre a teoria: uma lente que nos acompanhará durante a pesquisa para nos inteirarmos do que já foi produzido, porém teorias nunca definitivas e que sempre abrem o leque de discussões sobre os objetos.

comprovar sua validade no tempo-espaço dos objetos de pesquisa. Neste ápice científico é que pesquisas antigas e novas se encontram para a produção do conhecimento.

Ter em mente que as teorias produzidas e seus derivados contextuais podem ser rompidos de acordo com as demandas das “imperfeições” da sociedade, que estas mesmas teorias discorrem sobre aspectos microssociológicos e particulares demais da realidade, e que oferecem interpretações e análises autênticas para as áreas de conhecimento na qual foram produzidas. Isso deve ser uma premissa básica para se pensar a pesquisa, se aventurar a conhecer os campos, criticar as práticas e suas possibilidades, além de amadurecer ideias para que não se findem as pesquisas.

Antes do momento de ingresso ao Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas, era uma exigência apresentar produção acadêmica mais ou menos compatível com a área na qual se desejava pesquisar. Esse era o momento da pesquisa de inserção ao tema, no qual muitos de nós nos valem da famosa revisão de literatura – “o equivalente aos paradigmas kuhnianos” tão necessários como coloca Brandão (2002, p. 16).

A produção mínima de um artigo científico se mostra tensa, e a tensão é voltada às obediências às regras que a universidade impõe: “quais são os procedimentos mais atuais de normatização de trabalhos acadêmicos? Como conduzir o pensamento numa revisão de literatura? O que estou fazendo é ciência?” E essas são perguntas perenes na cabeça de um pesquisador que, de maneira alguma se configura numa atitude efêmera para com a elaboração de um produto de conhecimento científico.

Nestes momentos de tensão acadêmica e falta de prática com o mundo da pesquisa, a preparação para a primeira incursão em campo acirrava mais ainda o aprofundamento no mundo científico. A principal pergunta quer saber o que é preciso fazer para obter algum resultado, ou seja: esta é a metodologia – eu a domino?

Lüdke (2010) aponta que o aprendizado da metodologia se direciona em caminhos a serem conhecidos pelos pesquisadores na prática da pesquisa. Toda a prática da pesquisa é guiada pela ótica de uma teoria no caminho que é o método de pesquisa. Segundo essa autora, a palavra método evoca caminho e a palavra percurso evoca um trajeto do qual se conhece todo o caminho a ser trilhado. Se já se sabe aonde quer chegar, o caminho que será trilhado e os resultados que serão obtidos, então, para quê pesquisar?

O caminho da pesquisa é, até então, desconhecido por quem irá trilhá-lo, pois o pesquisador não sabe exatamente, salvo suas hipóteses e a literatura existente, o que irá encontrar, quais dificuldades terá e quais deslizes cometerá até aprender. Baseado em Lüdke (IBIDEM), afirmo que iniciar uma pesquisa é justamente isto, ter de, nas experiências iniciais,

aprender a construir um caminho o qual se vai mapeando, conhecendo quais são os desafios, os limites e as possibilidades que o campo apresenta.

O mínimo que se possa ser sabido é que, com a prática da pesquisa, está sendo adquirido o *habitus* de um pesquisador e, na compreensão da ciência e seus métodos, aprimora-se, por excelência, o *habitus* científico de quem pesquisa. Compreender a importância do método na pesquisa é fundamental, pois sem método não há ciência.

A preocupação quanto à metodologia da pesquisa acompanha qualquer escolha que se faça na construção dela e precede toda a escolha teórica, chegando a condicioná-la, pois há autores mais contributivos quando o método é compatível. No caso desta pesquisa, durante a entrevista que figurou como etapa da seleção para ingresso no Mestrado, uma das perguntas mais importantes foi “qual a sua metodologia?”. A resposta deixava claro que o método etnográfico seria utilizado, mas que, no decorrer da pesquisa, outros procedimentos metodológicos poderiam surgir. E Etnografia como tipo de pesquisa escolhida crescia no meu entendimento como algo que pudesse me proporcionar meios e fornecer ferramentas para chegar a resultados satisfatórios nos quesitos profundidade e envolvimento com o campo.

Brandão (2002, p. 28) cita de Bourdieu (1992) o “*monismo metodológico*” como “*arrogância da ignorância*”, um medo pela incapacidade de não saber ainda como trabalhar com duas metodologias ou mais. Para ela (loc. cit.), “[...] a complexidade dos fenômenos sociais implica a impropriedade de qualquer ortodoxia metodológica e a necessidade de combinar angulações diferentes dos mesmos objetos”, ficando a pergunta-preocupação logo nas primeiras incursões em campo desta pesquisa: que outros procedimentos de geração de dados poderiam surgir para se aliar à etnografia proporcionando um trabalho mais rico? Isso porque trilhar o caminho da pesquisa é se aprofundar em conhecer as metodologias como um ritual de iniciação. E sobre isso, durante as revisões de literatura também são feitas leituras com as quais seja possível aprofundar algum conhecimento sobre a diversidade metodológica e não somente, na área específica em que se estuda, conhecer as teorias já produzidas sobre o tema.

Como não existe uma teoria que dê conta do conhecimento como totalidade, a pesquisa manifesta-se como uma secção da realidade que precisa de olhares – os quais nunca vêm de visões privilegiadas. Ao falar de privilégios, ou da ausência deles, devo dizer que a etnografia não pode ser encarada como um método privilegiado só porque assegura um nível mais profundo de envolvimento com o objeto de pesquisa. É sabido sobre a metodologia científica que a escolha de um método ou mais se dá pelos objetivos buscados com a pesquisa e não pela apresentação do objeto.

Ao procurar utilizar a etnografia, deve-se, portanto, abandonar todo e qualquer etnocentrismo, já que iremos discorrer sobre a cultura. O estranhamento e a identificação tornam-se essenciais na entrada em campo, a partir do momento em que não se pensa mais sobre os nativos e sim sobre “o meu povo”.

No que diz respeito à metodologia da pesquisa em Educação e à utilização da etnografia, encontramos um entrave epistemológico. Imaginou-se, e convenhamos que alguns ainda imaginam, tanto em Antropologia quanto em qualquer outra área, que a etnografia é um método de uso exclusivo de antropólogos – pessoas que estudaram durante anos esse método e, assim, seriam os únicos capazes de utilizá-lo. Ledo engano!

A etnografia está longe de ser um método genuinamente pertencente a uma única área do saber exatamente porque a Antropologia se apropriou da etnografia sem, no entanto, originá-la. Apenas convencionou-se que, tradicionalmente, a etnografia seria o método por excelência de investigação da Antropologia. Rebuscando na História, vemos que a etnografia em seus primórdios, do século XV ao XVII, era feita por viajantes num trabalho conjunto aos interessados que se apropriavam das descrições das culturas dos povos e delas traçavam análises interpretativas.

De 1930 a 1935, houve uma revolução na área da Sociologia que, transportando a prática da etnografia do exótico ao urbano, originou a Escola de Chicago. Nesse âmbito, vemos o passar da etnografia das mãos dos historiadores viajantes aos sociólogos da disciplina de Antropologia Social, a qual integra a área da Sociologia na tradição inglesa. No final do século XVIII, a Filosofia, em nome da razão iluminista, começa a debater o exótico e promove a separação entre a Sociologia e a Antropologia, que se consolida no início do século XIX. Dois grandes nomes da Antropologia devem ser mencionados no tocante à etnografia: Franz Boas, quem utilizava o método etnográfico em suas pesquisas, e Bronislaw Malinowski, quem sistematizou a etnografia como método científico do antropólogo em campo. Somente de 1960 a 1970 é que conhecemos a etnografia educacional, mas ainda na área da Antropologia.

Uma lição nos ensina a Antropologia, que não devemos hesitar de buscar nas interfaces disciplinares razões para a organização do conhecimento. A Antropologia não hesita em buscar e rebuscar na História, na Sociologia, na Filosofia, na Biologia e na Geografia elementos que possam ser usados na construção de seus saberes.

Aqui, vemos o que a Educação, igualmente interdisciplinar em sua origem, vai buscar na Antropologia utilizando o método etnográfico e o que a Antropologia pode lograr com os estudos sobre educação. Assim, este capítulo, ao tratar de etnografia, torna-se relevante para

uma pesquisa realizada num programa de pós-graduação em Educação, inclusive pelas aplicações metodológicas com as quais a pesquisa trabalha e as diferentes especificidades de campo.

Vemos a etnografia não como uma técnica de pesquisa, mas como um método que evolui à medida em que a ciência dá seus passos na história dos grupos sociais (GEERTZ, 2001; LAPLANTINE, 1999; LAPASSADE, 1991; CLIFFORD & MARCUS, 1986). Além do que, como método, a etnografia traz um conjunto de técnicas, ferramentas e recursos que se abrem à inovação metodológica e ampliam o leque das discussões sobre o campo de pesquisa, sobre a temática da pesquisa e sobre si mesma.

Conhecer a etnografia é fundamental para saber o que estamos nos propondo a fazer, sem falar que algumas de nossas obras-referências não são etnografias feitas por antropólogos – entrando nesse rol até mesmo médicos, como Nina Rodrigues e Arthur Ramos. Ao passo que as pesquisas nas áreas da Sociologia e da Antropologia da Religião, a partir das primeiras duas décadas do século XX, com Rodrigues (CASTILLO, 2008), caminharam para chegar ao campo dos terreiros, mais à frente despontaram pesquisadores de dentro para dentro dos próprios terreiros como mostra Silva (2006).

Após os religiosos de terreiro partirem de seus meios religiosos para esses mesmos meios, começaram as preocupações com o aprendizado nos terreiros, a educação praticada neles e como suas crianças se relacionam na escola recebendo educação formal institucionalizada. As investigações etnográficas com crianças de Candomblé precisam avançar mais no tocante a elementos contributivos entre a antropologia, enquanto área e enquanto ação, e o campo dos estudos das crianças e das infâncias⁴⁴, ao passo que estes campos vão se moldando às novas estruturas sociais.

Portanto, ao falar de crianças, e de crianças de Candomblé, podemos afirmar que estamos desbravando um campo triangulado entre a Antropologia da Criança, a Antropologia da Religião e a Antropologia da Educação, ainda que segundo Cohn (2013), o campo da Antropologia da Criança encontre-se consolidado. A criança religiosa de Candomblé aparece, então, nesse panorama, acalorando as discussões de antropólogos e educadores.

Uma chave para se empreender uma pesquisa etnográfica com crianças é desvincular-se de uma visão adultocêntrica, e isto é, em síntese, um rompimento fundamentalmente antropológico com um etnocentrismo que não concebe as crianças como agentes sociais em seu meio. Não seria tarefa do pesquisador julgar se as crianças deveriam ou não estar ali

⁴⁴ Como proposto por Cohn (2013).

realizando atividades religiosas, pois, de acordo com Bakan (1967, p. 144), “a tarefa da ciência é precisamente descobrir realidades que não são imediatamente evidentes”, como, no caso desta pesquisa, o desempenho religioso e escolar das crianças de Candomblé.

Graue e Walsh (2003, p. 122), afirmam que “existem grupos de crianças acerca das quais a sociedade pouco conhece, necessitando por isso de aprofundar esse conhecimento”. Diríamos então que, através da etnografia, por permitir uma aproximação pela qual podemos conhecer suas culturas mais densamente, as crianças de Candomblé integram grupos com os quais a ciência precisa aprofundar seus conhecimentos.

Discorrendo sobre as culturas infantis, devemos saber que “elas são elaboradas com elementos das culturas adultas associados a um repertório próprio das crianças” (TASSINARI, 2011, p. 10); e que, “assim, embora diferentes das culturas adultas, as culturas infantis não desconhecem o universo adulto, mas, ao contrário, dialogam com ele” (IDEM, IBIDEM, loc. cit); além do que, “a concepção de infância deve ser sempre considerada nas duas pontas das pesquisas em antropologia que fala de e com crianças – aquela que avalia o lugar da criança e trata de seus direitos, das políticas públicas a elas voltadas, de ações educacionais etc. e aquela que atenta para o ponto de vista das crianças” (COHN, 2013, p. 241).

Nesse ponto, esta pesquisa traz mais elementos às discussões sobre a antropologia da criança religiosa, especialmente em Educação. Em termos metodológicos, contribui para o fazer etnográfico ao discutir a metodologia na pesquisa com crianças pelo dilema da etnografia feita por não-antropólogos, além de mostrar os desafios e as vantagens quando os sujeitos pesquisados são crianças. Outra questão levantada é: o que se ganha e o que se perde quando o pesquisador já vivencia o seu próprio campo de pesquisa como meio religioso? Suas memórias e seu conhecimento sobre o campo têm valia na pesquisa?

Iniciar uma pesquisa científica em qualquer área do conhecimento é, antes de tudo, se dar conta de que um problema de pesquisa presume mais desafios que possibilidades. A começar pela própria delimitação do objeto, a formulação do problema de pesquisa abarca as condições que o campo oferece para se trabalhar nele.

Meu problema de pesquisa é que há crianças de Candomblé na escola e não sabemos o que elas têm a dizer sobre o processo de escolarização em Maceió, sobre seus aprendizados nos demais espaços de suas vivências, sendo um deles o terreiro. Não sabemos que olhares essas crianças lançam sobre a escola, que parâmetros traçam sobre a escola e o terreiro, além de como é a vivência delas nos dois espaços e a relação que elas mantêm com o saber. Para responder às questões de meu problema de pesquisa, ponho em prática procedimentos

metodológicos da etnografia, aliando recursos antropológicos a ferramentas de investigação em Educação.

Nos momentos das conversas informais, procurei aparentar ser leigo sobre o campo para que as crianças e os adultos com quem conversei se mostrassem mais falantes a respeito dele. Não foi tarefa fácil e não logrei bons resultados com isso. Todos já me conheciam de participar dos rituais e das festas como membro do terreiro. Minha técnica para aparentar ser leigo sobre o campo era perguntar sobre cada coisa afirmando veementemente que não sabia de nada, mas que não sabia do ponto de vista delas. Em resposta eu recebia olhares retorcidos e expressões de estranhamento, às quais eu rebatia com uma face ainda mais perdida para que entendessem que eu precisava do que eles dissessem.

É preciso salientar que “aparentar” foi fundamental, à medida em que se encenava um roteiro de conversação no qual tanto eu, enquanto pesquisador, quanto os demais precisávamos seguir para que eu conseguisse que eles falassem e me fizessem estranhar o meio. Ou seja, era uma aparência despida de informações para que vissem em mim a figura de alguém que necessitava ouvi-los falar. Mais à frente é que meu posicionamento pode ser mais abrangente levando em consideração meu próprio conhecimento sobre o campo e minhas memórias, até mesmo desnaturalizando tudo que vivi em campo enquanto religioso.

A realização das entrevistas informais foram sempre roteirizadas, como as semiestruturadas, para que eu não me perdesse em meio às falas, no que não obtive sucesso até certo ponto porque haviam coisas ditas que eu as ignorava por estar preso demais à estrutura de um roteiro. À medida que a pesquisa ia se encaminhando, eu ia aprendendo a ouvir tudo o que tinham a me falar e não somente aquilo que eu me dispusera a colher. Isso foi importante porque, em etnografia, é preciso se aproveitar das deixas para fazer novas perguntas que, muitas das vezes, renovam até as respostas, como foi observado com *ekédji W*⁴⁵.

Dessa forma, entende-se o processo de pesquisa como algo não verticalizado e mostra todos os sujeitos da pesquisa como pesquisandos, autônomos de suas falas e olhares, não como sujeitos pesquisados pelo uso de uma abordagem do pesquisador que evidencie um processo intimidatório de dominação.

⁴⁵

Uma das pesquisandas, das quais se discorrerá mais à frente.

A etnografia alargando as possibilidades e as tensões

A compreensão acerca do campo de pesquisa sem o uso do método etnográfico certamente traria outros elementos e de outras formas para os debates. Porém, o grau de envolvimento que o método etnográfico assegura para uma descrição densa (GEERTZ, 2008) e crítica (MAINARDES e MARCONDES, 2011) da cultura, dos indivíduos e de suas relações no campo aumenta qualitativamente a compreensão de qualquer trabalho nas Ciências Humanas.

Oliveira (2013a, p. 274) diz que “a etnografia no campo educacional nos traz grandes possibilidades, pois nos aproxima do cotidiano escolar, leva-nos a um encontro profundo com sua dinâmica e com os sujeitos que a compõem”, se valendo de ferramentas e de instrumentos que, sem o envolvimento necessário conquistado no campo, nenhuma qualidade terá a descrição realizada. O mesmo autor (IBIDEM, p. 279) chega a completar que

Ainda que a apropriação de um campo por outro seja sempre marcada por tensões, que remetem não apenas aos debates epistemológicos como também às divisões acadêmicas em um dado momento histórico, acreditamos que os problemas decorrentes de uma má apropriação da etnografia no campo educacional, como em outros, se devem antes de mais nada ao processo de fragmentação, a como a antropologia é incorporada, tendencialmente lida de forma reducionista e instrumental, acionando a etnografia como uma simples “descrição” da realidade, sem se perceber que descrever implica necessariamente interpretar, o que se dá, dentre outros fatores, a partir do arsenal teórico mobilizado.

A propriedade de trabalhá-la na Educação sem dissociá-la da Antropologia está mais do que arraigada num discurso de mero pertencimento, mas em propriedades fundantes que carregam seus elementos epistemológicos dos quais o entendimento proporciona a capacidade para realizar um bom trabalho de campo e um texto final de qualidade.

A visão de que trabalhar a etnografia em outras áreas do conhecimento iria fazer cair o rigor metodológico (PEIRANO, 1992) começou na Educação com Marli André, do final da década de 1970 para 1980. Segundo Clifford (1998), a comunicação possibilitou a expansão etnográfica, isto é, desde que os trabalhos se fizeram mais conhecidos e sua metodologia impulsionava os pesquisadores a reaver seus procedimentos para conhecer os objetos e o campo.

A pesquisa etnográfica, com essa denominação não muito aceita, se trata de: intenso envolvimento intersubjetivo (CLIFFORD, IBIDEM); muito mais que técnicas de entrevista e sensibilidade analítica, é necessária a compreensão requerida nas Ciências Humanas importada das Ciências Sociais (OLIVEIRA, 2013b). Com tudo isso, passava a se chamar

“pesquisa de cunho etnográfico”, “de tipo etnográfico”, sendo não considerada etnografia propriamente dita por ser trabalhada fora da área de Antropologia. Tal fato ainda se faz muito questionável, haja vista que a abordagem, mesmo dentro da área de Educação, consista em rigor metodológico, conhecimentos próprios da Antropologia e elementos que a identifiquem em todo o debate teórico.

A contextualização dos sujeitos, impreterivelmente feita na etnografia, trazia necessidade de maior conhecimento do campo, obviamente conquistado com o envolvimento além da observação, e nisto se punham questões de alteridade, onde os “outros” deveriam ser específicos, concretos e historicizados (CLIFFORD, IBIDEM). A alteridade não chega a ser o ponto chave da etnografia, muito menos a produção da verdade sobre aquele campo e os objetos de pesquisa, o que também não caberia a esta pesquisa a discussão.

É possível dizer sobre a autoridade criativa dos relatos que o etnógrafo depende, dentro dos limites da ética do campo, da bagagem de inferências que ele adquiriu sobre o campo, que pode ser encontrada na literatura, e mediante seu envolvimento nele (a conquista da confiança dos pesquisados). No caso desta pesquisa, entram também as memórias. Assim, alcança-se a qualidade da etnografia como a ciência que interpreta as culturas (IDEM, op. cit. ; GEERTZ, 2008).

O tempo de permanência no campo é colocado em jogo em detrimento do grau de envolvimento que o pesquisador tenha alcançado na própria relatividade do tempo dos fatos, situações e vivências necessárias no campo. Sem me estender muito sobre esse assunto, pode-se, tão somente por hora, dizer que, não muito devido aos embates epistemológicos, mas principalmente às premissas do campo, há tantos desafios em se praticar a etnografia sendo não-antropólogo quanto há vantagens pelos achados de pesquisa devido às visões da área educacional.

Alocada dentro dos parâmetros do debate teórico do método na Antropologia, o que parece não se tratar de uma apropriação (OLIVEIRA, 2013b) de método, mas da utilização estrita dele, o que lhe faz jus como tal, a etnografia ainda é praticada com tensões e dissabores (IDEM, op. cit.) quando a pesquisa em si, pela própria amplitude da Ciência, deveria ser enxergada num parâmetro de possibilidades.

Parti do abstrato de se aprender sobre etnografia para o concreto de se aprender etnografia fazendo. Parti desse parâmetro de possibilidades, em que enxerguei o terreiro como um campo propício para entender educação, mesmo enfrentando dificuldades epistemológicas e metodológicas – como as discussões sobre a utilização da etnografia pelas diversas áreas do conhecimento e as formas como aparecer e lidar em campo.

Memórias

Utilizar as memórias do que vivenciei dentro do Candomblé possibilita aumentar as discussões sobre o fazer etnográfico, apesar de não serem tão suficientes diante das produções escritas dos outros sujeitos envolvidos na pesquisa, as crianças como veremos mais à frente. Essa utilização só nos leva a pensar em que medidas, eu, numa categoria nativa, antropologicamente falando, seria meu próprio informante e meu próprio pesquisador.

O fato de trazer uma bagagem de informações a respeito do campo vivenciado já é um ganho muito valioso para as pesquisas, mas não por si só. De certo, como premissa da etnografia, eu devia desnaturalizar todo o conhecimento sobre o campo, o que também não foi tarefa fácil. Estranhar cada ação praticada era até mais fácil que desnaturalizar o sentido delas e me abrir à possibilidade de outros sentidos presentes ali.

Em certa ocasião, observei um *erê* brincando durante um ritual sem ser repreendido, como costumeiramente os adultos fazem às crianças brincalhonas nos rituais. Não o encarei como um *erê*, religiosamente falando, mas como alguém, mais uma das personagens, que executava uma função no ritual. Isso foi simples. Tempos depois é que vim perceber que essa personagem era uma representação de uma figura infantil de maneira estática, uma figura reificada e necessária em certos rituais, não necessariamente uma criança como os religiosos a têm. Essa desnaturalização do meu conhecimento vivido em campo é fundamental para a análise do que acontece nele e para a interpretação a quem busque o conhecimento científico sobre ele.

Da mesma forma que poderia se duvidar do que diz um determinado informante do campo, poderia se duvidar do que eu digo que vivenciei, e ponho isso como dilema da ciência que se estabelece mediante aquilo que se constrói e se organiza a fins de avançar em pesquisa.

O distanciamento e o estranhamento etnográficos são imprescindíveis para que o pesquisador possa diferenciar o que vai ser descrito e interpretado, de quais lugares e para quem. No entanto, além do ganho metodológico de possuir informações e acessos no campo que talvez outros pesquisadores não consigam, há limitações que devem ser explicitadas.

Nem sempre, saber a respeito do próprio campo vivenciado é um ganho. No geral, perdi certo percentual de imposição em campo, pois, por mais que eu tivesse tentado aparecer como um leigo necessitado de migalhas de falas dos religiosos, todos sabiam que eu era um religioso, que de tudo aquilo eu também saberia mais ou menos, isto é, potencialmente saberia por pertencer. É um juízo que se emite em campo. Minha figura híbrida não era tão levada a sério, assim como a prática científica não era uma urgência dentro do terreiro.

As crianças conseguiam me compreender porque, de certo modo, conversar com elas e me inteirar de suas vivências se tornava agradável a elas quando queriam ser ouvidas. Queremos ser ouvidos quando aprendemos e sabemos alguma coisa. Se algo se passava com elas, prontamente me diziam. Até mesmo *ekédji W.*, que sempre foi mais calada e retraída, mudou um pouco seu comportamento de participação na pesquisa.

Portanto, não perco em me utilizar de meus saberes e memórias. Quando o que vivenciei se conflituava num dilema da ciência, isto é, passo a ser um de meus informantes, a confiança de que essa bagagem será de certo eficiente para a qualidade da etnografia acaba por alimentar o pensamento sobre o fazer científico. Seria da mesma forma para com todo e qualquer informante – jogar fora minha bagagem é desperdiçar inteligência, como bem fazem em muitas escolas. Ganho em cima de uma perda, de quem não compreender muito bem o que pode ser feito em etnografia. É o mesmo pensamento daqueles que deixam para trás a criança e se preocupam com o aluno.

A pesquisa de campo, como já foi mostrado, não se acentua na dependência do que já sei e do que tenho em memória para descrever. Ao que me objetivo saber e que ainda não sabia, são necessárias observações e aplicações metodológicas, como as produções escritas que foram mais preponderantes que as conversas e entrevistas, para descrever, analisar e poder interpretar. Isso é etnografia, antropologia e educação sendo trabalhadas para um mesmo objetivo.

Premissas do campo e aplicações metodológicas

Antes de discorrer sobre os procedimentos em campo, é preciso mostrar que campo é esse e como ele reage a mim. São coisas que nenhum dos manuais de etnografia ou pesquisa pode nos passar. Vivenciar o campo nos faz saber como lidar com ele, quais são as dificuldades e os procedimentos que garantem um melhor resultado. Porque, como já foi dito neste trabalho, até o campo não escapa de ser uma construção negociada num processo de conquista pela intersubjetividade.

Meu campo inicialmente foi o terreiro *Axé Vodun Tó Yeyê Apará*, como mostrado no Capítulo 1 (cf. p. 31). Das várias crianças que abraçam o Candomblé nesta casa, duas se mostraram casos emblemáticos para os resultados preliminares da pesquisa, são *ekédji W.*, que ao início da pesquisa era uma *abiyã* que ainda não era *ekédji*, e *Y. Iyadolomí*, uma *vodunsi*, isto é, foi raspada como *iyawô* há mais de um ano. Ambas não integram mais este

terreiro. Agora elas fazem parte de um novo terreiro, espécime de filial da matriz que é o *Tó Apará*. No dia 3 de novembro de 2013, o pai-de-santo delas, que é meu irmão-de-santo inaugurou sua casa de candomblé, dando a ela o nome de *Ilê Aiyê Axé Odé Mitaquassy*⁴⁶.

Ekédji W. e *Y. Iyadolomí* se mostraram casos emblemáticos justamente por não demonstrarem acanhamento para iniciar um engajamento nesta pesquisa. Todo o acanhamento o qual elas pudessem demonstrar se originava do constrangimento para falar da discriminação religiosa racista que elas sofrem. Aquém disso, foram as crianças que se dispuseram a colaborar com todo o ânimo.

Todas as outras crianças do *Tó Apará*, um total de 5, continuaram num processo de conquista para participação nesta pesquisa. Quando iniciei o campo, *ekédji W.* e *Y. Iyadolomí* eram as mais participantes nos rituais de candomblé, mais desinibidas e tinham mais liberdade para brincar nas horas vagas no terreiro, talvez pela maior participação nos rituais que as outras crianças. *Y. Iyadolomí*, de 12 anos de idade no início da pesquisa, é a mais falante e, de todas as crianças, tanto enquanto era membro do *Tó Apará*, quanto agora no *Axé Mitaquassy*, é a única raspada. *Ekédji W.*, de 9 anos, ainda aguarda a oportunidade de ser uma filha-de-santo⁴⁷ raspada⁴⁸, pois logo quando foi inaugurado o *Axé Mitaquassy*, ela foi suspensa como *ekédji* pelo santo da casa, isto é, *Odé* a escolheu como auxiliar enquanto estivesse “virado”, pois ela não manifesta o transe.

Utilizo a inicial dos nomes das crianças, ao invés de codinomes, para me referir a elas na tentativa de não alterar o reconhecimento da identidade que elas carregam. Acredito que o

⁴⁶ Esta casa de candomblé é regida pelo vodum *Odé*, conhecido no Candomblé Ketu como orixá *Oxóssi*. Está localizada no bairro de Chã da Jaqueira, e o acesso a ela é mais urbanizado que ao *Tó Apará*. Nela, consegui conquistar mais uma criança para a pesquisa, o *ogã E*.

⁴⁴ Utilizaremos tanto a palavra santo, quanto a palavra divindade para nos referirmos às divindades ancestrais das mais variadas origens étnicas africanas. Para os povos de origem iorubá, as divindades ancestrais, isto é, os santos, são chamados de *orixás*. Para os povos de origem daomena, as divindades são os *voduns* – espíritos da Natureza. Já para os de origem banto, os santos são os *minkisi* – plural de *nkisi* (pronuncia-se inquite). Cada santo tem sua relação de filiação com os devotos, explícita nas características psicossomáticas e nos arquétipos psicológicos (o mesmo que dizer que o filho puxa ao pai).

⁴⁵ A raspagem da cabeça é um ritual de origem iorubá incorporado às culturas de voduns desde o território africano, devido às práticas interculturais já registradas antes da vinda dos africanos ao Novo Mundo. No Brasil, a obrigatoriedade de raspar a cabeça para se consolidar como filho-de-santo com laços de parentesco estabelecidos na casa se dá porque a iniciação é vista como um nascimento para uma nova vida, desta vez dedicada às coisas do santo do iniciando e dos santos da casa. A crença de que o recém-nascido tende a vir ao mundo sem cabelos e, conforme seu crescimento, vão nascendo seus pelos é uma forma e explicar a prática. Outra forma se dá na crença do plantio do axé: a cabeça é vista como um território a ser lavrado e, ao seu centro, são plantadas substâncias mágicas próprias do santo ao qual se está iniciando. Várias explicações simbólicas integram a prática da raspagem da cabeça. Cf. BASTIDE (2001).

nome delas e a afirmação de seus nomes seja muito importante quando estamos falando de identidades, e as iniciais carregariam a potência disso ao serem preservadas originalmente.

Kramer (2002, p. 46), entretanto, diz que recusa “[...] usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa”, o que é bastante questionável, pois esse debate precisa de mais amadurecimento. O que garante que um codinome dado pelo pesquisador, ou um nome escolhido por elas irá preservar quais sejam as suas identidades, já que é supressão do que elas carregam na realidade?

Talvez questioná-las sobre como queiram ser chamadas seja ainda um processo de tentativa de retirada das características que fundamentam as identidades que elas carregam até no nome que receberam por registro oficial de cartório. A opção para se fazer isso é, em certa medida uma obrigação, pois as regras acadêmicas regidas pelos comitês de ética definem que as crianças não sejam identificadas para que suas vidas não venham a ser colocadas em risco, tendo em vista que são de pouca idade.

Mas até que ponto perguntá-las como queiram ser identificadas pode funcionar como questão de auxílio nas discussões da pesquisa? As crianças já têm ferramentas eficientes e são capazes de falar por si mesmas, por mais que tenham pouca idade e estejam debaixo da regência formal dos pais e/ou responsáveis. O que custa reunir esses elementos, preservar suas identidades e apresentar a elas opções que melhor as identifiquem na medida do que seja convencionalizado como ético para a pesquisa? Há meios para se fazer isso.

Primeiramente, as crianças dessa pesquisa são crianças que têm nome e nome religioso. Os nomes religiosos podem ser: 1) o nome iniciático, que se recebe quando as pessoas são raspadas; 2) o nome funcional pelo qual também são conhecidas – se forem *iyawôs*, *vodunsis*, carregarão termos que os identifiquem pela ordem de recolhimento no qual foram raspadas, ou mesmo *abiyãs*, que não são ainda raspadas, mas levantadas para algum cargo por algum santo dos dirigentes do terreiro. Dentre os cargos, já conceituados no Capítulo 1 (cf. p. 38-39), estão o de *ogã* e o de *ekédji*.

A ordem do recolhimento para ser raspado também exerce uma função de identificação fortemente marcante. No *Tó Apará* e no *Axé Mitaquassy*, o recolhimento de duas ou mais pessoas, podendo ser até 12 recolhidos para serem raspados, se chama barco. Quando alguém é recolhido sozinho para ser raspado, sua identificação será somente a de *dofono*. A ordem do barco é esta: primeiro *dofono (a)*, segundo *dofonitinho (a)*, depois *fomo (a)*, *fomutinho (a)*, *gamo*, *gamutinho (a)*, *domo*, *domutinho (a)*, *vimo*, *vimutinho (a)*, *timo* e

timutinho (*a*) que é o décimo segundo do barco⁴⁹, o último a ser raspado quando começa o ritual da raspagem.

Assim, com todas as nomenclaturas já ditas, as pessoas num terreiro poderão ser, por exemplo, *ogã* Reginaldo, *ekédji* Clarize, *dofono* Gilberto, Luzia *Oyasesí* (nome de registro em cartório e nome iniciático religioso) *fomo* Maria, *Gamo* Jonas *Obalokê* (nome de identificação pela ordem na qual foi raspado, nome de registro em cartório e nome iniciático que recebeu depois de raspar a cabeça na religião) e uma infinidade de possibilidades de se chamarem as pessoas da religião.

Tendo essa infinidade de identificações, até mesmo classificatórias e em certa medida hierárquicas, apresento às crianças as possibilidades que elas têm de serem identificadas sem que sejam reconhecidas a ponto de serem colocadas em perigo ou risco de perseguição. Se um comitê de ética prevê que há a possibilidade de acontecer alguma perseguição e/ou discriminação ao serem reconhecidas as crianças é porque já está prevista que há essa faceta na nossa sociedade para com as crianças, as pessoas envolvidas na pesquisa e, de certo modo aqui, para com as pessoas que praticam o candomblé.

Não querendo colocar as crianças em risco, mas também não querendo destituí-las de suas identidades tão importantes e valorizadas nesta pesquisa, apresento que há maneiras das mais diversas de identificá-las e, mesmo assim, proteger suas imagens. Bhabha (1998) tece um debate crítico sobre a identidade, travando reflexões sobre uma violência epistemológica, totalmente desarraigada de um discurso atual e raso sobre ética na pesquisa, que perturba a visão de campo, muito mais próximo de um agenciamento, o que aí sim acarreta em alterações da identidade.

Além de tudo o que já foi dito acima, fortalecendo o debate ético sobre essas questões, fica explícito numa pesquisa que todos os elementos dela fornecem informações suficientes

⁴⁹ Ser raspado em Jeje é se tornar um fon propriamente dito. *Dofono*, *dófõnnù*, significa, em língua *fongbé*, que é a língua materna do Candomblé Jeje, “aquele que está mais perto para nascer como um do povo *fon*”. *Dofonitinho*, *dófõnnitín*, é “aquele que não está tão perto assim para nascer como um do povo *fon*”. *Fomo*, *fõnmù*, é “longe de se tornar *fon*”. *Fomutinho*, *fõnmùtín*, é “tão longe de se tornar *fon*”. *Gamo*, *ganmù*, é “este chefia os que estão longe”, ou seja, porque está mais longe ainda. *Gamotinho*, *ganmùtín*, é “tão mais chefe dos que estão longe”. *Domo*, *dómù*, é “longe de nascer”, porque a raspagem é tida como um novo nascimento para a pessoa e o *domo* será raspado em sétimo lugar. *Domutinho*, *dómùtín*, é “tão mais longe de nascer”. *Vimo*, *vímù*, é “está longe até de receber o *vi*”, isto é, o *obi*, porque para se raspar, primeiro deve haver a cerimônia do *obí* na cabeça durante o *borí* que antecede em 3 a 4 dias à raspagem. *Vimutinho*, *vímùtín*, é “tão mais longe até de receber o *obí*”. *Timo*, *tínmù*, é “o mais longe”. *Timutinho*, *tínmùtín*, é “o tão mais longe”. Esta é a ordem do barco seguida nos dois candomblés jejes, o *Tó Apará* e o *Axé Mitaquassy*, e está descrita num caderno com segredos reservados aos iniciandos para a raspagem. No entanto, elas são passíveis de serem explicitadas aqui.

para identificar as tais crianças que mereçam ter suas identidades preservadas na omissão do nome verdadeiro completo, mas que devam ter suas identidades afirmadas e assumidas na recorrência a elementos que não condizem com o que os nomes de registro em cartório mostram sobre elas.

Essa é uma discussão na pesquisa com crianças que começa a se travar agora no Brasil. As fontes nacionais não ampliaram ainda os debates para amadurecimentos dessas questões propostas. Não consegui encontrar registros internacionais. Mas, de antemão, há uma legislação que rege a preservação da imagem infantil a ser seguida, independentemente do que os comitês de ética prescrevam.

Portanto, as crianças desta pesquisa são, além de *Y. Iyadolomí* e *ekédji W.*, *ogã E.* e *abiyã E.*, três meninas e um menino. Todos fugindo à norma de codinome que destitui suas identidades, mas preservados de riscos em imagem, ainda que identificados por suas identidades preservadas nas quais o referencial teórico da pesquisa acredita. Apesar de mencionar uma ou outra criança nas descrições etnográficas feitas neste capítulo, as descrições delas todas estão contidas no Capítulo 3. Há mais crianças no terreiro que, por vezes, serão mencionadas aqui para ser mais fiel a tudo o que for narrado, mas oficialmente são essas quatro que escrevem a etnografia comigo.

Ekédji W. estuda a 3ª série (4º ano) do Ensino Fundamental I em uma escola privada distante seu de bairro. *Y. Iyadolomí* estuda a 6ª série (7º ano) do Ensino Fundamental II em uma escola pública do entorno do terreiro. No início da pesquisa de campo, *Y. Iyadolomí* tinha 12 anos de idade, prestes a completar 13, e estava terminando de estudar a 5ª série (6º ano); *ekédji W.*, no início da pesquisa ao lado de *Y. Iyadolomí*, tinha 9 anos de idade.

Assim como seus pais, *ekédji W.* tem a pele negra, seus cabelos são volumosos e cacheados. Seus pais são membros do terreiro *Tó Apará*. *Y. Iyadolomí* é uma garota de pele branca, sua mãe também é membro do *Tó Apará*. *Y. Iyadolomí* mora no terreiro e se mostra esperta ao falar sobre qualquer temática a que se chegue para conversar com ela. O único ponto que se mostra como entrave para continuar conversando é quando ela se constrange de contar como é tratada na escola.

Com essas duas crianças, foram reunidos dados gerados preliminarmente para a pesquisa, os quais foram utilizados na construção de alguns artigos científicos. Elas foram as que mais contribuíram para o andamento da pesquisa, pois tanto no terreiro inicial, quanto no que elas são membros agora, a consciência sobre a importância de uma pesquisa acadêmica se

mostrava pouco relevante, dados o tempo e o nível de vivência⁵⁰ que a maioria dos membros, e, diga-se de passagem, as lideranças, têm com o mundo científico.

Para os religiosos dos dois terreiros, o *Tó Apará* e o *Axé Mitaquassy*, estudar aparece frente a eles como algo necessário, mas a demanda mais urgente, a qual se dava mais importância, era a atividade religiosa. Isso ficava evidente quando havia um *ebó* a ser realizado em alguém. Geralmente, *ebó* é caso de urgência. Quando estava lá para coletar dados: qualquer pedido que eu fizesse, ou mesmo pergunta, ficava para segundo plano – primeiro eles deveriam dar conta do *ebó* para depois me atender. E é desse fato que retiro a análise da relação com o saber científico e com o saber religioso.

Voltando a discutir sobre as crianças, os primeiros levantamentos mostram que a situação reproduzida na escolarização das crianças de Candomblé causa desconfortos e é a mesma para com as demais crianças das pesquisas que servem de referencial para esta. Conversando com elas, fica perceptível o nível de discriminação que elas têm sofrido na escola, paralelo a uma preocupação, tanto delas, quanto de seus responsáveis, em relação ao saber e a uma carreira profissional bem sucedida.

O que tem se evidenciado nisso é a necessidade de um sucesso escolar para o futuro profissional, aprendendo saberes valorizados pela sociedade. Aliado a isso, o aprendizado no terreiro se estrutura para a vida espiritual, para a prática da religião e, também, para o modo de se relacionar em sociedade.

Os aprendizados nos dois ambientes, terreiro e escola, são dialógicos no sentido de que eles traçam parâmetros para a convivência em sociedade, trazendo elementos como o respeito, os cuidados com a natureza e os modos de interagir com as outras pessoas. Entretanto, as tensões que os separam mostram um processo antagônico na estruturação do conhecimento das crianças.

Nas falas das crianças, percebemos um processo, sobretudo operacionalizado pela parte docente, antipedagógico no sentido de que não as auxiliam a organizarem seus conhecimentos de forma reflexiva, mas tentam inculcar uma formulação de conteúdos desvinculados de suas realidades. Num plano mais geral, vê-se nesse processo como a

⁵⁰ Fabian (2013, p. 79) elucida sua crítica, ao tomar como exemplo um momento do contexto político de estudos antropológicos logo após a Segunda Guerra Mundial, que “*levando-se em conta a usual demora de uma geração para que as descobertas e interesses científicos alcancem o nível da consciência popular, percebe-se que um tipo particular de relativismo cultural dos tempos de guerra continua a influenciar as perspectivas de uma boa parte da antropologia*”. E isto se mostra como um lado da moeda que necessita de maior aprofundamento epistemológico, o que não resta espaço aqui para entrar nesse embate, a não ser mostrar como podemos estar errados a respeito de uma inferência pouco cuidadosa, ou de como certas generalizações tendem a ser perder na particularidade de cada campo quando incorretamente aplicadas.

instituição escolar valoriza determinada realidade cultural, a científica e da escola, em detrimento da realidade dessas crianças.

Algumas incursões em campo foram suficientes para se traçar as análises acima. Inicialmente, só com entrevistas, conversas informais e observação, os dados foram posteriormente gerados. Mas ser membro do terreiro me garantiu vantagens e desvantagens no processo de conquista e de permanência em campo. Além da escolha metodológica, a etnografia, e o que ganho ou não como religioso de candomblé, condiciona todos os procedimentos e resultados nesta dissertação.

Etnograficamente, mesmo sendo religioso e pertencente à casa inicialmente estudada, o estranhamento é uma premissa básica do campo para poder se pesquisar nele. Estranhar um meio do qual se faz parte não é, proeminentemente, uma tarefa fácil, ainda mais depois de feito isto, manter a autoridade e a imposição em campo. Porque todos me conhecem com certa intimidade restrita à prática religiosa, ou seja, estamos todos no mesmo terreiro, comendo todos da mesma comida, dormindo nas esteiras em espaços que dividimos após a realização de alguma obrigação, acordando todos juntos para a continuidade das obrigações e dialogando sobre os fundamentos dessas mesmas obrigações. Com isto, ganho as vantagens de conhecer informações sobre a prática religiosa que nenhum outro pesquisador poderá garimpar com facilidade.

No entanto, tomar distância de uma postura de religioso em meu próprio campo não foi uma prática de sucesso, e é essencial para um trabalho científico de qualidade. Uma estratégia foi feita para lidar com isto. Ter de separar o que se torna obrigação religiosa do que é obrigação acadêmica em campo, para mim, é o mais difícil.

Estabelecer exatamente qual será a hora de me despir do religioso para olhar como pesquisador, enquanto estou em campo, não se tornou algo proveitoso para mim. Ainda que eu fosse única e exclusivamente como pesquisador a campo, todos os sujeitos envolvidos nele me olhariam, como olham, como um religioso. E isso afeta diretamente a forma como se estabelece a autoridade em campo, o que tenho descoberto ser algo que deva ser conquistado também num processo de construção, no qual se estruture mais ou menos uma forma negociada de relação de posturas.

É preciso permanecer em campo sendo os dois, religioso e pesquisador, dialogando as duas formas de ser e criando pontes perceptíveis aos membros de qual seja minha atividade ali, estruturando com isso a conquista não só da confiança dos sujeitos do campo, mas um envolvimento no qual me percebam intersubjetivamente como os dois (estar ali com dois objetivos: praticar a religião e pesquisar sobre ela para a ciência e para ela).

Algo que se faz necessário mostrar como exemplo para que se possa compreender como é o entendimento destas posturas pelos membros dos terreiros advém justamente do pouco convívio que eles têm com o mundo científico. Enquanto estava em campo, minha mãe-de-santo ignorava a atividade da pesquisa desdenhando dela e perguntando “*para quê isto?*”, até mesmo dizendo que aquilo era “*coisa de quem não tem o que fazer*”. Isso não mostra, necessariamente, que experiências os membros do terreiro tenham com o universo acadêmico, mas mostra, numa análise mais ampla e profunda, como eles figuram no universo científico, isto é, qual a posição que eles ocupam nesse universo e a representação que fazem da pesquisa.

Basicamente, como esses religiosos são representados numa pesquisa científica, e como um pesquisador é representado na subjetividade deles? O pouco retorno que a ciência tem dado a certos grupos sociais pesquisados, mesmo com o surgimento de algumas medidas políticas tomadas pelos governos federal e estadual em Alagoas⁵¹ pode dizer bastante sobre o pouco valor que a prática acadêmica tem entre eles.

O que tenho a dizer, por enquanto, é que o campo tem se mostrado de um modo para que eu construa outros modos de me relacionar com ele. Darei algumas explicações sobre isto, acompanhadas das estratégias tomadas.

Percebo que não ficou claro como foi, com dois papéis, duas posturas, religioso e pesquisador ao mesmo tempo, permanecer e dialogar em campo. Nas primeiras incursões, quando se faz necessário o estranhamento, ele foi feito de forma mais ou menos negociada. Isso porque ainda era muito subjetiva a linha tênue que separava os dois papéis, tanto para mim, quanto para os outros. Até mesmo porque, quando se faz necessária a identificação após o estranhamento, há de se convir que eu carrego uma bagagem de conhecimentos vivenciados religiosamente, e que essa bagagem condiciona algumas de minhas inferências e visões científicas.

Ao passo que as visitas a campo foram se tornando mais necessárias com o desenrolar da pesquisa, agendá-las era algo extremamente difícil dada a pouca abertura que os terreiros pesquisados tinham para atividades científicas. Abertura mesmo se tinha quando, até mesmo em caráter de urgência e sem agendamento algum, chegava-se a precisar de ajuda religiosa.

⁵¹ QVORTRUP (2014, p. 38-39) diz que “*no geral, entretanto, crianças são silenciadas em estatísticas, tendo em vista que coletar informações estatísticas sobre crianças não é visto como tendo importância para o Estado*”, e que “*um desenvolvimento positivo na produção de estatísticas na última década é o aprimoramento de nosso conhecimento sobre crianças em situação de pobreza*” (IDEM, IBIDEM, loc. cit.).

Tudo nesse campo parece voltar suas atenções em primazia somente ao que é religioso, obviamente por ser campo religioso. Agendar uma visita como pesquisador era uma conquista e tanta e, mesmo quando eu conseguia isso, ao chegar a campo, a postura de pesquisador ficava da porta para fora: lá eu ainda era um religioso e esta autoridade para com a pesquisa, na subjetividade de meus **pesquisandos**⁵², deveria ser ainda conquistada.

Foi quando, em um conselho, meu orientador me mostrou que eu deveria adotar a estratégia de “*chegar chegando*”, isto é, ir a campo sem agendamentos. Já havia ficado claro em minha mente que me portar com dois papéis nele era algo requerido de mim para continuar pesquisando. Ao iniciar esta estratégia na condição da postura ambivalente, desempenhando dois papéis, vi que a conquista do campo se fazia de maneira otimizada, pois assim eu conseguia trazê-los mais à pesquisa, de forma que enxergassem a importância dela e gerar mais dados.

No entanto, só isso não foi suficiente. Mesmo assim, existiram vezes em que eu só conseguia realizar observações e umas poucas conversas informais sobre a participação das crianças no terreiro e, da parte delas, como estavam na escola. Devido a essa dificuldade, o que se evidenciava era que, não somente com entrevistas semi-estruturadas e conversas informais esta pesquisa deveria caminhar.

Por se pesquisar com crianças, outros procedimentos metodológicos deviam ser realizados, como a recorrência a desenhos e brincadeiras, o que mais à frente veremos que não foi algo de sucesso nessa realidade. Por se tratar de religião, outras ferramentas deviam ser utilizadas, como o direcionamento das produções e das brincadeiras⁵³ aos assuntos que envolvessem as divindades cultuadas. Por se pesquisar na área de Ciências Humanas, com certa recorrência às Ciências Sociais, lidamos com a subjetividade e estamos falando de compreensão.

Com algumas crianças, a entrevista funcionou, com outras, uma brincadeira fez mais sentido, já que é a maneira própria das crianças encararem com seriedade as coisas do mundo adulto e também do mundo infantil.

Com alguns religiosos, o fazer etnográfico talvez não deva ser tão intromissivo, com outros a participação garante a confiança. Nesta dissertação, observações, entrevistas,

⁵² Não ousou denominá-los **pesquisados**, pois eles participam decisivamente desta pesquisa, tão minha, quanto deles. O que se coloca aqui é tão somente uma forma negociada de autoridade para com quem escreve, descreve, fala, pergunta, responde, dita, interpreta, analisa e contribui: autoridade hora minha, hora deles, hora nossa; apesar de que, o que se convencionou é que quem disserta sou eu.

⁵³ Entretanto, todas as brincadeiras observadas foram realizadas suficientemente livres, sem a necessidade de um direcionamento vertical.

conversas informais, questionários, desenhos, brincadeiras, e, principalmente produções escritas pelas crianças, evidenciando uma participação com profundo envolvimento, além de memória, é que garantiram o rigor das descrições da etnografia, ainda que em meu diário de campo fiquem alguns sentimentos e decepções devido aos conflitos presenciados.

É certo que a entrevista é integrante da prática reflexiva. Ela deve ser bem pensada e roteirizada para não ser indutiva, nem mecânica. Deve ser levada naturalmente, dinamicamente, respeitando as oportunidades que o entrevistado tenha para falar, que são as minhas oportunidades de descobertas, ganhos, achados de pesquisa, geração de dados. As deixas das respostas são aproveitáveis, fazendo ganchos com os conceitos que eles apresentarem para novas perguntas, deixando-os mais à vontade diante de uma necessidade tão objetiva.

Também se evidencia uma relação de poder na pesquisa, manifesta emblematicamente no momento da entrevista, para com a autoridade de quem pergunta e quem responde, quem fala e quem escreve. Para se evitar os excessos de pesquisador, devemos agir com o respeito de que o mais importante é que o entrevistado esteja livre para falar e responder o que ele bem entender que deva, até mesmo sabendo como gerenciar um conflito de egos entre entrevistados e discorrendo eticamente sobre isso nas interpretações e análises acerca de tais ocasiões.

Ilustrando isso, trago a experiência de minha primeira incursão em campo⁵⁴, no *Tó Apará*, momento de minha iniciação na pesquisa etnográfica. Fiquei inquieto sobre minhas capacidades para iniciar uma entrevista. Conversava com as crianças, com seus pais e responsáveis, preparava o terreno e tentava esclarecer a importância da pesquisa para que se envolvessem. Por mais explicações que eu desse, nenhuma informação seria tão válida se eles não tivessem alguma experiência com o que estaria para ser feito. Ou seja, percebi que tanto eles, quanto eu, estávamos sendo iniciados ali, naquela hora.

Fato é que pesquisar crianças se mostra uma atividade com desafios a ser vencidos, quais sejam: lidar com o acanhamento delas e compreendê-las a partir da perspectiva delas e não de um adulto. Campos (2009, p. 153) aponta que “em qualquer pesquisa envolvendo o estudo de crianças, a relação pesquisador-pesquisado se torna mais complexa, pois, trata-se ao mesmo tempo de uma relação adulto-criança”. As crianças, algumas vezes se mostram

⁵⁴ Silva et al., (2008, p. 87) enfatizam que “toda véspera de trabalho de campo mobiliza, inquieta, suscita expectativas. A preparação para mais uma entrada no campo traz a impressão de desfazer malas de uma longa viagem e de arrumar outras. Algumas coisas ficam, outras vão. Este é um momento de escolhas”.

acanhadas demais por pensarem que nós adultos sabemos de tudo e, assim, suas respostas estariam “erradas”. Noutras vezes, elas são espertas demais e nos surpreendem.

Muitas vezes, somos nós adultos que deixamos de ver como as crianças, ainda assim tentando etnografar o universo cultural delas. Pires⁵⁵ (2010, p. 145) diz que, “para se estudar as ideias e experiências infantis é preciso estudar as crianças propriamente ditas, e não o que os adultos têm a dizer sobre a sua infância ou a dos seus filhos. Não afirmamos, todavia, que se devam excluir os adultos das pesquisas sobre infância”, exatamente porque ser criança é ser inserido no mundo adulto. Aprendi que devo me portar de forma mais curiosa sobre o universo delas e diante delas, pois não faz sentido algum ser tão objetivo e direto quando temos possibilidades de achados tão subjetivos.

Graue e Walsh (2003) alertam o pesquisador para o imprevisto. Tornou-se imprevisto adotar uma postura de duplos papéis no terreno. Também tornou-se imprevisto “*chegar chegando*”, as incursões sem agendamento. Até que, com o passar do tempo e a frequência das práticas, o imprevisto se torna a construção de um modo de se relacionar com e no campo e lidar com ele. Daí, a necessidade da utilização de outras ferramentas que não sejam somente um gravador, o papel e a caneta; de outros procedimentos metodológicos que não sejam somente as conversas informais e as entrevistas semi-estruturadas, livres, ou dirigidas.

Corsaro (2009, p. 83) pontua sobre a utilização da etnografia nas pesquisas com crianças que, “a realidade das representações abstratas do comportamento humano deve se basear na realidade estabelecida com a observação e a análise disciplinadas”. Isso supõe que há uma representação da realidade e uma representação descrita desta realidade, ambas demasiadamente abstratas e subjetivas, que se complexificam ainda mais por tratarem do comportamento e das vivências das crianças.

À infância, como fase aberta, por excelência de crescimento, das identidades e subjetividades das crianças, das quais compreendemos serem sujeitos historicamente construídos (ARIÈS, 1981), acrescento outras colocações teóricas: Páramo (2010, p. 88) diz que, “neste sentido, as pessoas não são realidades completamente definidas, senão perguntas abertas sujeitas a restrições, ameaças e manipulações de forças culturais e, ao mesmo tempo, seres capazes, graças a reflexão, de romper e transformar as situações nas quais tenham sido formadas”. Isso é esclarecedor no sentido de que nem as pessoas, nem as realidades, são

⁵⁵ É preciso esclarecer que, para Pires (2010, p. 144), “às crianças são dadas as condições de crescer, mas os responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento das crianças não são apenas os adultos. As crianças são organismos e, como tais, são agentes da sua transformação. São os adultos que promovem o meio onde as crianças crescerão, mas eles não determinam seu crescimento”.

estanques. Mas, como posto por Bourdieu (1994), as realidades e as pessoas são dinamizadas num processo negociado, no qual aparecem estruturas estruturadas estruturantes.

Encarar que essa dinâmica construtiva é mais proeminente para o sujeito criança⁵⁶, o olhar que não seja adultocêntrico aumenta qualitativamente a descrição na etnografia. Para Gomes (2009, p. 93), um “[...] movimento de deslocamento do olhar e de distanciamento do próprio ponto de vista deve nos levar, em um primeiro momento, a tomar maior consciência das demarcações de nossa própria forma de pensar”, o que nos leva a identificar diferentes possibilidades para se compreender as infâncias.

Ferreira (2009, p. 147) postula que

[...] as experiências de aprender a ser criança, nem sempre visíveis ou acessíveis aos adultos, sobretudo o seu conteúdo e significação social no contexto e contingências da interação e das relações sociais do grupo, coloca-nos em mãos um problema de natureza epistemológica, teórica e metodológica. Lidar com este problema solicita o estudo das crianças a partir de si mesmas, se é que queremos descobrir o ator-criança.

Mas esse estudo das crianças não se restringe às observações do olhar. A respeito disso, devemos escutar a criança na pesquisa, o que não se limita à linguagem verbal, e em especial à dos adultos. Outras questões se põem aí na problemática de escutar as crianças.

Ferreira e Nunes (2014, p. 107), dizem que

Escutar a(s) voz(es) das crianças constitui, portanto, no plano epistemológico, uma questão nodal. Por um lado, porque se assumem como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que se expressem diferentemente dos adultos. Por outro, porque se considera relevante que o que elas têm a dizer aos adultos são contributos importantes sem os quais a compreensão da vida em/ nas sociedades seria incompleta. E ainda porque tudo isso significa, afinal, que os adultos só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de inverter a sua posição na relação tradicional de pesquisa e suspenderem os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas, ou seja, para compreenderem a compreensão do outro-crianças, tal como advoga a etnografia reflexiva.

Os recursos metodológicos que podem ser disponibilizados numa investigação etnográfica se amplificam muito mais quando os sujeitos investigados são crianças. O mais comum para se gerar dados com elas é a recorrência ao desenho e à brincadeira.

Friedmann (2011, p. 36) apresenta narrativas infantis que revelam as vozes das crianças em “diferentes formas expressivas, brincadeiras, desenhos, confissões, pinturas,

⁵⁶ Delgado e Müller (2008, p. 144) dizem que “as crianças são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender”.

emoções, em diálogo com fragmentos de memórias, poesias, filosofias e pensamentos”. O que foi bastante útil como procedimento metodológico.

Nem todos os adultos têm facilidade para falar sobre determinados assuntos. Mas há situações e modos pelos quais os adultos acabam revelando suas impressões sobre esses assuntos. Da mesma forma, as crianças. As crianças podem numa simples brincadeira desencadear atitudes que revelem muito sobre elas ou sobre o que o pesquisador objetiva saber.

Entretanto, gerar dados com ferramentas de desenho para as crianças durante a pesquisa também pode configurar um deslize na geração de dados. Pires (2011, p. 229) defende que, “se a criança pequena não enfatizou suas experiências religiosas nos desenhos sobre esse tema, não foi porque ela as desconhecesse, mas, sim, porque o meu pedido em desenho não pôde alcançar o seu objetivo completamente, em virtude de uma inadequação da solicitação da pesquisadora à realidade religiosa das crianças”. Também Gobbi (2014, p. 151) elucida que “há que manter-se atento, pois a forte presença de desenhos infantis entre nós expõe uma questão fundamental: corremos o risco de naturalizá-los e passar a vê-los ainda menos, ou melhor, com menos cautela e curiosidade”. Tais questões são amplamente discutíveis no campo da linguagem das crianças.

Kramer (2009) discorreu sobre que contribuições podem ser feitas à metodologia com os estudos da linguagem. A linguagem infantil deve ser levada em consideração. Rocha (2008) aponta que, dependendo dos objetivos, deva ser de escolha da criança o que ela deseja comunicar e o procedimento utilizado na pesquisa, o que garante duas peças importantes à pesquisa: compreender a linguagem no sentido mais amplo para que não se limite à oralidade da entrevista e uma amenização no constrangimento das crianças, dadas as sensações de retraimento ou emperramento que se estimulam numa relação de poder como a que se convencionou e internaliza por “adulto-criança”.

Corsaro (2002, p. 124) mostra como, na brincadeira de faz-de-conta, na cultura de pares, “as crianças articulam as suas concepções em desenvolvimento acerca do mundo adulto”. Para as crianças, as brincadeiras⁵⁷ demonstram seriamente o entendimento delas a respeito da prática cultural. Corsaro (2005) aconselha ainda ao pesquisador que as participações nas brincadeiras podem render minuciosas descrições e críticas à cultura infantil. A cultura infantil não é somente algo construído pelos adultos sobre o que seja

⁵⁷

As dinâmicas são concebidas nesta pesquisa como brincadeiras dirigidas.

próprio das crianças, mas é, antes de tudo, uma estruturação de sentidos que as crianças tecem sobre si mesmas, seus modos, seus olhares, suas relações e tudo o que lhes é pertinente.

Ainda sobre a potencialidade desse recurso, na cultura de brincadeiras das crianças de terreiro, imitar os santos manifestos nos adeptos é uma brincadeira séria que mostra o quanto elas entendem sobre aquilo. Caputo (2012) mostra que as crianças e jovens garantem a manutenção e a renovação da tradição do Candomblé através da história.

Convenhamos que não seja oficial do Candomblé brincadeiras que imitem o transe das divindades, mas é tradicional que as crianças integrem o corpo hierárquico de um terreiro com responsabilidades sérias mesmo sendo brincalhonas; assim articulando os compromissos com a tradição religiosa, internalizando-a por meio das brincadeiras em seu mundo simbólico e realizando uma tangência cultural entre elas e os adultos.

Participar de suas brincadeiras seria, então, uma conquista muito enriquecedora para a pesquisa. A conquista da confiança é imprescindível para o envolvimento da pesquisa etnográfica. Diga-se mais complicado ainda conquistar a confiança de uma criança para participar de suas brincadeiras, já que há embates visíveis materialmente na relação criança-adulto, e implícitos na intersubjetividade.

Essa relação em campo (IDEM, IBIDEM, p. 112)⁵⁸ pode ser construída com a recorrência aos desenhos no caderno de campo⁵⁹, o que configura uma fonte para geração de dados. Para isto, uma boa conversa informal e até mesmo roteirizada pode ser usada, pois nelas se desvelam contradições não reveladas durante uma entrevista mais formal. Porém, a intimidade com a qual se ganha em maior proximidade às brincadeiras e às linguagens infantis garante muito mais achados que contribuem de forma teórica e metodológica à temática da pesquisa.

Pires (2007, p. 251), esclarece que “se as crianças confiam no pesquisador, provavelmente vão confiar nos instrumentos de pesquisa que ele propuser”, sejam brinquedos, papéis e lápis de cor, câmeras fotográficas e até filmadoras em que elas, como protagonistas da pesquisa, participem filmando, fotografando e ditando o que acham importante mostrar. E estas são algumas práticas que deverão ser tentadas nas pesquisas com crianças, sempre

⁵⁸ Caputo (2012, p. 152) possuía um “caderno de campo, sempre rabiscado e desenhado por crianças de terreiro”, o que se caracteriza como estratégia de envolvimento no campo e geração de dados. Cf. PIRES, 2007.

⁵⁹ Sousa (2008) indica que esta também é uma das formas de obter informações das crianças. Delgado e Müller relatam alguns detalhes de seus trabalhos, no mesmo livro de Cruz (2008, p. 286-289), apresentando as crianças como participantes da pesquisa, inclusive com preferências por instrumentos metodológicos, reforçando práticas que as considerem pesquisadoras devido a estes detalhes de participação.

buscando meios de superar os empecilhos de campo para conseguir alcançar os objetivos da pesquisa.

As dificuldades que o campo mostrou a mim evidenciavam a necessidade da pesquisa de se trabalhar com o imprevisto, de conquistá-lo, utilizando estratégias para lidar com ele, negociando os achados com todos os sujeitos envolvidos quando nem tudo poderia ser dito. Essas condições que o campo nos oferece para se trabalhar nele condicionam o modo como iremos construir o que seja o nosso campo, pois o espaço da pesquisa não está dado – ele também é algo conquistado e construído, como nem tudo está dado.

Mesmo que o campo apresente condições adversas à pesquisa, o modo como iremos conduzi-la tem a potencialidade de negociar como o campo será descrito no produto final da etnografia. E essas coisas são aprendidas na prática, de maneira que, por mais que leiamos qualquer livro sobre metodologia, manual de se fazer pesquisa, ou etnografia como auxílio para nos apoiarmos, nenhuma destas obras poderá nos fornecer de modo total saberes sobre como lidar com o campo. Obteremos com elas muito conhecimento geral sobre os assuntos técnico e até epistemológicos, mas nenhum especificamente sobre nosso próprio campo.

Beaud e Weber (2007, p. 12) já disseram que “é um desafio pretender fornecer uma espécie de guia para aprendizes de sociólogos e etnólogos prontos a partir para campo. A pesquisa se aprende fazendo, de forma sinuosa e caótica. O pesquisador não pára de experimentar diferentes caminhos que se revelam ser, por vezes, impasses ou atalhos”, defendendo que nada substitui a prática, de certa forma preparada para tal, mas imprescindivelmente “a prática”. Ainda que sejamos um segundo ou terceiro pesquisador em um mesmo campo, a relação será outra. Nenhum manual irá dizer como ele é na relação conosco, pois isto é algo descoberto e construído pelo pesquisador.

Em campo, minhas experiências mostraram o que funcionava bem e o que talvez não fosse muito aproveitável para dar continuidade. Em certas ocasiões, as conversas informais rendiam muito mais na geração de dados que uma entrevista agendada, mesmo essas conversas não sendo suficientes por si só – levando-nos a pensar o que seria suficiente na pesquisa de campo diante da realidade construída etnograficamente.

Só o fato de se ter uma entrevista já fecha praticamente o cerco do entrevistado, colocando-o numa posição “*contra a parede*”, que de certa forma interrompe a liberdade autoral do entrevistado de dizer o que pense ser importante para dizer. Isso no caso dos adultos; no caso das crianças não era tão diferente, somente havia o acréscimo de uma sensação da parte delas de estarem sendo avaliadas como em algum teste escolar – tanto que quando começaram a me falar durante os agendamentos “*será que eu vou acertar*”, já

comecei a estranhar que elas podiam estar encarando aquilo como uma obrigação que conteria acertos e erros ao invés de valiosas informações sobre suas experiências escolares e o que tinham a me falar da escola.

Fui amadurecendo a ideia de utilizar outras ferramentas, como observá-las brincando no terreiro, oferecer papel e lápis para desenharem e pintarem e deixar que usassem a câmera fotográfica. Enquanto amadurecia, deixei as entrevistas de lado e passei a conversar com elas de maneira mais informal. É certo que, enquanto observava as brincadeiras e conversava, descobri que os laços de parentesco no terreiro, sejam espirituais ou sanguíneos, eram muito fortes.

A escrita das crianças

As dinâmicas como brincadeiras livres e brincadeiras dirigidas, seriam importantes para confrontar e confirmar o que se diz em conversas e entrevistas com o que se faz nas situações mais banais e até conflituosas. Desenhos e pinturas livres e dirigidos também têm esse poder de ampliar o leque do que foi dito numa conversa ou numa entrevista. Geralmente, sabe-se por meio de um desenho o que realmente é importante, ou faça mais sentido, a uma criança. No entanto, ao invés do desenho e da pintura, foi a escrita das crianças que falou mais alto na metodologia.

Como não se pode, por razões éticas, obrigá-las ao desenho, já que esta pesquisa respeita a participação delas de modo dinâmico, a escrita foi algo que surgiu por interesse delas mesmas numa negociação em pares. Em princípio, as crianças não me falavam de racismo, não com todas as letras, pois ficavam constrangidas ao falarem da discriminação religiosa.

Mesmo inicialmente tentando aparentar a figura patética de alguém que não sabia de nada, sabendo mais ou menos das coisas, elas apreciavam a ideia de ter alguém para contar o que aprenderam. Apesar de ter, logo depois, abandonando essa postura, por ver que ela não seria eficiente, para a postura de alguém disposto a ouvi-las sabendo mais ou menos como elas do universo do Candomblé, a apreciação da ideia de ter alguém para conversar sobre seus aprendizados permanecia.

O racismo já se notava executado diante delas tão somente por serem crianças de uma religião originariamente negra, mesmo existindo pessoas de pele branca na religião. Eu estava certo de que teria de trilhar outros caminhos teóricos para compreender a realidade do racismo

velado na realidade de vida delas. Só não sabia que outras aplicações metodológicas também poderiam ser eficientes numa pesquisa com crianças para gerar dados mais eficazes nas análises sobre o racismo. Elas deveriam protagonizar o que fazer.

Como com algumas crianças a metodologia do desenho não funcionou, bem como gerar dados a partir de entrevistas ou conversas informais em que elas não se sentiam à vontade para falar de temas tão constrangedores, a escrita foi algo escolhido por elas para se expressarem a mim. A escrita que elas estavam dispostas a realizar possibilitou a abertura de caminhos para que eu imergisse numa literatura que trazia, ainda que vagamente, as investidas contra as reuniões de negros para princípios religiosos em toda a história.

Após constatar que elas eram crianças que não gostavam tanto de desenhar (excetuando-se uma, que é a menor e ainda desenhava⁶⁰) e, apesar de uma delas ser tão falante, mas receosa de falar abertamente se sofria racismo sendo de pele branca, toda e qualquer técnica oral se apresentava frustrante em achar preciosidades novas para a pesquisa. Perguntei a elas o que elas gostariam de fazer para me ajudar a pesquisar com elas. Uma ou outra tirou fotos do que bem achava importante, eram fotos de si e dos mais chegados da família-de-santo - o que falava muito sobre os laços e relações de alteridade que se estabelecem na vivência de terreiro. E era até importante que isso fosse feito por priorizar-lhes o próprio olhar.

Ao dizer que gostaria de escrever, Y. *Iyadolomí* abriu a perspectiva para que os outros a seguissem na colaboração a esta pesquisa. A menina, conversando com os demais que sabiam escrever, deu a ideia de que elas poderiam produzir cartas. A aplicação da metodologia de desenho livre e desenho dirigido acabava de transmutar-se em cartas que eu pedi então para que escrevessem. Disse-lhes que se quisessem desenhar e pintar nessas cartas, elas seriam livres, contanto que fosse o que elas bem quisessem me dizer.

Da mesma forma, interessava-me que na escrita delas constassem seus olhares sobre a escola e suas vivências nela. Ao pedir uma produção livre de cartas, que seria algo que elas quisessem escrever para me entregar dentro dos próprios critérios de escolhas delas, e outra dirigida sobre a escola, deixei-as à vontade para que tivessem o tempo necessário de produzir e como quisessem produzir.

⁶⁰ Sobre a observação desses desenhos, a criança que ainda gosta de desenhar não integrava a pesquisa de campo. É a *abiyã* E. Ela ia ao candomblé na companhia da mãe, que não tinha com quem deixá-la, visto que a avó também é uma das mães-de-santo do *Tó Apará*. A menina era observada como uma criança de Candomblé que ainda não se assumia assim, nem se ligava oficialmente à religião, tampouco à pesquisa. Eu não solicitava esses desenhos, eram espontâneos da parte dela, somente os observava; e também não os pedia, pois não tinha esse direito devido a ela ainda não ter aceitado ser uma das crianças da pesquisa. Ou seja, esses desenhos são tão anteriores, quanto posteriores à participação dela na pesquisa, ainda que observados, mas abnegados por direito de apropriação metodológica.

Por mais que nos documentos anexados ao Apêndice eu tenha censurado a assinatura delas em suas produções por meio de software de edição de imagens escaneadas, jamais poderia impedi-las de assinar. Não mencionei o fato de que eu poderia querer ou não os nomes delas nas obras. Todas as obras que produziram, isto é, as cartas que escreveram, expressam o que há de mais característicos dessas crianças, o traçado, o tamanho da letra, a disposição de como me entregaram o papel, a assinatura do nome. Tudo.

Disponibilizei para elas papel, lápis, canetas coloridas, lápis de cor e aguardei. Vez ou outra perguntava se estavam prontas as produções para que eu marcasse de pegá-las. E demorou quase dois meses para que conseguissem finalizar com o devido zelo da infância o que tinham para me apresentar, aliando a essa demora seus inúmeros afazeres e atividades escolares de casa. Algumas vezes elas me ligavam perguntando se esse “negócio”, quase como um dever de casa, estava certo por escreverem de um ou outro modo.

Eu explicava a elas que elas estavam certas como bem fizessem, que o importante era que fossem elas quem produzissem e da maneira como se sentissem livres para escrever, não havendo certo nem errado sobre o que elas dizem delas mesmas. Essa ideia, apesar de abraçada com tanto fervor e entusiasmo, quando da oportunidade em que foi aberta a possibilidade de escrita das crianças para a pesquisa, demorou bastante para que fosse amadurecida.

A mãe de *ekédji W.* disse que a menina passou três dias perguntando-a como iria fazer para produzir alguma coisa e que passou duas manhãs inteiras escrevendo, rabiscando, amassando e jogando fora os papéis que ela considerava não estarem prontos o suficiente para que servissem de sua expressão de voz.

Três das quatro crianças se reuniram no terreiro *Odé Mitakwasí* para fazer a produção dos textos em conjunto após longas semanas pensando em como fazer e me perguntando se estariam certas ao falar de uma coisa ou outra. *Ekédji W.* não pode se reunir para produzir com elas na oportunidade agendada por elas mesmas por motivos de ocupação pessoal e familiar.

Quando reuni o material do grupo das três crianças e de *ekédji W.*, é que constatei o quanto elas silenciam o pertencimento a uma religião originalmente negra africana, afro-brasileira. Decidi não me furtar a falar sobre as coisas mesmas, aquelas que, por mais longas viagens se façam, se encontram novamente nas estruturas de onde se for: o preconceito e a discriminação religiosa.

CARTAS ESCRITAS PELAS CRIANÇAS



Abiyã E. desenhou a Oyá de sua mãe carnal. A imagem do rosto parece trazer um sorriso. Pode-se dizer que as rosas do buquê que ela carrega estariam significando doçura e que a espada empunhada significasse bravura. Ela assinou seu nome no cabeçalho da folha, parte que foi censurada com editor de imagem.

na minha escola todos
 sabem o que ~~é~~ ~~é~~
 Cammalé mas não sabe
 qui é eu então não
 tenho muita importância

Abiyã E. conta que na escola não sabem que ela é de Candomblé e que, então, ela não tem o que falar. Sua assinatura ao final do texto foi censurada.

Bem seque eu mais gosto do condembla gosto de ver
os ~~os~~ olhos dançando e tambem gosto de tocar
tambem.

Ogã E. assinou abaixo do texto. A assinatura de seu nome foi censurada em edição de imagem.

Como é minha vida Espiritual na escola legal ~~heita~~ Bom
 não tanto o que fala Bem Porém nigeli sabe se o meu
~~há~~ amigo Paulo Vitor que é Espirita Também =

Tanto as produções de *ogã E.*, quanto de *abiyã E.* e *Y. Iyadolomí* foram feitas em conjunto no terreiro do pai-de-santo deles. As produções de *ekédji W.* foram feitas em casa, pois ela não pôde comparecer ao encontro no tempo agendado entre eles. Assim, entre os três, houve um consenso do tamanho do papel a ser utilizado, recortado para ficar menor, e da quantidade de coisas que iriam escrever, bem como uma padronização de cor de caneta e assunto livre entre eles próprios. Nessa produção de *ogã E.*, a assinatura censurada de seu nome esteve no cabeçalho.

Eu gosto do condomênio por que
existe nele força, fa^o, energia etc...
gosto das danças, músicas,
amo os vizinhos

Para mim eles são meu
tudo minha vida etc...

Não sou muito de falar
aí fico sem assunto
então só tenho - isso
p/ dizer.

Na escola em que eu estudo
todo mundo sabe que
eu sou do ~~exto~~ condomble

alguns se afastaram de
mim por conta da minha
religião mais eu nem
ligo mais tem outros
que continuam sendo
meus amigos. ♡♡♡

Y. Iyadolomí conta que alguns colegas se afastaram dela na escola por ser filha-de-santo.

Sua assinatura também foi no cabeçalho.

Bulem.

Dem, Vou começar falar da rabria,
 um dia quando, eu precisar pagar
 uma, obrigação ou quenda, para o
 orixá, eu vou me preparando
 fisicamente e mentalmente, para
 ir para a escola, com a cabeça
 raspada, com a joia de orixá,
 toda de branco com torço na
Cabeça.

Aqui *ekédji W.* explica que está se preparando para o *bullying* (no original, “bulem”) que deve enfrentar quando precisar voltar à escola depois da iniciação, de cabeça raspada, com os adereços do orixá (chamado de joia por ela) e usando torço (no original, “toço”) na cabeça. Suas produções foram as únicas diferenciadas porque não puderam ser feitas em grupo no agendamento que as próprias crianças marcaram entre si, inclusive sobre as formas como se expressarem. Suas produções não tiveram assinatura, posto que ficou livremente facultativo que assinassem, não sendo requerido nem por mim.

A Minha Vida

Vem na vida que eu estudei

todos me conheciam, todos sabiam da minha

religião até por que eu estudei 4 anos

Os alunos novos alguns sabiam outros não,

os meus amigos, principais sabiam também

uns que não era meus amigos, ficavam

falando ~~em~~ falando coisas que

eu não gosto.

Voltar às coisas mesmas⁶¹ significou revisitar uma infância que sofre o preconceito e a discriminação resultantes do racismo de sempre, implícito, quase nunca de motivação aparente, sinedóquico e tão insuficientemente trabalhado nas Ciências Humanas e Sociais que se objetivem a pesquisar realidades religiosas de matriz africana com uma abordagem fenomenológica⁶².

O que se mostrou até aqui foi que se fez a tentativa de não se trabalhar uma etnografia fenomenológica, partindo mais para uma fenomenologia crítica, senão antropológica (MERLEAU PONTY, 1964a, 1964b, 1964c, 1960, 1945). Essa posição também foi adotada por Maggie (1980) ao dar início às experiências de campo na Umbanda, no Rio de Janeiro, Baixada Fluminense. Os resultados dessa incursão da pesquisadora comprovam o quanto o processo de construção altera radicalmente o olhar na abordagem do fenômeno diante do fato e das interpretações.

Uma explicação de como a discriminação religiosa às religiões de matriz africana, ainda que superpovoadas atualmente por pessoas de pele branca, se liga ao racismo se dá na gênese negra da própria religião, tornando a discriminação religiosa algo sinedóquico ao racismo: discriminam a parte pelo todo e o todo pelas partes.

Sandra *Obaganjewí*, que só se pronunciava na pesquisa em conversas informais, de uma das quais saiu o relato abaixo, decidiu romper o silêncio e falar sobre a experiência de seu já falecido filho quando estava na escola. “*Estavam chamando ele de filho de macumbeiro e macumbeirinho, filho de negros, sendo ele branco e o pai dele, o Pai Marcos, galego. Meu filho não era negro. Meu filho tinha a pele branca. Nem com ele queriam brincar. Eu fui na escola e falei com a diretora, disse que aquilo era racismo e que a gente ia se acertar. Nunca mais ele reclamou de nada, passaram até a brincar com ele*”, contou a mãe-de-santo.

O relato nos remete a pensar não só a contrastividade da cor na pejoração que significa não ser branco, mas também que ser filho de “macumbeiro”, mesmo quando os macumbeiros são brancos, é ser negro, negrinho, “macumbeirinho”, pois é a prática de uma religião

⁶¹ Castro (2009, p. 202) finalizou a concessão a uma entrevista sua afirmando que “é preciso ir longe para voltar às coisas mesmas”, isso na ótica dele sobre Lévi-Strauss. Na ótica de Husserl (1996), essa abordagem se fundamenta na ideia fenomenológica das coisas dadas como se mostram e re-significam-nas. O que é muito pobre do ponto de vista do construtivismo para a prática da etnografia. Nem sempre o fenômeno se anuncia, ou as coisas não se mostram como são, veja peculiarmente o próprio racismo que tanto se dá explícito quanto implícito em nossa sociedade brasileira.

⁶² A fenomenologia, sendo como é, reducionista, pode colaborar para um derrape nas análises de temas tão velados como o do racismo. Simplesmente porque as coisas nem sempre são como elas se mostram e nem sempre se mostram como elas são. Uma abordagem fenomenológica, ainda que etnográfica e crítico-interpretativa requer descartar as possibilidades de construção. Logo, foi preciso trilhar um longo caminho para voltar ao mesmo, um mesmo tão insuficientemente trabalhado na sociedade e nos estudos socioantropológicos.

originalmente negra e de culto a divindades personificadas na cor preta de pele é o que importa e configura o racismo.

Nas produções escritas, as crianças puderam contar mais de suas visibilidades, afirmações e sofrimentos na escola que em sala de aula. Na escrita, elas romperam com algum silenciamento que, na oralidade, se constrangiam de relatar.

III. A INFÂNCIA CANDOMBLECISTA

Neste capítulo constam as descrições dos pesquisandos, dos terreiros e de como as crianças vivenciam ele. Dessa forma, respondemos aqui o que é ser criança no Candomblé. Apresentamos as categorias que definem ser criança dentro de um terreiro e quais os tipos de criança que podemos encontrar nele, bem como as infâncias mais recorrentes dentro. As descrições que seguem mediante a observação e a memória do pesquisador focaram nas crianças para analisar o que é a infância candomblecista e como é a relação dela com a escola, com a família e com o próprio terreiro dentro da religião. Ainda interpretamos a questão das crianças com cargos, a responsabilidade delas para a execução das atividades inerentes a esses cargos, como isso é agenciado e como a dimensão familiar e a moradia se situam nesse âmbito.

Descrição dos pesquisandos

As crianças desta pesquisa foram encontradas inicialmente no terreiro *Axé Vodum Tó Yeyê Apará*⁶³. O *Tó Apará* é uma casa de Candomblé de nação *Jeje Bravum*, regida pelo vodum nagô *Oxum*, dirigida pelo sacerdote Marcos Leão *Aparalomí* e localizada no bairro do Tabuleiro do Martins, em Maceió. Do *Tó Apará*, surgiu o *Ilê Aiyê Axé Odé Mitaquassy*, terreiro onde agora essas crianças são membros, mas mantêm estreitas ligações com a casa de candomblé inicial. Sobre isso, ligeiramente discorreu-se no capítulo anterior.

O *Axé Mitaquassy* é um terreiro que segue os mesmos princípios do *Tó Apará*, a mesma nação *Jeje Bravum*, com a diferença de uma acentuada característica nagô em alguns aspectos da liturgia de suas festas. Essa diferença é explicada pelas ligações amigáveis com outras casas de Candomblé Nagô pelas quais seu dirigente, o sacerdote Valmir Pereira *Mitaquassy*, tem forte apreço. A falecida mãe-de-santo que dirigia esse terreiro ao lado de *Mitaquassy*, Fátima *Manadoyá*, também demonstrava uma consideração imensa pela nação

⁶³ Essa é a casa de candomblé da qual o pesquisador da dissertação é membro.

Nagô⁶⁴. Esse terreiro é regido pelo vodum nagô *Odé* e fica localizado no bairro da Chã da Jaqueira.

Além de ter sido o terreiro onde Valmir Pereira foi iniciado, ganhando o nome religioso de *Mitaquassy*, o *Tó Apará* serviu de útero para duas filhas-de-santo dele, Fernanda *Gambelejô*, mãe da *abiyã* E. do *Axé Mitaquassy*, e Y. *Iyadolomí*. Ao lado de Y. *Iyadolomí* e da *abiyã* E., estão o *ogã* E., e a *ekédji* W. como crianças que são os pesquisandos desta dissertação.

Inicialmente foram observadas nas incursões etnográficas Y. *Iyadolomí* e *ekédji* W. no *Tó Apará*, antes de integrarem o atual terreiro *Axé Mitaquassy*. O *ogã* E. e a *abiyã* E. já diziam ser filhos-de-santo de Valmir *Mitaquassy* no *Tó Apará*, mas sem se imporem como filhos-de-santo oficialmente⁶⁵.

No início da pesquisa e servindo como pesquisandos para a geração de dados etnográficos, Y. *Iyadolomí* e *ogã* E. tinham 12 para 13 anos de idade. Estavam dentro da faixa etária considerada oficialmente para crianças maiores. Atualmente o Estado as classifica como pré-adolescentes, pois já possuem 14 anos de idade. Entretanto, veremos mais à frente quais as condicionantes para que, nesta pesquisa, elas ainda sejam consideradas crianças maiores – e isso vem muito mais de um olhar dos adultos do terreiro sobre eles, do qual o pesquisador participante que internaliza a visão do grupo também não se atém de lançar, do que de alguma categorização institucional escolar ou estatutária.

As outras crianças, *ekédji* W. e *abiyã* E. tinham 10 e 7 anos, respectivamente, quando a pesquisa foi realizada. Como se pode ver, esta pesquisa não aborda crianças pequenas. O conjunto das crianças que participam dessa pesquisa forma um grupo que fornece dados para se pensar não só o Candomblé enquanto religião abarcadora de infâncias, mas também as posições ocupadas por elas de forma geral e de forma específica enquanto crianças. Há um *ogã* (*ogã* E.), uma *ekédji* (*ekédji* W.), uma *vodunsi* (Y. *Iyadolomí*) e uma *abiyã* (*abiyã* E.), todos sob a direção de um pai-de-santo, o que monta necessariamente um corpo hierárquico

⁶⁴ Ambos, o dirigente e sua mãe carnal que o ajudava a dirigir a casa, eram pertencentes a uma casa de tradição nagô, onde primeiramente foram iniciados. Quando Valmir *Mitaquassy* entrou no Candomblé Jeje para nele se iniciar, a casa de candomblé da qual passou a fazer parte foi o *Tó Apará*, até montar seu próprio terreiro – o *Axé Mitaquassy*. Na época, a mãe-pequena da casa, Sandra *Obaganjewí*, era casada com a mãe carnal de Valmir *Mitaquassy*, a saudosa Fátima *Manadoyá.*, e foi a responsável pela iniciação de Valmir na nação Jeje, ganhando ele, então, o nome religioso de *Mitaquassy*. Sandra *Obaganjewí* também é mãe-de-santo do autor desta dissertação, sendo Valmir *Mitaquassy* seu irmão-de-santo mais velho e seu padrinho de iniciação.

⁶⁵ O fato de serem crianças não impediu que demonstrassem postura de pertencimento à religião, tanto que fizeram a escolha de quem seria o pai-de-santo deles, sendo isso um sinal de certa autonomia religiosa, oficializando a escolha pela realização do jogo de búzios para saberem quem é o vodum regente de suas cabeças.

infantil abaixo desse dirigente. Este corpo hierárquico se constitui como família religiosa, comumente chamada de família-de-santo.

Outras crianças também foram observadas nas festas e obrigações que acontecem no *Tó Apará*⁶⁶, pois frequentam o terreiro. Algumas destas crianças podem ser classificadas como crianças de Candomblé, mas não oficialmente porque não assumiram o compromisso de integrar o grupo religioso. No entanto, elas se afirmam como tal, como filhas e filhos de algum santo, assistem e até participam, mesmo que como espectadores e espectadoras, de festas e rituais de obrigação. Uma delas é filha da mãe-pequena da casa, Sandra *Obaganjewí*, que mora com ela no terreiro. Esta criança de oito anos de idade, que aqui iremos chamar de Pequena de *Iyansã*, se diz filha de *Iyansã* com *Ogum* e que o pai-de-santo dela é o Valmir *Mitaquassy*.

Quando questionei à mãe de Pequena de *Iyansã* sobre sua filha ser uma criança de Candomblé por afirmar tais pertencimentos e morar com ela no terreiro, Sandra *Obaganjewí* respondeu que sim, que ela não tem como fugir, mas que prefere que sua filha não firme nenhum compromisso até ficar com maior idade e decidir o que realmente quer para a sua vida, já que ela é uma criança rebelde que não se sujeitaria a abaixar a sua cabeça para algum pai-de-santo.

A razão apresentada por Sandra *Obaganjewí* para que sua filha Pequena de *Iyansã* não faça parte oficialmente, até então, do Candomblé é que certas atividades executadas pelos filhos e filhas-de-santo em uma casa de candomblé são extremamente exaustivas e ela não gostaria de ver sua filha explorada por algum sacerdote como ela disse ver por aí. Essas atividades são, em sua maioria, atividades domésticas relacionadas à limpeza do terreiro.

Na concepção de Sandra *Obaganjewí*, a rebeldia de sua filha ao se negar a executar alguma destas atividades causaria atritos entre ela e a filha com o pai-de-santo. Esses permanecem sendo os motivos para não incluir Pequena de *Iyansã* como uma pesquisanda oficial desta etnografia. No entanto, foi impossível desviar a vista dela, sendo ela uma criança tão presente em todas as atividades do terreiro.

Nas obrigações para os santos, Pequena de *Iyansã* prefere deixar de brincar para oferecer ajuda no preparo das comidas, ou mesmo varrendo o salão onde se dançam os toques. Sua mãe sempre a repreende pedindo que ela fique longe por não querê-la na religião e por

⁶⁶ As obrigações e festas no *Axé Mitaquassy* foram temporariamente suspensas devido ao falecimento da mãe-de-santo desse terreiro, Fátima *Manadoyá*. As obrigações que se executariam nele, estão sendo feitas todas no *Tó Apará*. Isso confirma mais ainda os laços que ambas as casas mantêm, conflitando-se às vezes por problemas pessoais entre os dirigentes das duas casas, mas não deixando de serem executadas pelo motivo da força maior ser o que se faz para o santo.

achá-la pequena demais para executar as atividades. Na obrigação de oferecimento de comidas específicas e próprias da religião para as divindades, ocorrida no final do mês de dezembro de 2014, eu estava preparando o *omolokun*, que consiste em uma massa de feijões de corda secos e cozidos com cebola ralada e ovos oferecida num prato a *Oxum*. Enquanto eu amassava os feijões cozidos, Pequena de *Iyansã* me ofereceu ajuda na atividade e eu disse para ela que sua mãe não deixaria. Ela teimou e pegou um copo de vidro para amassar os feijões que, logo quebrou-o no chão e foi duramente repreendida pela sua mãe que lhe disse que ela era muito nova para fazer aquelas coisas.

Mesmo sendo uma criança tão presente, e que poderia ajudar a ampliar as discussões dessa pesquisa, não foi colocada como criança dessa pesquisa por não ter uma autorização de incluí-la, sob a regência de um Comitê de Ética, ficando a mim vedada a sua oficialização com descrição dela como faço com as demais crianças oficializadas aqui.

Outra criança, que podemos chamar aqui de Pequena de *Ogodô*⁶⁷, participa ocasionalmente de algumas atividades do terreiro. Em algumas horas livres, ela está transitando no terreiro, brincando com Y. *Iyadomí* e, em dias de obrigação, quando todas as crianças ficam juntas, é possível vê-la nas brincadeiras mais comuns entre as crianças de Candomblé⁶⁸. As outras crianças de Candomblé, assim como Pequena de *Ogodô* e seu irmão *ogã* E. fazem parte da vizinhança do terreiro, ou são filhos carnais dos filhos-de-santo do *Tó Apará*., como é o caso de Pequeno de *Logun*.

A mãe e o padrasto de *ogã* E. e Pequena de *Ogodô* não fazem parte da religião, se consideram católicos, mas não congregam, nem comungam da ritualística católica de ir à missa e se confessar. Para a mãe de *ogã* E. e Pequena de *Ogodô*, Dona Mônica, no Candomblé os filhos estão seguros sendo orientados. Essas duas crianças são irmãos de uma jovem que chegou ao terreiro aos 12 anos de idade, *ekédji* Laysse *Guerewajô*. Quando Laysse chegou ao terreiro *Tó Apará* ainda criança, foi acolhida como filha-de-santo de Valmir *Mitaquassy* e passava a maior parte de seu tempo no terreiro que em casa.

⁶⁷ *Ogodô* é a forma como é conhecido o vodum nagô *Xangô* quando vem acompanhado por *Oxum* na cabeça de alguém. No caso, esta criança foi identificada pelo pai-de-santo Marcos *Aparalomí* como filha de *Xangô* com *Oxum*.

⁶⁸ As brincadeiras são: desempenhar atividades inerentes aos cargos do terreiro, realizar algum “faz de conta” de obrigação, dançar para as divindades suas danças específicas e imitar o santo quando vira, ou seja, brincar de “pegar o santo”. Na noite anterior ao dia da festa de saída de *Dofono Otolojê*, no *Tó Apará*, uma sexta-feira, dia 18 de julho de 2014, estavam Pequena de *Ogodô* e Pequena de *Iyansã* brincando de dançar para o santo que era interpretado por outra criança enquanto *ekédji* W. dançava com este santo de “faz de conta”, desempenhando sua função de *ekédji*, e *ogã* E. tocava o atabaque para o santo de “faz de conta” dançar, desempenhando na brincadeira também a sua função de *ogã*. Neste cenário, outras crianças da vizinhança faziam o papel de *vodunsis* cantando as músicas sagradas das divindades que aprenderem e batendo palmas.

Após começar a dançar na roda desse candomblé e realizar algumas obrigações menos complexas que um *borí* ou uma raspagem da cabeça, Layse foi matriculada em uma escola estadual do entorno do terreiro por Sandra *Obaganjewí* e Valmir *Mitaquassy* no turno matutino. Dessa forma, restavam a Layse as tardes livres para os deveres de casa e os afazeres no terreiro. Esses dois sacerdotes apadrinharam-se da menina não só como tutela informal, mas como padrinhos na religião católica por meio da cerimônia de batismo dela, que se deu aos seus 12 anos.

A jovem *ekédji* Layse *Guerewajô* chegou ao terreiro da mesma forma que seu irmão *ogã* E. e sua irmã Pequena de *Ogodô*. Morar na vizinhança do terreiro não impede que as crianças transitem pela frente dele e se encantem com suas formas, cores, objetos à mostra na frente da casa, assentamentos visíveis publicamente, além de festas e obrigações das quais podem ser vistas as danças e a movimentação e ouvidos os sons das músicas e do toque dos atabaques. Todas as outras crianças que chegam ao terreiro sem que seus pais tenham ligações com essa religião vieram da vizinhança, encantados com tudo o que foi citado acima.

Assim como manifesto por Dona Mônica, Dona Madalena, numa das conversas informais com ela na porta do terreiro *Tó Apará*, entre uma atividade e outra das obrigações de *Babá* Jorge *Patulasí*, disse-me sentir que suas filhas estão seguras e bem cuidadas quando estão no terreiro. Dona Madalena é mãe de vários filhos. Duas de suas filhas vão ao terreiro com muita frequência nas festas.

Dona Madalena disse ainda que não tem a mínima vontade de participar dessa religião, mas que suas filhas têm vontade e até pediam a ela para dançar na roda das festas. “*Eu só não deixo as minhas filha [sic.] nessa religião porque gasta muito com roupa e comida nas festas. Nem elas, nem eu tem [sic.] esse dinheiro. Mas eu acho até melhor elas no terreiro porque assim eu sei que elas não estão na rua e estão sendo bem cuidadas. Pelo menos não dão trabalho a mim*”, contou Dona Madalena. Isso que Dona Madalena falou expressa um pouco dos sentimentos dos pais que não pertencem à religião e deixam seus filhos frequentarem o terreiro.

Estas são as crianças que encontramos nos dois terreiros: aquelas crianças que são filhas de pais religiosos de Candomblé, aquelas que vão ao terreiro com o consentimento dos pais que não pertencem à religião e Pequena de *Iyansã* que mora no terreiro, se diz religiosa, mas não tem o consentimento da mãe.

Mas o que caracteriza ser criança para o Candomblé? Como é ser criança nessa religião? Quais categorias de infâncias encontramos nela? Para começar a responder a essas

perguntas, vamos ao caso de Y. *Iyadolomí* e *ogã* E. Porque Y. *Iyadolomí* e *ogã* E. ainda são crianças mesmo com 14 anos de idade os dois?

Y. *Iyadolomí* é neta do pai-de-santo Marcos *Aparalomí*. Sua mãe, Patrícia *Ominaguesí*, é uma das mães-de-santo do *Axé Apará* que foi casada com Alysson Leão, filho carnal de *Aparalomí*. Desde muito nova, ainda bebê, Y. *Iyadolomí* foi cuidada e criada na casa de Marcos *Aparalomí*, a pedido dele, por Sandra *Obaganjewí*. Marcos *Aparalomí* é muito apegado a crianças pequenas e, mesmo quando elas crescem e se tornam adultas, para ele ainda são todas suas crianças.

O que sucedeu a Y. *Iyadolomí* é quase o mesmo que sucede à Pequena de *Iyansã*. Y. *Iyadolomí* foi criada participando de tudo dentro da religião, assistindo a rituais abertos e fechados desde muito nova. Entretanto, sua participação nos afazeres mais “pesados”, relativos à limpeza do salão e dos objetos era impedida por ser uma criança pequena. O requerido mesmo, da parte de seu avô, era sua presença assistindo a tudo o que se fazia.

Lembro da época em que fui recolhido pela primeira vez e fui borizado, no mês de janeiro de 2009. Y. *Iyadolomí* brincava antes, durante e após as obrigações todos os dias quando chegava do colégio. Sua mãe de cria, Sandra *Obaganjewí*, apresentava para com ela o mesmo sentimento que impede Pequena de *Iyansã* de ser oficialmente uma criança de Candomblé, assumida em sua totalidade, afirmada como tal sem nenhum empecilho.

No dia anterior ao meu *borí*, foi dito a ela por uma mãe-de-santo que visitava a casa, enquanto Y. *Iyadolomí* estava sentada na calçada, que ela não quisesse participar dessa religião, que ela fosse uma moça livre sem esses compromissos (referindo-se às responsabilidades para com as divindades e o terreiro), pois quando ela começasse a namorar nem sempre iria poder estar com o namorado. Isso foi dito a ela, logo após ela ter afirmado perante aquela mãe-de-santo que ela é de *Yemonjá*⁶⁹ e que queria ser raspada por Valmir *Mitaquassy*.

Raspada desde os 11 anos de idade, Y. *Iyadolomí* já tem 14 anos e o comportamento dela, bem como o de todos os outros membros do terreiro *Tó Apará* para com ela não é muito diferente. Ainda hoje é mais requerido que ela estude e tenha tempos livres se dedicando a outras atividades que não sejam a parte “pesada” de limpeza do salão ou afazeres domésticos do terreiro. Ainda enxergam Y. *Iyadolomí* como uma menina que não deve se cansar carregando baldes pesados de água para lavar o salão, esfregando o chão respingado de

⁶⁹ *Yemonjá* é a grafia mais próxima do iorubá, idioma do qual o nome da divindade descende, e é amplamente utilizada pelos adeptos do Candomblé atualmente, diferenciando-se um pouco da grafia *Yemanjá* (Iemanjá), que é largamente utilizada pelos adeptos da Umbanda. Y. *Iyadolomí* se diz de *Yemonjá*.

sangue dos sacrifícios, lavando caldeirões e incontáveis pratos usados nos “comes e bebes” do final das festas, etc.

Seja por sua postura, seja por seu tamanho, ou pelo carinho dispensado a ela por todos. Y. *Iyadolomí* tem 14 anos, mas ainda é criança em suas atitudes e porque ainda não conseguiu se desvencilhar do domínio e do olhar dos adultos, especialmente de seu avô. Ela é uma criança maior.

A situação de Y. *Iyadolomí* se diferencia um pouco quando ela está no *Axé Mitaquassy* e tem de fazer todas as atividades que lhes são atribuídas. Ao perguntá-la sobre o que ela acha que seja, ela diz que acha que ainda é uma criança: “*eu acho que ainda sou criança porque eu faço coisas que é pra [sic.] criança fazer. Mas o pessoal diz que eu sou pré-adolescente. Mas eu não acho isso, só se for pra eles. Porque aqui eu ainda sou criança, só não faço tudo de criança porque eu já parei muito de brincar*”. Mesmo dizendo que ela parou muito de brincar, ainda é possível encontrar Y. *Iyadolomí* em meio às outras crianças brincando de “pegar o santo”.

No caso de *ogã E.*, muitas das atividades que lhes são requeridas dizem respeito à sua função como *ogã* tanto da casa de seu pai-de-santo, quanto no *Tó Apará*, para onde ele foi levantado com este cargo pelo *Odé* de meu irmão-de-santo Valmir *Mitaquassy*. Dos afazeres domésticos e limpeza do salão e dos objetos ele é mais dispensado. Entretanto, até das atividades inerentes à sua função ele prefere escapar para brincar com as outras crianças, seus irmãos e filhos de vizinhos. Para *ogã E.*, é mais sério e importante realizar alguma atividade na brincadeira do que nos momentos de seriedade dos adultos. Por várias vezes foi possível encontrar *ogã E.* tocando atabaque ao brincar com outras crianças no terreiro e se negando a tocar atabaque durante as festas. Durante as obrigações isso muda um pouco de lugar e *ogã E.* deixa o retraimento e o acanhamento de lado e pega os *aguidavis* para tocar atabaque.

No entanto, a presença das crianças e a presença dos *erês*, que são entidades infantis, têm características próximas, mas bem definidas durante os rituais. Por exemplo, na obrigação de *Babá Jorge Patulasí*, na noite do dia 13 agosto de 2014, estavam presentes as crianças filhas-de-santo de Valmir *Mitaquassy* e o *erê* de Valmir *Mitaquassy*. Esse *erê* se chama Lírio dos Vales e carinhosamente o chamam somente de Lírio. É um menino muito risonho, brincalhão e não fala com uma expressão vocal bem desenvolvida. Enquanto as outras crianças cochichavam entre si ou sorriam de alguma coisa que achavam engraçada, até mesmo brincando com o Lírio, era cobrada a elas atenção, seriedade e dedicação com uma frase costumeira dos rituais de candomblé vinda da parte de Marcos *Aparalomí*: “*isso aqui é coisa séria, viu?!?*”. No entanto, ao Lírio não era cobrada essa postura. Lírio podia brincar e

sorrir como bem entendesse, até deitava e rolava no meio do salão enquanto se executava a obrigação para as divindades.

O fato acima narrado pode ser explicado da seguinte forma: de Lírio não se espera algum crescimento ou desenvolvimento senão aquilo que lhe é próprio fazer – brincar e transmitir diretamente as mensagens do santo. Esta é a inocência e infantilidade encontrada no *erê*. O *erê* não vai se tornar um adulto. Das crianças é esperado que cresçam e amadureçam de modo adulto para continuarem desenvolvendo as atividades do Candomblé. O que chega a se confrontar nessa ideia é o fato contraditório de, mesmo assim, ainda considerar algumas crianças como Y. *Iyadolomí* como sendo eternas crianças. Mesmo sendo um espírito infantil e brincalhão, Lírio tinha seus momentos de autoridade perante os filhos-de-santo de Valmir *Mitaquassy*, de Marcos *Aparalomí* e vários outros usando brincadeiras e gaiatices próprias das crianças.

Ainda nessa obrigação, quando a *Yemonjá* da *Dofonitinha* Lúcia de *Yemonjá* virava⁷⁰ por causa de algum fundamento realizado na obrigação, do qual já se esperava que ela virasse, Lírio pegava a vareta de bambu com a qual estava brincando e tocava na *Yemonjá* para que ela desvirasse da cabeça de *Dofonitinha*. Isso porque na realização de um fundamento, como o corte do *obí*, o santo muito recentemente raspado é obrigado a virar na cabeça do *vodunsi* como confirmação da realização do fundamento. Porém, o santo não é obrigado a ficar virado, devendo ser desvirado. E para desvirar a *Yemonjá* de *Dofonitinha* Lúcia, Lírio usava a vareta tocando nela e sorrindo como se mostrasse “*olha o que eu sei fazer*”. Portanto, muito do que se aproxima entre o *erê* e a criança fica reservado à inocência esperada nas atitudes dela. A autoridade pode até ser semelhante, mas a seriedade nessa autoridade não é uma (re)ação de dimensões semelhantes.

Se uma criança com cargo fosse fazer o que Lírio fez, as regras implícitas dos rituais do Candomblé são tão fortes que a criança o faria com uma seriedade adulta. É o caso de *ekédji W.* que, durante as obrigações até sorri, brinca e cochicha com os demais, brinca especialmente nos intervalos das obrigações, mas no desenvolver delas, quando vai desvirar um santo, *ekédji W.*, de apenas 10 anos de idade a este momento da pesquisa, vai com toda a seriedade que os adultos requerem na funcionalidade de seu cargo, enxergando a responsabilidade que tem aquilo.

⁷⁰ “Virada”, ação de virar, é o nome pelo qual o transe é popularmente chamado no Candomblé. Diz-se que “o santo virou”.

Para *ogã* E., ele também é uma criança, mesmo com 14 anos, não dependendo só da visão dos adultos sobre ele. Em um dos momentos livres após a realização das obrigações, quando muitos dos filhos-de-santo dormem no salão para retornarem às suas casas no outro dia, conversei com ele sobre a sua infantilidade e participação nos rituais das obrigações. Ele me disse que ainda é uma criança porque tem coisa que não é para ele fazer. Com este mesmo pensamento, *ekédji* W. manifesta seu senso de infantilidade ao afirmar que nem faz tudo porque nem tudo ela pode fazer.

Em uma conversa gravada com *ekédji* W., na tarde do dia 20 de setembro de 2014, algumas horas antes da realização da festa de Mãe Tonha de *Oyá*, uma mãe-de-santo *nagô* que deu obrigação pelas mãos de Valmir *Mitaquassy* no *Tó Apará*, *ekédji* W. disse “*eu ajudo nas obrigações, eu danço aqui também, várias coisas*”, referindo-se às suas atividades no terreiro e que ela estava “[...] *ajudando como uma pessoa normal, mas só que menor*” porque ela fazia “[...] *quase tudo*”. Esse quase tudo, nas palavras dela, eram as “[...] *coisas que dá pra fazer porque eu sou pequena ainda*”.

Nessa conversa com *ekédji* W. ficou muito latente a recorrência à palavra “*normal*” em todo o seu discurso desde as primeiras conversas e entrevistas na pesquisa, na intenção de apresentar o seu senso de normalidade a respeito de sua condição como criança e de sua participação religiosa não ser uma abjeção social. Ao repetir várias vezes a palavra “*normal*”, *ekédji* W. fazia soar a sua voz dizendo que ser uma criança de Candomblé não é ser uma criança do diabo/demônio como é colocado por outras práticas religiosas neopentecostais e pela iurdiana. Ainda nas palavras dela, “*normal pra [sic.] mim é levar uma vida de criança como eu sou*”. Para ela, ser uma criança e normal é “[...] *brincar, estudar, ser criança é levar uma vida divertida*”, e que nessa parte da diversão é que se aproximam dos *erês*.

Uma a uma, trato agora de descrever minuciosamente as quatro crianças desta etnografia.

A primeira criança com quem entrei em contato e perguntei se sentir-se-ia à vontade em pesquisar comigo foi Y. *Iyadolomí*. Ela me perguntou do que se tratava e lhe expliquei o que eu estaria fazendo ali. Y. *Iyadolomí* é neta do pai-de-santo que dirige o *Tó Apará* e filha-de-santo de Valmir *Mitaquassy*. Ela foi criada pelos dois com a ajuda de Sandra *Obaganjewí*. Y. *Iyadolomí* foi raspada para *Yemonjá* com *Iyansã* aos 10 anos de idade com o consentimento de seus pais biológicos, um casal de pele branca que também pertence ao Candomblé, ainda que o pai Alysson Leão manifeste a crença, mas permanece afastado da religião.

Y. *Iyadolomí* é uma menina de pele branca, cabelos pretos cacheados, quieta, mas eloquente e se encontrava com 14 anos de idade. Suas brincadeiras, à época de seu recolhimento ainda eram “brincar com bonecas”, “brincar de comidinhas”, “brincar de casinha” e, como acontece com as outras crianças do Candomblé, “brincar de imitar o santo”. Suas brincadeiras atualmente se restringem a jogo de palavras e escrever. Ela gosta de maçã verde, de purê de batatas, de assistir filmes e de ler sobre sua religião, como ela mesma acha importante dizer e até me pergunta se assisto um filme ou outro, ou se li algum texto importante que fala de Candomblé, dos santos, e esteja na Internet. Y. *Iyadolomí* estuda atualmente a 6ª série (7º ano) do Ensino Fundamental II em uma escola pública do entorno do terreiro. Ela conta que as matérias preferidas na escola são História, porque às vezes traz elementos da história e da cultura afro-brasileiras e africanas, até mesmo sobre o Candomblé, à aula – de acordo com o que prescreve a Lei 10.639; e Ciências porque fala sobre o reino vegetal dos seres vivos, especificamente das ervas que também são utilizadas no Candomblé e ela conhece bem suas utilidades ritualísticas e medicinais.

Quando se recolheu para raspar o santo, Y. *Iyadolomí* foi a *dofonitinha* de Fernanda *Gambelejô*, sendo esta a *dofona*, portanto. Fernanda *Gambelejô* é mãe da *abiyã* E., sobre quem descreverei por último.

A segunda criança participante da pesquisa foi *ekédji* W. No momento do contato ela ainda não era uma *abiyã ekédji*, era somente *abiyã*. Acreditavam que a menina fosse virante, isto é, não manifestasse o transe, até que o *Odé* de Valmir *Mitaquassy* a levantou como sua segunda *ekédji*. A primeira *ekédji* do *Odé* de Valmir *Mitaquassy* foi raspada para *Oyá* com *Odé* e se chama *ekédji* Layse *Guerewajô*, de quem já foi falado anteriormente.

Ekédji W. é uma menina negra de cabelos compridos pretos e encaracolados. É um tanto tímida e se retrai muito para falar. Ao mesmo tempo que é calada, não deixa de ser extrovertida quando o assunto é brincar. Suas brincadeiras favoritas são aquelas em que ela pode brincar de realizar suas funções no candomblé, ou seja, ser *ekédji* de algum santo de “faz-de-contas” com as outras crianças. Antes mesmo de receber o cargo, já brincava de ser *ekédji* em pares. *Ekédji* W. atualmente estuda a 3ª série (4º ano) do Ensino Fundamental I em uma escola privada distante de seu de bairro. Na escola, essa menina gosta de estudar Matemática porque gosta de fazer contas e, nessa matéria, sempre tem melhor desempenho, apesar de ser considerada como aluna exemplar onde estuda e tira boas notas nas outras disciplinas.

Os pais de *ekédji* W. são um casal de pele preta e são membros do *Tó Apará*. A mãe de *ekédji* W. é a *vodunsi dofonitinha* Elaine *Sabaomilê* e o pai foi raspado no mês de

novembro de 2014 como *axogum* da *Oxum Yeyê Apará* de Marcos *Aparalomí. Ekédji W.* é uma menina sensível de apenas 10 anos de idade. Ela já sabe que vai raspar a cabeça para o santo *Jagun*, um tipo de *Obaluayê (Azansú)* que vem acompanhado de *Oxaguiã* e *Oxum* no *juntó*.

A terceira criança dessa pesquisa é o *ogã E.* Devido à sua timidez e ao retraimento com que lida com as coisas sérias dos adultos, foi muito difícil trazê-lo à pesquisa. Em minha concepção, ele se julgava incapaz de ajudar, até mesmo de ser um *ogã*. Sempre foi possível ver *ogã E.* brincando com as outras crianças, desde brincadeiras com bola, até as brincadeiras de “imitar o santo” ou tocar para o santo, coisa que na brincadeira era o que mais gostava de fazer. Nas horas dos rituais de obrigações, ou nas festas, o garoto se retraía e não tocava nem cantava o que sabia.

Ogã E. é um *ogã* não raspado ainda, portanto ainda *abiyã*. Ele já tem 14 anos de idade e foi apontado ao cargo de *ogã* aos 13 anos de idade pelo *Odé* de Valmir *Mitaquassy* no *Tó Apará*, assim como sua irmã *ekédji Layse Guerewajô*. É um menino magrinho, pele escura parda, ainda chupa dedos e não dispensa comida, especialmente se for alguma comida diferente do que costuma comer no dia-a-dia, o típico arroz com feijão e carne.

Ao final de cada obrigação ou festa, *ogã E.* faz questão de conversar sobre os santos que viraram nos filhos-de-santo e o que aconteceu, o que achou bonito e pergunta o porquê das coisas. Quando Valmir *Mitaquassy* jogou os búzios para saber de qual santo *ogã E.* é filho, à primeira vez a resposta foi que ele é filho de *Odé*. Na segunda vez o jogo mostrou que ele é filho de *Ogum*. E tudo isso ficou ainda incerto para o menino. Mesmo assim ele se considera uma criança do santo e sabe que, de certeza mesmo, a ele só será revelado o santo de quem é filho nos momentos próximos de raspar a cabeça.

Depois de certo tempo de vivência no *Tó Apará* e no *Axé Mitaquassy*, *ogã E.* foi se desinibindo e passou a tocar, cantar e participar de maneira mais ativa nas obrigações e festas. Ao mesmo tempo em que isso acontecia, ele reparava na minha presença com suas duas irmãs-de-santo e foi se aproximando com interesse em participar da pesquisa.

A quarta criança, com quem entrei em contato por último, é a filha de *dofona* Fernanda *Gambelejô*, a *abiyã E.* Essa menina já sabe que é filha de Yemonjá com *Odé*. É uma menina tímida e calada, mas quando perguntei a ela de que santo ela era filha, prontamente respondeu o que tinha se passado: “*eu sou filha de Yemanjá com Odé. O Pai Valmir jogou pra [sic.] mim e deu isso no jogo*”. Quando perguntei se ela gostava do Candomblé, ela me respondeu que sim e falou das danças, da roda, das músicas e que um dia vai ser raspada. Um dos desenhos que essa menina fez logo após uma festa que aconteceu no *Tó Apará*, ainda

quando não tinha se oficializado perante todos como filha-de-santo e pesquisanda dessa dissertação, foi de uma jovem vestida com roupas de candomblé. Perguntei a ela o que era aquele desenho e ela me respondeu que era sua irmã-de-santo Maria Helena de *Yemonjá*, outra *abiyã* do *Axé Mitaquassy*. Não pude, por questões éticas, me apropriar desse e dos demais desenhos anteriores à sua oficialização como criança da pesquisa.

Evidencia-se com o desenho de *abiyã* E. que a família-de-santo para essa menina também é algo que está representado pela fraternidade na subjetividade dela sobre o Candomblé. *Abiyã* E. é uma menina de pele branca e cabelos longos cacheados. Ela tem 7 anos de idade e ainda estuda a Alfabetização (1º Ano do Ensino Fundamental) numa escola particular no bairro onde mora com sua mãe e seus irmãos, dos quais um é criança de braço ainda e não fala, a outra diz abertamente que não gosta da “*macumba*”. *Abiyã* E. mora também com seu tio e sua avó.

Por várias vezes observei essas e outras crianças brincando de “*virar de santo*”, isto é, imitar o santo com as danças e as funções dos cargos. Numa dessas brincadeiras, estavam Y. *Iyadolomí*, *ekédji* W., *ogã* E., *abiyã* E., Pequena de *Iyansã*, Pequena de *Ogodô* e Pequeno de *Logun*. Era o dia da festa de saída de Babá Jorge *Patulasí*. Depois do almoço, os adultos começaram a lavar os pratos para poderem tomar banho e vestirem suas roupas de festa. As crianças mencionadas acima estavam no salão enquanto uma das *ekédjis* da casa passava a ferro no salão as roupas dos pais-de-santo. As crianças se reuniram ali e cada qual entrou num consenso do que queriam ser na brincadeira falando muito alto umas com as outras.

Pequena de *Ogodô* queria ser a *iyawô* que estaria virada de *Oxum*. Portanto, Pequena de *Ogodô* estavam imitando *Oxum* dançar. Y. *Iyadolomí* era a *ekédji* que dançava junto a *Oxum* imitada por Pequena de *Ogodô*. Os *ogãs* de “*faz-de-contas*” eram *ogã* E. e Pequeno de *Logun*, que batiam com as mãos nas coxas, peitos e chão imitando o tocar nos atabaques. Um adjá imaginário estava nas mãos de Y. *Iyadolomí*. Faziam o papel de *iyawôs* da roda Pequena de *Iyansã*, *ekédji* W. e *abiyã* E., que batiam palma e cantavam as cantigas para *Oxum*.

Certa vez, Pequena de *Ogodô* me disse que queria ser de *Oxum*, pois acha *Oxum* a divindade mais bonita. Lembro também que muito antes desse episódio, Y. *Iyadolomí* havia me dito que acha lindo a função de uma *ekédji* porque a *ekédji* dança com o santo.

Apesar de *ogã* E. já subir ao local dos atabaques para tocar nas festas e obrigações, nalgumas vezes há uma reluta em exercer essa função devido ao acanhamento infantil que ele ainda apresenta. Esse acanhamento, que desaparece quando o “*tocar para o santo*” se dá numa dessas brincadeiras, rendeu a ele um conflito com uma das entidades de seu pai-de-santo no terreiro *Axé Mitaquassy*. A entidade Cigana de Valmir *Mitaquassy* deu suspensão da

presença dele nas obrigações e nas festas até que ele volte a manifestar vontade de tocar, o que deixou *ogã E.* bastante triste.

Certa vez perguntei a *ogã E.* se seus colegas sabiam que ele era de candomblé e ele me respondeu que sabiam. Perguntei o que ele achava disso e ele me respondeu “*nada*”, como que dissesse que não havia nenhum problema por eles saberem. Os colegas com os quais não tinham problemas eram os da vizinhança. Quando perguntei se na escola sabiam, *ogã E.* respondeu que acha que sabem, mas que não dizem nada porque ele não se mistura, nem dá ousadia. Tempos depois, numa carta a mim, ele escreveu que ninguém da escola sabia de sua religião, somente seu melhor amigo que também é espírita⁷¹. Isso mostra que há certo silenciamento e invisibilização na escola, pois *ogã E.*, ao menos no entorno do terreiro, não demonstra vergonha alguma de sair vestido de branco, usando seus colares ritualísticos.

Do começo da pesquisa para cá, parece que algo aconteceu que mudou os rumos que tomavam a vivência escolar de *Y. Iyadolomí*. Não sei bem explicar o que houve, se foi o aumento da idade ou a subida de série, mas o que acontecia era que alguns colegas de sala viviam chamando-a de “*macumbeira*” num sentido pejorativo e a menina sempre ficava na diretoria por causa disso, uma espécie de castigo à vítima da discriminação por ter sido discriminada.

Y. Iyadolomí me contava que sempre que manifestavam alguma grosseria pelo fato de ser do Candomblé, ela reclamava com a professora que nada fazia e precisava ir à diretoria para reclamar como última instância, mas tanto a diretora quanto a professora sempre davam alguma razão aos alunos que agiam de mau agrado para com ela. Quando chegou à série atual, *Y. Iyadolomí* encontrou na escola uma nova aluna que também é do Candomblé e passou a ser mais próxima dela, enquanto que os outros colegas que sempre a tratavam mal pararam de fazer isso na visão dela.

Algo também aconteceu com *ekédji W.* e sobre isso sei bem o que houve. Na escola anterior, a menina disse que os colegas de sala sempre inventavam uma maneira de tirá-la do sério. Ela conta que eles pegavam seus lápis escondidos, escondiam seus cadernos e a cutucavam pelas costas. Que quando ela reclamava com a professora, a responsável nada fazia e deixava que os meninos fizessem esses tipos de coisas com ela. Tais conflitos insolúveis diante da professora levou a mãe de *ekédji W.* a procurar outra escola. A mãe da menina fez

⁷¹ Apesar de haver notória diferença entre o Candomblé, a Umbanda e o Espiritismo, a maioria dos religiosos de Candomblé e Umbanda se classificam e se reconhecem como espíritas.

QUADRO 2 – DESCRIÇÃO DAS CRIANÇAS

IDENTIFICAÇÃO	<i>Y. Iyadolomí</i>	<i>Ekédji W.</i>	<i>Ogã E.</i>	<i>Abiyã E.</i>
IDADE	12 anos (2013, momento das primeiras incursões em campo); 13 anos (2014, fim da pesquisa de campo).	9 anos (2013, momento das primeiras incursões em campo); 10 anos (2014, fim da pesquisa de campo).	12-13 anos (2013, momento das primeiras incursões em campo); 14 anos (2014, fim da pesquisa de campo).	7 anos (2014, essa criança passa a integrar o campo e aceita ser pesquisada a partir do referenciado ano).
COR DA PELE	Branca	Preta	Parda	Branca
SÉRIE ESCOLAR	6ª série / 7º ano	3ª série / 4º ano	6ª série / 7º ano	1º ano
SANTO	<i>Yemonjá</i> (<i>Aziri-Kayá</i>) ⁷²	<i>Azansú (Jagun)</i>	<i>Ogum</i>	<i>Yemonjá</i>
ZELADOR	Pai Valmir <i>Odé Mitakwasí</i>	Pai Valmir <i>Odé Mitakwasí</i>	Pai Valmir <i>Odé Mitakwasí</i>	Pai Valmir <i>Odé Mitakwasí</i>
TERREIRO	<i>Ilê Aiyê Axé Odé Mitakuasi</i>	<i>Ilê Aiyê Axé Odé Mitakuasi</i>	<i>Ilê Aiyê Axé Odé Mitakuasi</i>	<i>Ilê Aiyê Axé Odé Mitakuasi</i>
CARGO	<i>Vodunsi</i>	<i>Ekédji</i>	<i>Ogã</i>	<i>Abiyã</i> ⁷³
RASPOU	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
TEMPO DE INICIAÇÃO COM RASPAGEM	3 anos (25/11/2011)	Tempo inexistente	Tempo inexistente	Tempo inexistente
QUANTO TEMPO PASSOU COMO ABIYÃ	2 anos (foi <i>abiyã</i> de 2009 a 2011)	Tem cargo, mas ainda é <i>abiyã</i>	Tem cargo, mas ainda é <i>abiyã</i>	TEMPO EM DECORRÊNCIA

Quadro elaborado pelo autor.

⁷² Em Jeje, o vodum que pode ser facilmente identificável com *Yemonjá* na cabeça de *Y. Iyadolomí* trata-se de *Aziri-Kayá*, ao passo que esta é mais jovem e guerreira e outra *Yemonjá* poder-se-ia dizer que seria *Aziri-Tobosi* caso fosse mais calma e lenta no transe. Outra confusão se faz entre *Aziri* e *Oxum*, sendo jovial e enérgica, e *Aziri-Tolá* e *Oxum*, se apresentando calma e lenta.

⁷³ A pesquisa compreende que *abiyã* e *iyawô*, ou *vòdúnsi*, também são cargos, não pelo viés de que exercem funções, mas porque a iniciação já está dada mesmo sem a raspagem no momento exato do contato de adesão à religião, sendo a raspagem um aprofundamento e aperto de laços celebrado entre todos os envolvidos, que já vincula o sacerdócio senão como o de responsável pelos cuidados com as divindades de filhos-de-santo, um sacerdócio individual para com seu santo.

uma busca por suas amigas da mesma religião que a indicaram uma escola onde seus filhos estudam, uma maioria de crianças de Umbanda ou Candomblé. Na nova escola, *ekédji* W. passou até a gostar também da disciplina de História, pois na escola anterior ela preferia Matemática.

No caso de *abiyã* E., que é uma criança menor, sua mãe me contou que faz de tudo para que na escola dela não saibam de sua religião no intuito de evitar conflitos. Para sua mãe, o comportamento da menina até ajuda nesse fato, pois ela é muito quieta e contida.

Os locais da pesquisa, moradia, laços de parentesco e dimensão familiar

Chegar ao *Axé Vodum Tó Yeyê Apará* é extremamente difícil para quem não mora do entorno do terreiro. Mesmo quem mora no bairro do Tabuleiro do Martins encontrará dificuldades para se deslocar até ele. A localização da casa é bastante periférica, afastada de calçamentos e centros comerciais. O que mais dificulta a chegada a esse terreiro são as inúmeras ruas e estradas de barro que se cruzam e apresentam ainda mais dobras para se chegar a ele.

O *axé* desse terreiro foi plantado primeiramente no bairro de Bebedouro, no ano de 1979. Dizer que o *axé* foi plantado significa que os fundamentos para se inaugurar a casa de candomblé com as forças da divindade que a rege, o santo do sacerdote ou da sacerdotisa que irá dirigir a casa, foram colocados num buraco cavado ao centro do terreiro onde, nesse chão, a Terra, *Ayizan/Onilé*, como divindade territorial onde vivem os seres e manifestam-se os santos foi alimentada como forma de alicerce espiritual da casa.

Do bairro de Bebedouro, o *axé* de *Oxum Apará*, a divindade *Oxum* que rege a casa, foi transportado para ser plantado novamente na casa do bairro atual no Tabuleiro do Martins, na Rua São João, nº 6, Conjunto Colina II, no ano de 1999. No ano de 2007, o *axé* foi novamente transportado para o chão de outra casa, uma maior, construída no terreno que ficava ao lado do terreiro, permanecendo o nome da rua e levando dessa vez o número 7 no endereço.

Fundida à casa onde funciona o terreiro está o primeiro andar onde mora a mãe-pequena Sandra *Obaganjewí*, sua avó carnal que também é do santo e é tia do pai-de-santo dirigente da casa, e sua filha, chamada nessa dissertação de Pequena de *Iyansã*. Ao lado direito do terreiro, há a casa de uma vizinha que vez ou outra se “acientela” dos serviços espirituais prestados pela casa quando necessita de ajuda, como também mantém uma relação forte de amizade com o pai-de-santo e a mãe-pequena do terreiro. Após essa casa está a casa

onde moram o pai-de-santo do *Axé Apará* Marcos Leão, seu esposo Valmir *Mitaquassy* e a neta de Marcos que é filha-de-santo de *Mitaquassy, Y. Iyadolomí*.

Em frente ao terreiro, do outro lado da rua, está outra casa pertencente ao sacerdote Marcos *Aparalomí*, alugada a Dona Madalena. Ainda nessa rua e na outra rua paralela moram outros membros do terreiro dos quais, entre eles, há primos e tios do sacerdote Marcos de *Apará*.

Logo da esquina da Rua São João pode-se ver a fachada do terreiro e os assentamentos de retaguarda e ancestralidade da casa. São vasos e talhas fundamentados para identificarem, ao lado de uma bandeira branca, que ali funciona um terreiro de nação *Jeje* com muitas ligações aos ritos da tradição *Angola*⁷⁴. À entrada do terreiro, costumeiramente chamado de barracão, ao lado esquerdo, há um compartimento construído desprendido da parede e gradeado onde está o assentamento do vodum *Xorokwé*, divindade responsável pela retaguarda da casa de *Jeje* e que corresponde ao orixá *Ogum* dos nagôs. Ao lado direito, em frente a compartimento onde está o assentamento de *Xorokwé*, abaixo de uma pequena árvore de Jurema e rodeado por plantas muitas vezes utilizadas nos banhos ritualísticos da casa, está o assentamento de *Babá Egum*, dentro de uma pequena casa construída para abrigar esse representante da ancestralidade tanto do pai-de-santo, quanto dos membros da casa que já morreram.

Ao cruzar o portão, passando pelos assentamentos de *Xorokwé* e *Babá Egum*, estão, do lado esquerdo, as casas de *Exu* e de *Nanã*. A casa do *Exu* de fundamento do terreiro fica colada ao portão e ao lado dela é que fica a de *Nanã*. Dizem que *Nanã* precisa ficar do lado de fora, após o salão, porque é uma divindade solitária e muito perigosa para se manter dentro de um *kpejí* interno. Do lado esquerdo, em frente às casas de *Exu* e de *Nanã*, estão os assentamentos de *Bessém*, o rei de toda a nação *Jeje*, de seus irmãos *Agué* e *Azansú*, de *Oyá Balé* e de *Kitembo*, a divindade rei da nação *Angola*. Este espaço compreendido após o portão do terreiro e antes da porta do salão é chamado de Tempo da Casa, onde ficam as divindades

⁷⁴ Isso se deve ao fato de que Marcos de *Apará* sempre foi regido por *Oxum*. À época em que ele raspou o santo pela primeira vez foi ainda criança e na nação *Angola*, há 40 anos, na cidade de Arapiraca das Alagoas, pelas mãos do saudoso *Laorô* de *Ogum* com *Boamí* de *Oxum*. Entretanto, nessa época, e especialmente nas casas de nação *Angola* mais tradicionais ainda hoje, era proibida raspagem de divindades femininas na cabeça de adeptos do sexo masculino. Como no seu *juntó* havia *Oxóssi*, essa divindade foi colocada como santo de sua cabeça e o santo de sua cabeça, *Oxum*, foi colocada para o *juntó*. Passou-se o tempo e Marcos de *Oxum* sofria com o que foi feito, precisando ser raspado novamente e dessa vez com o “santo certo”, sua mãe *Oxum* que o cobrava a obrigação. Foi quando ele passou do *Angola* para o *Jeje* pelas mãos do sacerdote Edson da *Pandá*, que não pode raspá-lo de *Oxum* com *Odé* e então deu um novo axé a ele na nação *Jeje*, raspando-o de *Oxum* com *Iyansã*, conhecida como *Oxum Apará*. Portanto, a casa cultua as divindades à maneira *Jeje*, mas recorre a muitos fundamentos da nação *Angola* porque, como é dito no Candomblé “*axé não se tira, axé só se dá*”. Marcos de *Apará* tem o axé da nação *Jeje* e da nação onde nasceu como candomblecista, a nação *Angola*.

que preferem se manter ao ar livre, ao contrário daquelas que são cultuadas no *kpejí* interno após o salão. É no Tempo da Casa onde são realizados os *ebós* tanto dos filhos-de-santo, quanto dos clientes que buscam nas forças das divindades da casa alguma ajuda para a resolução de seus problemas.

Acima da porta do salão do terreiro, ainda no Tempo da Casa, ficam os assentamentos da Senhora da Terra, a Grande Mãe que é alimentada para a demarcação territorial sagrada do terreiro ao centro do salão. Seus fundamentos ficam enterrados ao centro do salão, indicando que aquele chão não é o chão de uma simples casa, porém os objetos como talhas e louças onde se assentam suas forças ficam acima da casa, logo à entrada, ao ar livre, vigiando quem nessa casa entra e sai.

Adentrando ao salão, veem-se: a seu centro, a mina onde come a Terra falada no parágrafo acima e serve como lócus central para a execução da maioria dos rituais às divindades; a cumeeira que é um assentamento pertencente, nessa casa, a *Xangô* e desce do teto da casa no mesmo raio acima da mina; uma porta mantida cuidadosamente fechada ao final do salão, que é a porta do *ronkó* onde se recolhem os filhos-de-santo nas obrigações e fica o *kpejí*, além de um banheiro para utilização dos filhos-de-santo recolhidos; e ao lado dessa porta dois espaços, um para os três atabaques ritualísticos e outro para o trono da divindade regente da casa. Ainda no salão, logo após a porta de entrada, há um banheiro que pode ser utilizado por todos que estiverem presentes nas obrigações e nas festas. Uma janela e uma porta fechada recentemente fazem a divisória com o primeiro andar ao lado, onde mora a mãe-pequena, sua filha e sua avó.

No primeiro andar ao lado também existem compartimentos que pertencem ao terreiro. Há uma casa para os exus e as pombagiras dos filhos de santo; uma casa de assentamentos consagrados à Jurema dos mestres, mestras, caboclos, boiadeiros e pretos e pretas-velhas; e uma cozinha para o preparo das comidas votivas das divindades e das festas, chamada de Cozinha do Santo. Logo após a garagem desse primeiro andar estão a cozinha doméstica, o quarto onde dorme Dona Josefa *Irajidê*, a avó da mãe-pequena e tia do pai-de-santo, uma escada e um banheiro.

Subindo a escada mencionada, há o quarto do falecido filho de criação do pai-de-santo, também criado pela mãe-pequena, que era herdeiro do trono de *Oxum Apará* e havia sido consagrado ao vodum nagô *Yemonjá* ainda criança. Há também o quarto da mãe-pequena e ao lado dele o quarto de sua filha Pequena de *Iyansã*.

Essa é a descrição do *Axé Apará*, que não se diferencia muito em termos de condições de pertencimento ao terreiro se comparado ao *Ilê Aiyê Axé Odé Mitaquassy*.

FIGURA 1 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO TERREIRO TÓ APARÁ NA CIDADE

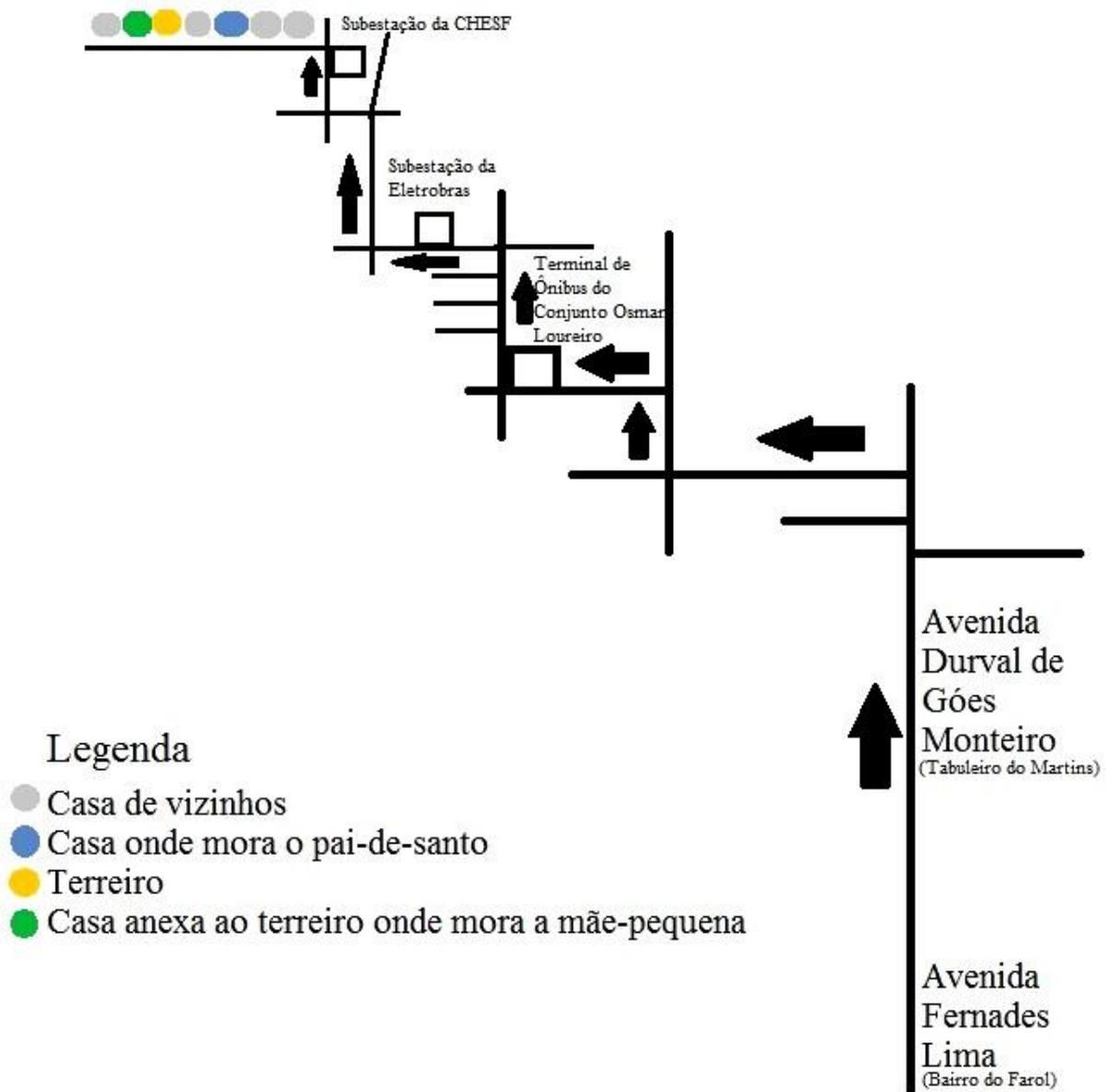
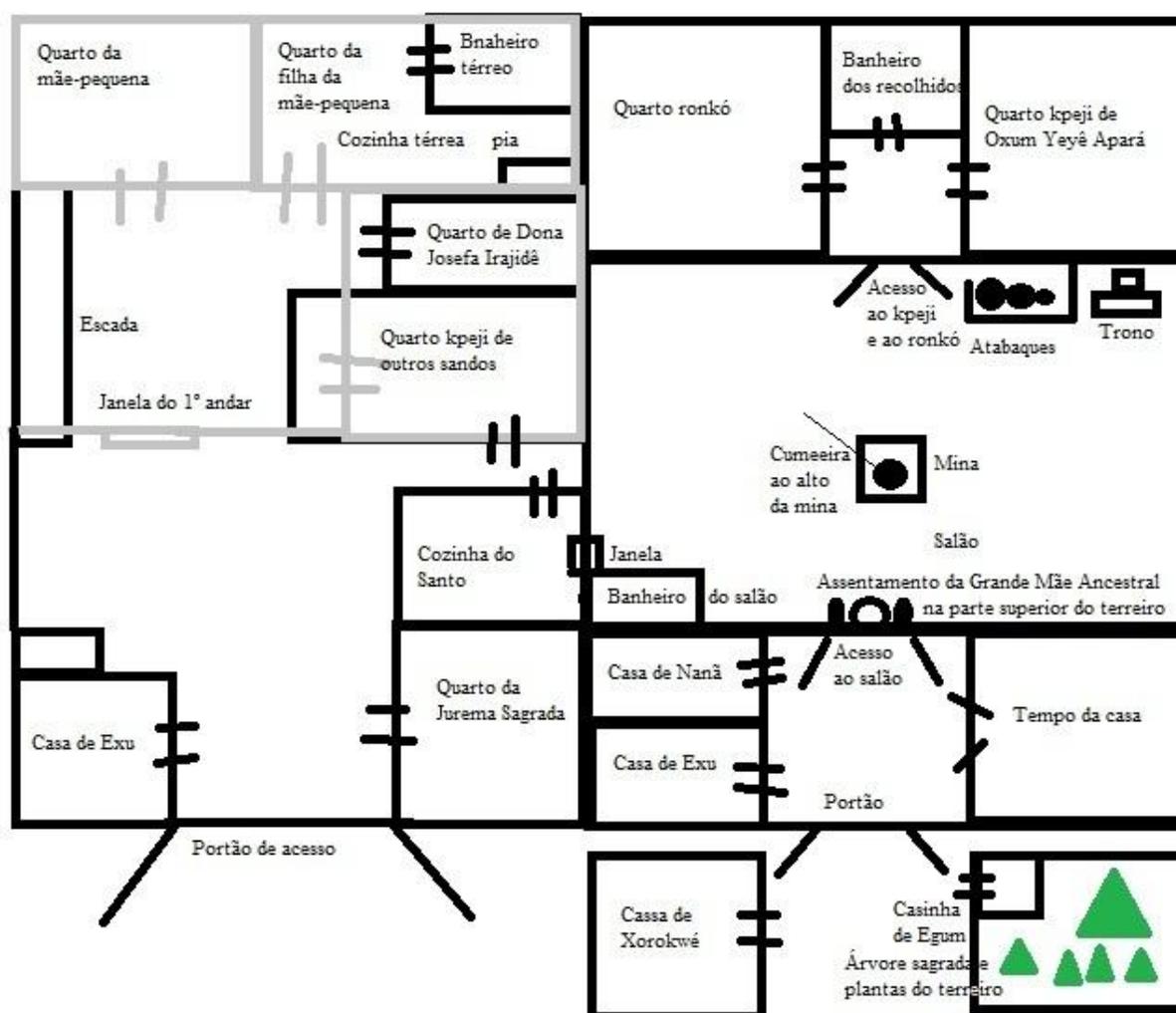


FIGURA 2 – MAPA DA ESTRUTURA DO TERREIRO TÓ APARÁ



O *Ilê Aiyê Axé Odé Mitaquassy* está localizado numa ladeira do bairro da Chã da Jaqueira. O endereço desse terreiro é Rua dos Coqueiros, nº 415, Bebedouro, próximo à Cavalaria. Logo à frente da casa onde funciona o *Axé Mitaquassy*, existe uma placa com um desenho do orixá *Odé* e o nome escrito. O terreiro foi inaugurado no dia 3 de novembro de 2013, com a festa de saída da *ekédji* Layse *Guerewajô*, *ekédji* confirmada pelo *Odé* de Valmir *Mitaquassy*.

O *Axé Mitaquassy* funciona no interior da casa de uma irmã carnal da falecida mãe-de-santo Fátima *Manadoyá*, portanto tia de Valmir Pereira. Para chegar ao terreiro é preciso atravessar um corredor no interior da casa, logo após a sala, passando em frente à porta do quarto do irmão carnal de Valmir, pela cozinha, área de lavar e, finalmente, o salão do terreiro que é demarcado por palhas de cerca de quinze centímetros que descem de uma corda que vai de um lado ao outro das quinas superiores da porta de entrada.

Essas palhas demarcam também a sacralidade de outras portas do terreiro e são chamadas de *mariwôs*. Acredita-se que os *mariwôs* funcionem não só como demarcados da sacralidade dos ambientes, mas como neutralizadores de energias negativas para quem passa por baixo delas e protetores para a casa contra influências negativas de uma classe de espíritos conhecidos como *eguns*. A cozinha e o banheiro da casa são utilizados por todos os presentes nas obrigações e festas desse terreiro. Nas obrigações, o salão é utilizado também como cozinha, com fogão industrial para o preparo dos alimentos das divindades e dos presentes nos ritos.

Há quatro portas no salão do *Axé Mitaquassy*: a porta de entrada, que fica ao final da cozinha e da área de lavar da casa; a porta do quarto do Exu de fundamento do terreiro e dos exus e pombagiras cultuados nele; a porta do Tempo desse terreiro, onde estão os assentamentos de *Bessén*, de *Agué* e de *Kitembo*; e a porta do *ronkó* onde também está o *kpejí*. Do lado esquerdo da parte superior da porta do *ronkó*, numa prateleira afixada na parede dele, está a cumeeira do terreiro, pertencente ao regente do terreiro, o vodum *Odé*. No Tempo da Casa também se encontra um compartimento onde são guardados os objetos domésticos utilizados no preparo das comidas das divindades e das festas.

FIGURA 3 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO AXÉ MITAQUASSY NA CIDADE

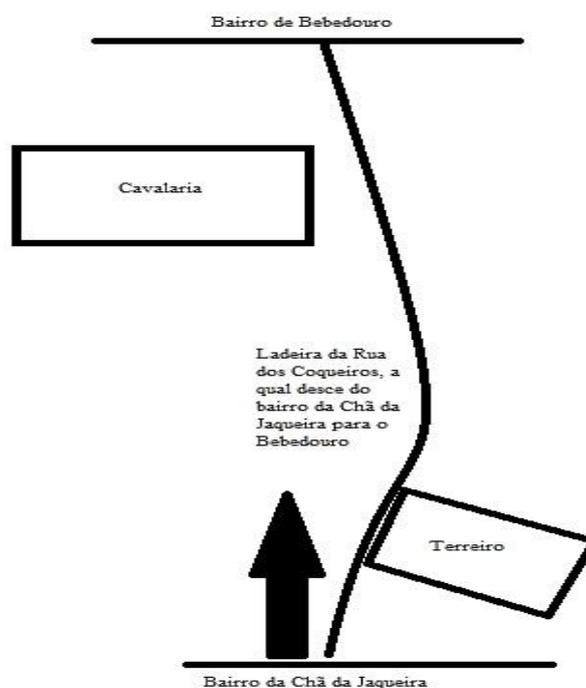


FIGURA 4 – MAPA DA ESTRUTURA DO TERREIRO AXÉ MITAQUASSY



Assim como no *Tó Apará*, no *Axé Mitaquassy* a moradia do terreiro não é condicionante para o pertencimento à religião nele, mas é fator influenciável, o que também pode ser contestado mediante as experiências futuras que as crianças possam ter no decorrer de suas vidas. O irmão de Valmir Pereira, Wellington Pereira, mora na casa onde funciona o terreiro *Axé Mitaquassy* com sua esposa e filha. Wellington Pereira foi borizado no *Tó Apará* ainda adolescente também para o vodum nagô *Odé*. Apesar desse pertencimento à religião,

nem sua esposa, nem sua filha pertencem ao Candomblé, mesmo morando na casa onde funciona o terreiro.

De todas as observações feitas até agora, o que se pode perceber é que a moradia não condiciona completamente o pertencimento à religião. No entanto, condiciona muitas vezes a presença no terreiro e o conhecimento do que se pratica nele. A dimensão familiar pode entrar nesse cenário como propulsora do pertencimento à religião, mas não é fator decisivo, haja vista que crianças que têm pais pertencentes a outra religião também freqüentam os terreiros.

Mas a dimensão familiar e os laços de parentesco dentro da religião do candomblé aparecem fortemente no leque de relações religiosas. Enquanto relações de sangue, dimensão familiar e os laços de parentesco se ajustam às configurações religiosas ao passo que, mesmo sendo primos, netos ou terem outros graus de parentesco, os membros do terreiro se relacionam exatamente como religiosos que têm por Marcos de *Apará*, o pai-de-santo, e Sandra de *Aganjú*, a mãe-de-santo, a mãe-pequena, a mãe-criadeira, e em alguns casos o avô e a avó, respectivamente.

E a dimensão familiar não desaparece nesses laços de parentesco religioso. Pude observar que em alguns casos conflituosos ela se torna latente. O que acontece é que as configurações do terreiro, especialmente o pertencimento religioso, acima da variante da moradia, condicionam o tratamento hierárquico no funcionamento de ambos os terreiros pesquisados. Sistematizando essas relações familiares, de parentesco e religiosas, temos que o pai-de-santo que dirige o *Tó Apará* é primo da mãe-pequena do terreiro e é casado com o filho-de-santo dela, Valmir *Mitaquassy*. A mãe-pequena do *Tó Apará* já foi casada com a mãe carnal do seu filho-de-santo Valmir *Mitaquassy*. Uma das filhas-de-santo de Valmir *Mitaquassy*, Y. *Iyadolomí* é neta do pai-de-santo dirigente do *Tó Apará*. Outros primos e primas adultos fazem parte do terreiro e moram no entorno dele, não necessariamente no terreiro como acontece com Sandra *Obaganjewí*, Pequena de *Iyansã*, Y. *Iyadolomí*, Marcos *Aparalomí* e Valmir *Mitaquassy*.

Os dois terreiros, o *Axé Vodum Tó Yeyê Apará* e o *Ilê Aiyê Axé Odé Mitaquassy* não funcionam totalmente de forma independente. Primeiro porque, no geral, no Candomblé maceioense, há negociações entre os sacerdotes de diferentes terreiros sobre as festas que irão acontecer. Se é chegado um mês festivo, de festividades comuns a certo número de terreiros, e os dirigentes de cada terreiro mantêm ligações fortes ou laços de consideração e amizade entre si, eles negociam os dias em que cada um, naquele exato período de tempo, irá realizar a sua festa sem que seja celebrada de modo emparelhado do outro.

Entre os dois terreiros pesquisados não acontece diferente. Além desta negociação, há uma negociação de cunho familiar em que, para um pai-de-santo, é totalmente compreensível que sua neta e demais membros daquele terreiro que têm laços de parentesco com algum membro de seu terreiro precisem estar nele e não no seu, vice-versa. Por exemplo, nas obrigações do *Axé Mitaquassy*, a presença de Sandra *Obaganjewí* é indispensável, pois esta mãe-pequena do *Tó Apará* é mãe-de-santo do pai-de-santo do *Axé Mitaquassy*; no entanto se o *Tó Apará* vai estar em obrigação, Sandra *Obaganjewí*, que é mãe-pequena nele precisará se dedicar a ele deixando o terreiro do seu filho para a oportunidade negociada. Ambos os terreiros têm o consenso de não realizar festas no mesmo dia.

O *Axé Mitaquassy* parece funcionar como uma filial do *Tó Apará*, a matriz, mesmo sendo um terreiro independente. Isso porque em todas as obrigações realizadas no *Axé Mitaquassy*, Marcos *Aparalomí* esteve presente com Sandra *Obaganjewí* ajudando e orientando, mas com algumas restrições, pois Marcos e Valmir são companheiros. Também Valmir *Mitaquassy* ajudou na raspagem de muitos filhos-de-santo do *Tó Apará*.

Esses laços reforçam que os dois terreiros pesquisados funcionam de forma negociada e, por vezes, conflituosas quando os problemas pessoais aparecem no leque de relações estabelecidas entre os dirigentes. Entre os dirigentes e suas crianças, o que mais parece conflitar-se são os casos em que as crianças manifestam alguma preguiça para estudar, o que é caracterizado como uma preocupação que os sacerdotes, além dos pais ou responsáveis, têm para com a escolaridade de seus pequenos candomblecistas.

Falando sobre as escolas

Antes de começar a falar sobre as escolas, da parte das crianças, quero ilustrar como o terreiro funciona diante da aprendizagem, já que nos dois ambientes a educação é operacionalizada, ainda que de modos divergentes.

Na sexta-feira 19 de agosto de 2014, estávamos conversando sobre o pertencimento e o funcionamento do terreiro *Axé Mitaquassy*, Sandra *Obaganjewí*, Valmir *Mitaquassy*, seus filhos de santo adolescentes e eu. De certa forma, eu tendenciei a conversa para que chegássemos a falar de seus filhos-de-santo crianças e o que podem ou não fazer, o que devem e que não devem nas atividades do terreiro. Foi então que Valmir *Mitaquassy* soltou a frase: “*mas o terreiro também é uma escola, aqui é como uma escola, tem tempo para aprender tudo e o que se tem para fazer cada um vai fazer*”. Ele falava dos afazeres que vão

desde domésticos, o cuidado com a mobília e objetos do terreiro, aos religiosos, que chegam a extrapolar os cuidados domésticos por serem estruturados dentro de uma ritualística própria.

Valmir *Mitaquassy* ainda disse mais: “*eu ensino tudo, tudo eu ensino. Só não vou ensinar o que não pode aprender, porque tem o tempo certo. Mas de tudo eu ensino*”. Isso funciona mais ou menos como um currículo implícito das práticas de ensinamento e aprendizagem dentro de um terreiro. Ele se referia a suas filhas-de-santo Y. *Iyadolomí* e *ekédji W.*, que é a mais nova *ekédji* de seu santo, pois a primeira é *ekédji Layse Guerewajô*, já raspada.

É possível dizer que as crianças aprendam no terreiro não só olhando, como também participando, perguntando e vivenciando contextos que justifiquem alguma arbitrariedade para com elas, além de, é óbvio, brincando – que é algo tão natural, quanto propedêutico aos aprendizados delas.

Um exemplo da arbitrariedade é quando, ao final dos sacrifícios das obrigações, os filhos-de-santo, todos independentemente da hierarquia, devem fazer a assepsia dos lugares onde foram realizados os rituais, além de tratar dos animais sacrificados. Nesse momento, é vedado à *ekédji W.* o manuseio de facas por conta de suas mãos serem ainda frágeis e pequenas. Por ser criança, ela poderia se machucar. Mas não seria uma de suas obrigações dentro do terreiro o preparo das comidas votivas às divindades? Sim. No entanto, o fato de *ekédji W.* ser ainda uma criança franzina e frágil torna arbitrária sua participação nesse dever e a ela fica delegada outra atividade, como varrer os lugares onde foram realizados os rituais, ou simplesmente balançar o *adjá* para invocar os *voduns*.

Outro exemplo que se alude à brincadeira, trago-o aqui, bastante anterior à pesquisa de campo propriamente dita. Lembro que antes de iniciar o campo, quando *ekédji W.* ainda não havia sido levantada como *ekédji*, isto é, ainda era uma *abiyã* (o que pode-se dizer, chamar-se-ia nessa pesquisa de *abiyã W.*, de acordo com os parâmetros de identidade e identificação nos quais a pesquisa realizada eticamente acredita) e brincava sentada no chão do terreiro com outras crianças, incluindo Y. *Iyadolomí*, enquanto sua mãe passava à ferro as roupas de dançar. *Ekédji W.* e as outras crianças brincavam de imitar o que o santo fazia quando estava virado na cabeça do filho-de-santo. Cada uma dizia aquilo que sabia e mostrava o comportamento como fosse o próprio santo. Às vezes, uma enriquecia o conhecimento da outra ao reiterar, com novos elementos, a demonstração da outra. Chamou-me atenção neste evento o fato de que *ekédji W.* explicava para as outras crianças o que ela entendia por vodum Dan, cultuado no Candomblé Ketu como orixá Oxumarê, e conhecido o seu culto como o inquite *Angorô (Hongolo)* dos candomblés de Angola. *Ekédji W.* fazia a

demonstração de como se comporta essa divindade remexendo seu corpo sinuosamente e repetia várias vezes o mesmo nome: Bessém Aidó-Uêdó, Bessém Aidó-Uêdó, Bessém Aidó-Uêdó. O que ela repetia era o nome pelo qual o vodum Dan era também conhecido por uns poucos religiosos, em sua maioria sacerdotes, *Gbésèn Ayidó-Wèdó*, literalmente em língua fon “Aquele que adora a Vida (Bessém) que propiciou o Céu (Aidó) que originou a Todos Nós (Uedó)”, tive conhecimento dessa teia de significados enquanto estava recolhido no *kpéjì* para raspar o santo e aprendia selecionados aspectos da religião.

O que fazia com que *ekédji W.* repetisse variadas vezes o nome titular completo da divindade-rei de Jeje, Bessém? Que sentimentos ou intenções ela tinha para com isso? Talvez as outras crianças não soubessem que *Dan é Gbésèn Ayidó-Wèdò*. Mas utilizando a tática da repetição, *ekédji W.* trazia às outras crianças um novo nome divino.

Em relação às situações nas quais prevaleça a arbitrariedade, a criança aprende o que deve e o que não deve saber/fazer, por enquanto, a depender de fatores que condicionem cada vez mais uma participação ampla nos rituais e afazeres. Nesse contexto, vemos que nem tudo é regra no universo do Candomblé e que os fatores que condicionam uma arbitrariedade se pautam numa compreensão sustentável. Veja, por exemplo, que meu recolhimento para raspar teve a seleção de conhecimentos mais profundos, o que pude perceber também, sobretudo, no acompanhamento do recolhimento de outros *vodunsis*, o que me foi dito abertamente pelo que passaria e o porquê daquilo ser feito assim. Coube imperar mais um consenso de resolução sobre o que eu deveria aprender recolhido, do que uma simples fórmula prática, corriqueira, agendada, pré-pronta e fabril de novos iniciados.

Nas escolas, há a obrigação para com o cumprimento de uma agenda que pauta o plano de aula e segue parâmetros estabelecidos para o currículo de conteúdos disciplinares de cada série. Essa obrigação desvalida o que possa estar nos planos das crianças para o futuro. Ainda que sejam crianças de menor idade, certas capacidades para com esses conteúdos são violentamente exploradas.

A violência começa com o uso do uniforme escolar que torna a figura da criança escolarizada a de um sujeito sem individualidade, padronizado, aluno igual aos outros, destituído da bagagem de todas as suas experiências nos mais variados espaços de suas vivências. A segunda violência se dá pela obrigação de permanecer sentado na sala de aula durante longas horas, numa sala em que se percebe o poder simbólico do professor em frente aos alunos como quem chefia os ensinamentos de maneira verticalizada. Um fato se une ao outro nesse cenário e forma uma única fórmula: desmerecer as vivências das crianças para dar

lugar ao aluno que de nada sabe e é ensinado por um professor que figura como o ser absoluto do conhecimento.

As crianças desta pesquisa se queixaram algumas vezes que muitas coisas ensinadas nas escolas já eram do conhecimento delas, porque aprenderam no terreiro, mas que não tinham como expressar esse aprendizado nas escolas. Há uma diferença tanto de abordagem conteudística, como de modo de ensino-aprendizagem de um espaço para o outro. De acordo com *Y. Iyadolomí*, muitas das coisas que ela vê na matéria de Ciências, ela já sabia por causa do terreiro onde aprendeu o uso das ervas, a importância da água e da essência da vida regida por alguma divindade. Certa vez, *ekédji W.* contou que não dava para usar o que ela aprendia no terreiro dentro da escola porque as coisas do terreiro eram diferentes das coisas da escola.

Numa entrevista realizada antes do início de uma festa no terreiro *Tó Apará*, feita a *ekédji W.*, quando ela ainda não havia sido apontada para o cargo de *ekédji*, percebi o quanto para ela falar do assunto se torna enriquecedor à medida que propicia exercícios de reflexão sobre as coisas. Veja, por exemplo, as reticências que expressam pausas para pensar as coisas no excerto abaixo:

[...]

E o que é que você aprende no terreiro?

Ah, eu aprendo várias coisas. É, um exemplo, deixa eu pensar... eu aprendo que deve cuidar, não se descuidar, que você tem que obedecer, normal. Igual uma pessoa normal.

Você tem que cuidar de que?

Ah, eu não cuido de nada, né? Por enquanto. Mas eu vejo as pessoas cuidando do santo. Eu acho bonito demais isso.

E você gosta do que você aprende nesse espaço?

Sim. É inexplicável.

E com quem é que você aprende?

Eu aprendo olhando. E... e com a minha mãe também.

E o que você aprende aqui você usa em outro lugar?

Às vezes sim e às vezes não.

O que você aprende aqui você usa na escola?

Não. Porque não dá pra usar.

Por que?

Porque as coisas daqui é muito diferente da escola.

[...]

Em alguns momentos, nas falas de Y. *Iyadolomí* podemos perceber como o cumprimento do que está previsto na Lei 10.639 torna o ensino da disciplina de História atrativo para essas crianças. Y. *Iyadolomí* diz que as matérias que ela mais gosta são História e Ciências: “*História porque também fala da minha religião e Ciências porque muitas coisas que tão [sic.] ali eu aprendi no terreiro, como pra [sic.] que serve [sic.] algumas plantas*”. Inevitavelmente, na disciplina de História, em algum momento vão tocar no assunto da presença do negro africano no território brasileiro e de sua cultura na formação do povo. Esse conteúdo já era aplicado muito antes da sanção da lei, no entanto, a lei confere à disciplina um rigor anti-racista na aplicação de seus conteúdos⁷⁵.

Percebe-se que, tanto para Y. *Iyadolomí*, quanto para *ekédji W.*, a escola figura como um norte para o futuro profissional, garantindo melhorias de vida. Essa concepção se contrasta com o fato de que, na fala delas, a escola poderia ser bem melhor e não existir tanto preconceito. Até mesmo no discurso, de certo modo velado, de *ekédji W.*, percebemos que o modo como a escola se relaciona com ela poderia ser melhor – não fosse o caso, sua mãe não a teria mudado de escola.

De qualquer forma, ser uma criança de candomblé na escola, para elas, é algo que tangencia as esferas da invisibilidade ou do conflito (declarado e com motivação velada). O fato de que na escola elas se relacionam com poucos colegas de forma amigável revela muito sobre o que se passa lá, ao contrário do terreiro onde elas se relacionam entre si nos momentos das brincadeiras e dos aprendizados.

Algumas vezes em campo, via *ekédji W.*, Y. *Iyadolomí* e *ogã E.* falando sobre os santos, o que cada divindade gosta, as cores e como era o modo de manifestação delas. *Abiyã E.*, ainda não oficialmente na pesquisa, ficava até mais retraída, pois é quieta, calada e gosta mais de dormir, se expressava melhor em desenhos que muito contavam do seu apego a nível familiar com os membros do terreiro e a importância que as imagens têm em seu entendimento de candomblé. Mas era possível analisar os comportamentos: Y. *Iyadolomí* era a mais falante, gostava de falar do que sabia, apesar de não medir demonstrações de falta de vontade para falar quando algo parecia muito óbvio ou redundante; *ekédji W.*, apesar de mais calada, confirmava ou afirmava outra característica das divindades e do culto do candomblé. Por vezes, ela rompia silenciamentos quando julgava conveniente e oportuna suas falas ao aprendizado; *ogã E.*, mesmo também sendo bem calado e retraído, é o que mais perguntava e

⁷⁵ É preciso acentuar que pesquisa de campo não se realizou nas escolas, mas entende bem o posicionamento delas diante do olhar das crianças e de outras pesquisas a respeito dos regulamentos e legislações curriculares do ensino.

até negava algumas coisas tirando chacota das meninas que bem sabiam alguma coisa de outro modo.

Nessas ocasiões, vemos como o relacionamento entre pares se fortalece pela cultura na qual cada uma das crianças está inserida, seja na brincadeira, seja na socialização dos saberes. Cabe reforçar pontuar que, dos quatro pesquisandos, apenas duas confirmaram que na escola professores e colegas sabiam de sua religião e sofriam com isso; diferentemente do que parece ocorrer com *abiyã* E. e *ogã* E., dos quais a escola e os colegas não sabiam serem eles do Candomblé (no caso de *ogã* E., apenas seu “melhor amigo”, como disse ele, sabia de sua religião e “*que e [sic] espirita [sic] tambem [sic.]*”).

Nota-se um processo de invisibilidade coagido por mecanismos externos e reproduzidos internamente pelos pequenos religiosos, somente re-significados na tentativa protetiva de não sofrerem a discriminação do preconceito que é, originalmente, fruto do racismo. Se a educação escolar adota uma postura multi/intercultural, quem sai ganhando nessa prática são todos os envolvidos, desde os professores, que possam ser leigos nos assuntos inerentes à cultura e à religião afro-brasileiras, e mesmo eivados a eles, até os outros alunos que passam a ser educados para o exercício da alteridade.

ATÉ AQUI CHEGAMOS

Em que os olhares das crianças foram definitivos nesta pesquisa? Em que eles ajudaram? Sobretudo, foram definitivos para ampliar os conhecimentos sobre a infância religiosa do Candomblé, ajudando a ampliar as discussões sobre quem são as crianças de candomblé, o que elas fazem e como é essa vivência infantil no terreiro.

Ser criança de Candomblé no terreiro é algo que se põe para além da idade, e que também toma corpo, mesmo no corpo estatutariamente pré-adolescente para o mundo ocidental. Toda a comunidade deve enxergar o sujeito como uma criança, ou como um adulto, diante dos afazeres. E essa abstração não se dá de uma hora para a outra, sendo construída mediante categorias implícitas do pertencimento ou do estatuto da infância na religião.

Ao menos, alguém que já não seja mais criança acaba realizando um conjunto de atividades que mostram-na apta para ser considerada adulta. Para isso, levam-se em consideração não só a idade, ou o tamanho, mas as condições de pertencimento à categoria adulta. Nessas mesmas condições são encontrados elementos negociáveis para que, ainda assim, haja a possibilidade de se considerar uma criança capaz de realizar certa atividade permanecendo criança.

Os olhares dos adultos e das próprias crianças sobre suas infâncias acabam entrando em negociação. É o momento em que uma criança deixar de ser criança aos olhos de todos por um conjunto de condições: pelo seu tamanho, idade, capacidade e integração aos grupos de pares formados interiormente nos terreiros.

Nos terreiros, crianças brincam, *abiyãs* se relacionam entre si, da mesma forma *iyawôs* uns com os outros mostrando-se em pares até por idade ou comportamento, e outros patentes como *ogãs* mais velhos com *ogãs* mais velhos e *ekédjis* adultas com *ekédjis* adultas. *Ogã* E. acabava conversando e brincando com outra criança também *ogã*, Pequeno de *Logun*, ao invés de se relacionar em sua categoria de *ogã* com os demais *ogãs* adultos, o que poderia render a ele mais aprendizados sobre sua função. Da mesma forma *ekédji* W. não ficava em pares com *ekédji* Layse *Guerewajô*, ou outras *ekédjis* adultas, mas com as demais crianças com quem se identificava em idade e comportamento, elementos condicionantes ao pertencimento à infância.

A forma mais bem proveitosa para as crianças continuarem sendo crianças de candomblé se apresentou mediante a seriedade com a qual elas levavam as brincadeiras de

santo. Imitar o transe, o santo, dançar de brincadeira as danças das divindades à roda, brincar de tocar para o santo etc. são atividades infantis que os pequenos religiosos realizam com seriedade. O terreiro se torna, pois, espaço genuíno das vivências dessas crianças ao passo em que as dimensões familiares também tomam forma nas figuras existentes na família-de-santo. A própria família sanguínea se situa e tece relações até mesmo distintas aí.

Se a criança é, como filha dependente da mãe na sociedade em geral, no Candomblé, sendo a mãe uma *vodunsi* e a filha uma *ekédji*, os papéis não se invertem necessariamente. Os papéis acabam se encontrando num campo de equilíbrio, em que a mãe fique na dependência religiosa da execução da função de *ekédji* pela filha para, por exemplo, desvirá-la do transe. É o que sucede à mãe de *ekédji* W.

Outra notoriedade é que, nem sempre o pertencimento familiar é determinante para o pertencimento à religião, ou ao terreiro, como bem a moradia. Isso ficou evidente pelo fato de que uma criança não foi oficializada como criança de Candomblé, mesmo se afirmando como filha de orixá e morando no terreiro. Sua mãe, mesmo religiosa, não consentiu com o pertencimento da menina. Esse pertencimento independe da moradia, dos laços de sangue, ou da religião dos pais.

A pesquisa também evidenciou os casos dos filhos-de-santo que, mesmo crianças, não têm pais na religião. O que se mostra como condicionante para o pertencimento à religião varia pelo elo estabelecido nas condicionantes de identificação, que se dá de forma negociada com a permissão concedida pelos pais/responsáveis.

A infância no candomblé e a infância do Candomblé na escola se situam, portanto, num campo que ainda necessita de muitas abordagens e elementos para a ciência conhecer. Investigando essa infância por meio da etnografia, também estivemos contribuindo para os conhecimentos sobre o seu fazer, contribuindo para a Antropologia e para a Educação; trazendo elementos como a recorrência às memórias, os dilemas científicos sobre a construção mais próxima da realidade de pesquisa, e as aplicações metodológicas.

Nem sempre o desenho é uma ferramenta de investigação ideal para se trabalhar com as crianças, especialmente diante de temas constrangedores, dos quais elas não saibam se expressar de forma mais proveitosa, ou se elas já são crianças grandes.

As aplicações metodológicas foram construídas mediante a protagonização das crianças, que emergia em campo e ficava cada vez mais imprescindível. Além disso, o debate ético ganhou destaque por se pesquisar com crianças, das quais pelo referencial teórico no qual a pesquisa acredita, destituí-las de suas identidades se tornaria uma violência.

A alternativa para se romper com o uso de codinomes ou identificações numéricas, que as objetificam e desrespeitam suas qualidades identitárias de sujeitos teve de ser construída. Ao por em jogo elementos próprios de suas identificações sem, no entanto, necessariamente ser o nome oficial delas – assunto no qual a legislação parece se deter –, mostramos a construção dessa alternativa pondo luz no caminho para a construção de outras também respeitadas.

No debate ético, ocasionalmente também entrou a discussão sobre os elementos da pesquisa que podem levar qualquer um a reconhecê-las, com ou sem o apelo aos codinomes. A própria ida a campo oferece elementos para isso.

Os olhares dos pesquisandos também foram preponderantemente decisivos para tratar, ainda que rapidamente, do que é velado e causa constrangimento para se falar abertamente, principalmente sobre os espaços próprios de sua socialização e onde mais sofrem a discriminação religiosa racista: nas escolas. Nesta pesquisa, as escolas não integraram a pesquisa de campo diante do tempo. O terreiro foi o espaço privilegiado para as incursões. Mas a escola não figurou como categoria demérita, tendo em vista os olhares das crianças e a vasta produção sobre as escolas.

O que se observou foi que há uma vida infantil escolarizada no terreiro, com especificidades distintas e um mesmo quadro de conflito social – o enfrentamento ao preconceito e à discriminação religiosa, especificidades as quais a ciência pouco tem conhecimento ainda. As crianças dos terreiros têm muito para falar, assim como os pesquisadores têm muito que ouvi-las.

Foi possível, mediante as investigações etnográficas dessa pesquisa, traçar em Educação com recorrência à Antropologia, o que é ser uma criança de Candomblé na escola – antes de tudo, o que é ser uma criança de Candomblé.

Ser uma criança de Candomblé é ser normal, algo atestado pelo olhar de *ekédji W.*, apesar de ter sofrido tanto preconceito e perseguição na escola. Também ser uma criança de Candomblé é ter de enfrentar o preconceito para afirmar sua identidade na escola, ainda que rodeada de adversidades para isso, como ocorreu a *Y. Iyadolomé*.

Ser uma criança de Candomblé é também se comportar na escola como se comporta dentro dos espaços de sua religião, com a condição de que se reproduza qualquer comportamento de forma velada, sem que ninguém “saiba” confessadamente qual a identidade religiosa carregada pela criança, como mostrou *ogã E*. Também ser uma criança de Candomblé é ter de estudar numa escola invisibilizando essa identidade, silenciando-se enquanto religiosa que tanto ama os orixás, para se esquivar do preconceito que já está posto –

se proteger da discriminação, se proteger do racismo mesmo tendo a pele branca. O estigma da raça, mesmo não se redundando na marca da cor da pele, é algo imbricado na religião do Candomblé por razões políticas, econômicas e socioculturais.

Percebeu-se que as identidades não são deixadas para trás pelos sujeitos, elas os acompanham aonde eles forem. No entanto, algumas dessas identidades são invisibilizadas, silenciadas, desmerecidas, perseguidas e discriminadas tanto explicitamente, quanto implicitamente em muitos espaços, sobretudo na escola. As regras implícitas de alguns espaços são bem claras e brancas: a religião que não for cristã não é aceita, não deve aparecer no decorrer das relações, salvo sob responsabilidade por conta própria para lidar com o preconceito. Nem todas as crianças estão preparadas e com todas as ferramentas para lidar com ele.

Agravando um quadro de discriminação nacional, apontado pelas demais pesquisas do referencial teórico trabalhado aqui, o Candomblé de Alagoas carrega um trauma cultural que constrangeu a comunidade religiosa por muito tempo: o silenciamento em decorrência do Quebra de Xangô. Esse quadro é reverberado pelo racismo, posto que a discriminação religiosa ao Candomblé é uma sinédoque dele pela gênese dessa religião remeter-se originalmente ao negro.

Apesar do que ainda sofrem nas escolas, as crianças consideram a permanência e continuidade nela uma porta para a ascensão econômica e social, olhar do qual seus responsáveis familiares e religiosos também tomam parte, nem que para isso elas precisem esconder suas identidades religiosas para se protegerem. Esse silenciamento e a invisibilização se mostraram elementos protetivos ao longo de anos para a religião.

Todo o conhecimento que as crianças aprenderam no terreiro, os saberes nele desenvolvidos, são integrantes de suas experiências culturais. Essa bagagem cultural é rechaçada diante da nova bagagem científica. Os conhecimentos ensinados nas escolas e a maneira que as escolas têm de trabalhar com o saber não perscrutam quais são as experiências com o saber que as crianças têm fora delas.

A recusa à efetiva implementação da Lei 10.639 deixa evidente que nem todas as escolas querem coisas de negros em seus currículos. Por ser o Candomblé uma religião originalmente negra, permanecendo o estigma de toda a perseguição que historicamente sofreu, o racismo tende a se reproduzir e se acentuar na escola, no currículo dos conteúdos, na própria imagem do negro nos ensinamentos e na abordagem pedagógica diante dos saberes que se mostram plausíveis a integrarem o escopo operacional do processo de ensino-aprendizagem delas. Olvidam-se, assim, algumas afirmações necessárias ao conhecimento dos

pequenos sobre suas realidades e histórias. O que se ensina sobre o Quebra de 1912 na disciplina de História de Alagoas?

A tarefa de pesquisar, na estrutura temporal pouco promissora dos dois anos de um mestrado, com uma delimitação imposta por mecanismos burocráticos sobre quando iniciar e quando terminar a pesquisa de campo, ainda conseguiu render resultados colaborativos à compreensão do racismo, do lugar que a religião do Candomblé ocupa nas escolas e da participação das crianças nesse processo, em sua comunidade, sendo pesquisandos autênticos que enfrentam dificuldades de certezas metodológicas como os pesquisadores adultos.

Pesa, nesta dissertação, a contribuição ao fazer etnográfico em Educação, pesquisando-se com crianças, utilizando memórias e recorrendo às cartas escritas pelas crianças que nem sempre irão preferir o desenho para melhor gerar os dados. Que todos esses pesos contribuam para o alargamento epistemológico das antropologias da Educação, da Criança e da Religião, sobretudo no campo de estudos da infância religiosa, de Candomblé ou não.

Esta pesquisa levou em consideração uma abordagem que julgou empreender as investidas etnográficas de modo fenomenológico, para depois romper com essa abordagem, mostrando seus limites e dilemas, trazendo exercícios cada vez mais libertários de um colonialismo na investigação. Não fosse assim, não teríamos passado do reducionismo do fenômeno e não teríamos entregue o protagonismo às crianças que escolheram o que fazer: de que brincar e o que escrever.

A aproximação da realidade nesta pesquisa etnográfica também se deu na intenção de se descobrir mais a respeito das experiências educacionais e da vivência escolar a partir dos olhares dos sujeitos pesquisandos sobre seus aprendizados. Nesse processo, pesou não só o entendimento sobre os percursos formacionais da sociedade, da economia e da cultura brasileiras, como também a situação da afro-religiosidade alagoana diante de um trauma. Esse trauma, de extensões mais amplas, reverberado pelo racismo no Brasil, que em relação à religião se executa numa sinédoque, é um trauma regional que especifica Alagoas no contexto da discriminação religiosa e racial que foi o Quebra de Xangô. O evento foi produtor político de inúmeros silenciamentos, invisibilidades e negações.

Não dá para entender a educação brasileira sem compreender as culturas com as quais estamos lidando na escola. Da mesma forma, não há como saber lidar com as culturas presentes na escola sem reformular as pedagogias de ensino.

Nas produções mais conceituais das crianças, como se confere no Apêndice, ficou visível a necessidade e a dificuldade que tiveram para escrever o que os incomodava. *Y.*

Iyadolomí assinalou sobre seus colegas: “*alguns se afastaram de mim por conta da minha religião mais [sic.] eu nem ligo mais tem [sic.] outros que continuaram sendo meus amigos*”, finalizando essa frase com o desenho de três corações.

Abiyã E. desenhou, como costuma desenhar, aquilo que representa sua ligação de familiaridade, expressando o quanto isso lhe é importante. Certa vez tinha desenhado uma irmã-de-santo sua, também na situação de *abiyã*, à qual é muito apegada. Desenhou ao final dessa pesquisa o santo de sua mãe carnal, *Oyá* empunhando uma espada, com um buquê de rosas ao braço e um sorriso no rosto – o que nos faz pensar que para ela não há limites entre a doçura e a bravura de ser *Oyá* quem é ou o que *Oyá* represente. Quando escreveu sobre a sua escola, ela disse que todos lá sabem o que é Candomblé, mas não sabem de seu pertencimento.

Ogã E. escreveu que gosta de tocar para o *orixá* dançar e que também tem uma vida espiritual na escola. Perguntei a ele se ele batia nas mesas da sala de aula como bate nos atabaques e ele disse que sim, que era isso que fazia, mas que ninguém falava nada porque não sabia que ele é de Candomblé, apenas seu melhor amigo que também é “espírita”.

Ekédji W. rompeu mais o silêncio na escrita. Ao escrever, ela pontuou que estudou durante quatro anos numa escola onde todos sabiam de sua religião, e que os alguns alunos novos também sabiam, entretanto havia quem falasse coisas que ela não gostava. Numa das cartas que produziu, ela contou como está pensando no *bullying* (originalmente “bulem”), que está se preparando fisicamente e mentalmente para ir à escola de cabeça raspada e usando os adereços que a caracterizem como recém iniciada no Candomblé.

Essas produções escritas, que se sobrepuseram qualitativamente aos outros procedimentos metodológicos, foram muito significativas num cenário de silenciamentos, normatividades, naturalizações do preconceito e constrangimento de se falar naquilo por meio do que mais inferiorizam os negros não só de pele, mas de *habitus* no sentido mais bourdieusiano da distinção; na qual convergem aspectos sócio-políticos e econômicos na identidade cultural e étnica negra.

Para concluir, devo afirmar que não foi suficiente somente pertencer ao meio, participar ou ter vivência nele para chegar a tais considerações. As direções que tive de trilhar nesta etnografia couberam ao trabalho protagonizado pelas crianças. Tudo o que não conhecia empiricamente, isto é, etnograficamente, com as crianças e sobre o campo foi pouco.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas**. Maceió, 2010.

ALEXANDER, Jeffrey. *Toward to Theory of Cultural Trauma*. In: ALEXANDER, Jeffrey et alii (orgs.). **Cultural Trauma and Collective Identity**. Berkeley: University of California Press, 2004.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ARIÉS, Philippe. **O tempo da história**. Rio de Janeiro: Relógio D'Aqua, 1989.

_____. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 1990.

BAKAN, D. **On method: toward a reconstruction of psychological investigation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1967.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. Tese de Doutorado em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011.

BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia: rito nagô**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações**. vol. I. 2 ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora/EDUSP, 1985.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BELO, Rafael Alexandre. **Rastros dos processos educacionais do “Xangô” Alagoano:** contribuições para a História da Educação. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas: Maceió, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: EDUFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Coleção Recensões LusoSofia - Lisboa: Editorial Vega, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *Estruturas, habitus, práticas.* In: BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** RJ: Vozes, 2009, p. 86-107.

_____. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007.

_____. *Esboço de uma Teoria da Prática.* In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 1994.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **O poder simbólico.** Lisboa/RJ: DIFEL/Bertrand Brasil S/A, 1989.

_____. **Homo academicus.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

_____. **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação:** conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. PUC-Rio/Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.** Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **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 de janeiro 2003. Cinco anos depois, entra em vigor a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

CAMPOS, Roberta Bivar Carneiro; SILVA, Juliana Cintia Lima e. “*Quando eu crescer, eu vou escolher a minha religião!*”: a reinvenção da religião dos brasileiros através do olhar infantil. In: **Interseções (UERJ)**, v. 13, 2011, p. 278-303.

CAMPOS, Maria Malta. *Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica.* In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, Roberta Bivar Carneiro. *Pesquisando o invisível: percursos metodológicos de uma pesquisa sobre sociabilidade infantil e diversidade religiosa.* In: **Teoria & Sociedade**, nº 17.1: jan.-jun. de 2009, p. 148-175.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. *Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural.* In: **Educação & Sociedade**. v. 27, n. 95., 2006, p. 471-493.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. *A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta*. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007, p. 731-758.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CASTILLO, Lisa Earl. **Entre a oralidade e a escrita: a etnografia nos candomblés da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Claude Lévi-Strauss por Eduardo Viveiros de Castro (entrevista)*. In: **Estudos Avançados**, vol. 23, n. 67. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2009, p. 193-202.

CAVALCANTI, Bruno César; ROGÉRIO, Janecléia Pereira. *Mapeando o Xangô - notas sobre mobilidade espacial e dinâmica simbólica nos terreiros afro-brasileiros de Maceió*. In: BARROS et alii. (orgs.). **Religiões Afro-brasileiras**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 1-19.

CLIFFORD, James; MARCUS, George. **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley: University of California Press, 1986.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

COELHO, Maria Efigênia Daltro. **Educação e religião como elementos culturais para a superação da intolerância religiosa: integração e relação na compreensão do ensino religioso**. Dissertação de Mestrado Profissional em Teologia. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia/Programa de Pós-Graduação, 2009.

COHN, Clarice. *Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil*. In: **Civitas**, v. 13, n. 2. Porto Alegre: mai./ago. de 2013, p. 221-244.

CONCEIÇÃO, Lúcio André Andrade da. **A pedagogia do Candomblé: aprendizagens, ritos e conflitos.** Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2006.

CORSARO, William Arnold. *Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças.* In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.* **Educação & Sociedade**, v. 26, nº 91, 2005, p. 443-464.

_____. *A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças.* In: **Educação, Sociedades & Culturas**, s/, nº 17, 2002, p. 113-134..

_____. **The Sociology of Childhood.** Thousand Oaks (CA): Pine Forge Press, 1997.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez: 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. *Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças.* In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2008.

FALCÃO, Christiane Rocha. **Ele já nasceu feito: o lugar da criança no Candomblé.** Dissertação de Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2010.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. *Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios.* In: **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, jan./abr. 2014, p. 103-123.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. *“Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças.* In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2009.

FERRETTI, Sérgio F. **Repensando o sincretismo**. São Paulo/São Luís: EDUSP/FAPEMA, 1995.

FONSECA, Cláudia. *Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação*. In: **Revista Brasileira de Educação** [online]. n. 10, 1999, p. 58-78.

FONSECA, Eduardo Aquino. *O significado das festas nas religiões afro-brasiliras*. In: **Cadernos de Estudos Sociais**. vol. 13, n. 2. Recife: Ed. Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, jul./dez. de 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. Tese de Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GIUMBELLI, Emerson. *Ensino religioso em escolas públicas no Brasil: notas de pesquisa*. In: **Debates do NER**, v. 14, 2009, p. 50-68.

GOBBI, Maria Aparecida. *Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil*. In: **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, jan./abr. 2014, p. 147-165.

GOMES, Ana Maria Rabelo. *Outras crianças, outras infâncias?* In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, J. Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. *Os Desafios da Diversidade na Escola*. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes (org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003, p. 83-105.

GUTMAN, Cátia Regina. **Oralidade e escrita no Candomblé**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Petrópolis, 2010.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2009.

HERVIEU-LÉGER, Daniele. **O peregrino e o convertido**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HIGINO, Mônica Estela Neves. **As relações da criança candomblecista no espaço social da escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) em Pedagogia. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2011.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade européia e a filosofia**, col. Filosofia, n. 41. Porto Alegre: Edpucrs, 1996.

JESUS, Marcelo Siqueira de. **Estudantes negros e práticas escolares de matriz africana**. Dissertação de Mestrado em Educação pela da Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2009a.

JESUS, Rodrigo Ednilson. *Ações afirmativas no país do “Somos Todos Iguais”*. In: LAHNI, Cláudia Regina; DELGADO, Ignácio José Godinho; ROCHA, Enilce Albergaria; MENEGAT, Elizete M.; ANDRADE, Danúbia. **Culturas e diásporas africanas**. Juiz de Fora: EdUFJF, 2009, p. 95-111.

JÚNIOR, Dário Ribeiro de Sales. **Sobre olhar e aprender: um estudo sobre o processo de aprendizado religioso das crianças candomblecistas**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

JUNIOR, José Alberto de Almeida. **Um Candomblé em Fortaleza-CE: o Ilê Osun Oyeye Ni Mó**. Dissertação de Mestrado em Etnomusicologia. Fortaleza, 2002.

KRAMER, Sonia. *Autoria e autorização: questões éticas da pesquisa com crianças*. In: **Caderno de Pesquisa**. n.116. São Paulo: jul. 2002, p. 41-59.

_____. *Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas*. In: **O Social em Questão**, v. 21. Rio de Janeiro: Departamento de Serviço Social PUC-Rio, 2009, p. 198-220.

LAPASSADE, Georges. **L'Éthnosociologie**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LEITE, Valderlei Furtado. **Candomblé e educação: dos ilês às escolas oficiais de ensino**. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade São Marcos: São Paulo, 2006.

LÜDKE, Menga. *Aprendendo o caminho da pesquisa*. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Elizabeth. *A cultura e a escola*. In: MISKOLCI, Richard (org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 11-44.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá**. Salvador: Edufba, 2002.

MAGGIE, Yvonne. **Medo de Feitiço: relações entre a magia e o poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992.

MAGGIE, Yvonne; CONTINS, Márcia. *Gueto cultural ou a Umbanda como modo de vida: notas sobre uma experiência de campo na Baixada Fluminense*. In: VELHO, Gilberto (org.). **O desafio da cidade: novas perspectivas da antropologia brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1980, p. 77-92.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. *Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação*. In: **Educação & Realidade**. v. 36. n.2. Porto Alegre: mai./ago. de 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **La Fenomenologia y las ciências del hombre**. Buenos Aires: Nova, 1964a.

_____. **Le visible et l'invisible**. Paris: Gallimard, 1964b.

_____. **L'oeil et l'esprit**. Paris: Gallimard, 1964c.

_____. **Signes**. Paris: Gallimard, 1960.

_____. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 1945.

MOLINA, Thiago dos Santos. **Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras**. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

MONTEIRO, Eliana de Barros. *Etnografia, culturas escolares e Antropologia Crítica*. In: **Revista Inter-legere: Educação e Sociedade**. 2009, p. 218-233.

MOTTA, Roberto. *Tempo e Milênio nas Religiões Afro-Brasileiras*. In: **XXIV Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu: Encontro Anual da ANPOCS, 2000.

_____. *Sacrifício, mesa, festa e transe na religião afro-brasileira*. In: **Horizontes Antropológicos**, v 2, n.3, 1995, p. 31-38.

_____. *Comida, família, dança e transe: sugestões para o estudo do xangô*. In: **Revista de Antropologia**, v. 25, 1982, p. 147-158.

_____. *As variedades do espiritismo popular na área do grande Recife: ensaio de classificação*. In: **Boletim da Cidade do Recife**. n. 2. Recife: 1977, p. 97-114.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. *A vez das religiões afro-brasileiras no ensino religioso? As possibilidades e limites abertos pela Lei nº 10.639/03*. In: **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, v. 17, n. 1. Juiz de Fora: 2014, p. 171-188.

_____. *Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação*. In: **Educação Unisinos** (Online), v. 17. 2013a, p. 271-280.

_____. *Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?* In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40. Salvador: jul./dez. de 2013b, p. 69-81.

_____. *Dilemas e possibilidades do estudo de caso na pesquisa educacional*. In: ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira (orgs.). **Educação e antropologia: construindo metodologias de pesquisa**. Curitiba: CRV, 2013c, p. 65-81.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; ALMIRANTE, Kleverton Arthur de. *Aprendendo com o axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola*. In: **Ilha – Revista de Antropologia**, v. 16, n. 1. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, jan./jul. 2014, p. 139-174.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; ALMIRANTE, Kleverton Arthur de; SANTOS, Fernanda Nascimento dos. *O xangô na sala de aula: dilemas da identidade religiosa afro-brasileira em Alagoas*. In: **Interações – Cultura e Comunidade**. v. 8. Uberlândia: 2013, p. 261-269.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. **Candomblé de Ketu e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra**. Tese de Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PÁRAMO, María Claudia Duque. *Las niñas y los niños, actores sociales investigando y construyendo saberes*. In: DÍAZ B., Maritza; VÁSQUEZ, Socorro (eds.). **Contribuciones a la antropología de la infancia: la niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural**. Bogotá: EPUJ, 2010.

PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do candomblé: história e ritual da nação Jeje na Bahia**. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PEIRANO, Mariza G.S. *A favor da etnografia*. In: **Série Antropologia**, n. 130. Brasília: DAN/UnB, 1992.

PETITAT, André. **Produção da Escola/Produção da Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PIRES, Flávia. *O que as crianças podem fazer pela antropologia?*. In: **Horizontes Antropológicos**, v 16, n 34, 2010, p. 137-157.

_____. *Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica*. In: **Revista de Antropologia**, v. 50. São Paulo: USP, 2007, p. 225-270.

PRANDI, Reginaldo. **Segredos Guardados**: orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso*. In **Estudos Avançados** 18 (52). São Paulo: 2004, p. 223-238.

_____. *O candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras*. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, nº 47, 2001, p. 43-58.

_____. *As religiões negras do Brasil: para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros*. In **Revista USP** (28). São Paulo: dezembro-fevereiro de 1995-1996, p. 64-83.

QUINTANA, Eduardo. **No terreiro também se educa**: relação candomblé-escola na perspectiva de candomblecistas. Tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2012.

QVORTRUP, Jens. *Visibilidades das crianças e da infância*. In: **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, jan./abr. 2014, p. 23-42.

RAFAEL, Ulisses Neves. **Xangô rezado baixo**: religião e política na Primeira República. São Cristóvão/Maceió: EDUFS/Edufal, 2013. reimpr. da 1. ed, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar*. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALLES, Daniele Bernardino Pereira de. **Educar para a igualdade**: a experiência pedagógica do projeto Aprendendo a Aprender no *Ilê Axé Ala Koro Wo*. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Irinéia Maria Franco dos. **“O axé nunca se quebra”**: transformações históricas em religiões afrobrasileiras, São Paulo e Maceió (1970-2000). Maceió: Edufal, 2014.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **O poder da cultura e a cultura no poder**: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil. Tese de Doutorado em Antropologia pela Universidade de São Paulo, 2000. Salvador: EDUFBA, 2005.

SARMENTO, Manuel J. *A reinvenção do ofício de criança e de aluno*. In: **Atos de Pesquisa em Educação**, vol 6, n 3, 2011, p. 581-602.

_____. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In: SARMENTO, Manuel J; CERISARA, A. B. (orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. *Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças*. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Maria Conceição da. **Conhecimento científico e o saber popular sobre os moluscos nos terreiros de Candomblé de Recife e Olinda, Estado de Pernambuco**. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006.

SILVA, Marilda da. *A história epistemológica que se vai construindo: um relato*. In: SILVA, Marilda da; VALDEMARIN, Vera Teresa. (orgs.). **Pesquisa em educação**: métodos e modos de fazer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 99-122.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia**: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras. 1 ed. 1 reimpr. São Paulo: Edusp, 2006.

SOUSA, Kássia Mota de. **Entre a escola e a religião**: desafios para crianças de Candomblé em Juazeiro do Norte. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2010.

SOUSA, Sônia M. Gomes. *O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética da exclusão – inclusão social*. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

TASSINARI, Antonella M. I. *O que as crianças têm a ensinar a seus professores?* In: **Antropologia em Primeira Mão**, v 5, n 130. Florianópolis/UFSC: 2011, p. 1-20.

TONIETO, L., WAGNER, G. P., TRENTINE, C. M., SPERB, T. M., & PARENTE, M. A. M. P. *Interfaces entre funções executivas, linguagem e intencionalidade*. In: **Paidéia**, 21(49), 2011, p. 247-255.

VELHO, Otávio. *De Bateson a Ingold: passos na constituição de um paradigma ecológico*. In: **Mana**, v. 2, n. 7. Rio de Janeiro: 2001, p. 133-140.

VERGER, Pierre. **Orixás**: deuses iorubás na África e no novo mundo. Salvador: Corrupio, 2002.

APÊNDICE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável.
Assinatura de todos os pesquisadores na última página e rubrica nas demais)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, _____, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo _____, recebi d(o,a)s Sr(a). _____, d(o,a) _____, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a _____
- Que a importância deste estudo é a de _____
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes:

- Que esse estudo começará em _____ e terminará em _____
- Que o estudo será feito da seguinte maneira:

- Que eu participarei das seguintes etapas:

- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes:

- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são:

- Que deverei contar com a seguinte assistência: _____, sendo responsável(is) por ela: _____

▪ Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: _____

▪ Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo:

▪ Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

▪ Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

▪ Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

▪ Que eu deverei ser ressarcido por todas as despesas que venha a ter com a minha participação nesse estudo, sendo-me garantida a existência de recursos OU Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito da pesquisa.

▪ Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa, podendo ser encaminhado para (descrever instituição que o sujeito da pesquisa poderá ser encaminhado para minimizar ou sanar os danos da pesquisa, caso seja a proposta do pesquisador)

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição:

Endereço

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade:

Telefones p/contato:

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió, _____ de _____ de _____,

--	--

<p>(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)</p>	<p>Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>
---	--

CLIPPING DE NOTÍCIAS SOBRE EDUCAÇÃO E CANDOMBLÉ

AGRESSÕES / BULLYING / DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA NA ESCOLA

19.08.11 Agência Brasil

Intolerância religiosa afeta autoestima de alunos e dificulta aprendizagem, aponta pesquisa

<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-08-19/intolerancia-religiosa-afeta-autoestima-de-alunos-e-dificulta-aprendizagem-aponta-pesquisa>

02.03.12 Religiões Afro Brasileiras e Política (blog)

Yawo, recebida a pedrada na Escola – Parte 1

<https://religioesafroentrevistas.wordpress.com/yawo-recebida-a-pedrada-na-escola/>

13.03.12 Religiões Afro Brasileiras e Política (blog)

Yawo, recebida a pedrada na Escola – Parte 2

<https://religioesafroentrevistas.wordpress.com/yawo-recebida-a-pedrada-na-escola-parte-2/>

26.03.12 Religiões Afro Brasileiras e Política (blog)

Yawo, recebida a pedrada na Escola – Parte 3

<https://religioesafroentrevistas.wordpress.com/yawo-recebida-a-pedrada-na-escola-parte-3/>

29.03.12 UOL

Praticante do candomblé, aluno de SP diz sofrer bullying após aula com leitura da Bíblia

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/03/29/praticante-de-candomble-aluno-de-sp-diz-sofrer-bullying-apos-aula-com-leitura-da-biblia.htm>

08.12.12 G1 AL

Jovens do candomblé enfrentam preconceito para assumir religião

<http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2012/12/jovens-do-candomble-enfrentam-preconceito-para-assumir-religiao.html>

02.09.14 O Dia

Aluno barrado por usar guias de candomblé muda de escola

<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-09-02/aluno-barrado-por-usar-guias-de-candomble-muda-de-escola.html>

03.09.14 UOL

RJ: Aluno é impedido de frequentar escola com guias de candomblé

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/03/rj-aluno-e-impedido-de-frequentar-escola-com-guias-de-candomble.htm>

24.10.14 iBahia

Diretora de escola acusada de barrar aluno com guias de candomblé é inocentada

<http://www.ibahia.com/detalhe/noticia/diretora-de-escola-acusada-de-barrar-aluno-com-guias-de-candomble-e-inocentada/?cHash=c0c2e3cbb888d1c091f9202227a050f9>

03.02.15 Folha de São Paulo (tv folha)

Nas diferenças de fé, até criança vira alvo da intolerância; veja vídeo

<http://www1.folha.uol.com.br/multimedia/videocasts/2015/02/1584386-nas-diferencas-de-fe-ate-crianca-vira-alvo-da-intolerancia-veja-video.shtml>

RELACIONADAS AO TEMA

10.09.10 O Diário na Escola (blog)

Intolerância religiosa na escola

<http://blogs.odiario.com/odiarionaescola/2010/09/10/intolerancia-religiosa-na-escola/>

03.06.13 Terra

RS: demissão de professor expõe limite entre ensino e doutrina religiosa

http://noticias.terra.com.br/educacao/,1cb9a724f2b0f310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html?fb_ref=FBRecommPluginTerra

10.09.13 O Globo

Crime e preconceito: mães e filhos de santo são expulsos de favelas por traficantes evangélicos

<http://oglobo.globo.com/rio/crime-preconceito-maes-filhos-de-santo-sao-expulsos-de-favelas-por-trafficantes-evangelicos-9868841>

O CASO JÁ É ANTIGO: 04.02.06 Folha de São Paulo

Tráfico é acusado de vetar umbanda no Rio

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u117968.shtml>

09.04.14 Rádio Itapuama FM

Polícia investiga incêndio e destruição de imagens em terreiro de candomblé em Goiana

http://www.itapuamafm.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=20049:policia-investiga-incendio-e-destruicao-de-imagens-em-terreiro-de-candomble-em-goiana&catid=7:noticias&Itemid=45

16.05.14 Folha de São Paulo

Umbanda e candomblé não são religiões, diz juiz federal

<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/05/1455758-umbanda-e-candomble-nao-sao-religoes-diz-juiz-federal.shtml>

21.05.14 Carta Capital (blog Negro Belchior)

Juiz “reconsidera” decisão e diz que candomblé e umbanda são religiões

<http://negrobelchior.cartacapital.com.br/2014/05/21/juiz-reconsidera-e-diz-que-candomble-e-umbanda-sao-religoes/>

26.07.14 O Globo

Criminosos colocam fogo em centro espírita de Caxias

<http://oglobo.globo.com/rio/criminosos-colocam-fogo-em-centro-espirita-de-caxias-13038846>

27.07.14 O Globo

Polícia investiga incêndio em terreiro de Candomblé em Duque de Caxias

<http://oglobo.globo.com/rio/policia-investiga-incendio-em-terreiro-de-candomble-em-duque-de-caxias-13056259>

31.07.14 O Dia

Mãe de santo, que teve terreiro atacado oito vezes, pode ser vítima do tráfico

<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-07-31/mae-de-santo-que-teve-terreiro-atacado-oito-vezes-pode-ser-vitima-do-traffic.html>

12.08.14 Carta Capital

Polícia ainda não pista de autoria do incêndio ao Kwe Cejá Gbé

[TÍTULO ORIGINAL: Os orixás protegem]

<http://www.cartacapital.com.br/revista/811/os-orixas-protegem-351.html>

24.02.15 Correio 24 Horas

BBB 15: Angélica é eliminada com 69% dos votos em paredão triplo

“No palco, a mãe de Angélica agradeceu a eliminação dela. "Eu pedi a Deus... Aos meus orixás, ao meu pai Ogum, minha mãe Oxum, porque nós estávamos sofrendo demais", disse ela a Bial.

[...]Fora da casa, Angélica recebeu ofensas racistas, especialmente pela internet. Os filhos dela pararam de ir à escola por causa de ataques preconceituosos à mãe. "A gente fica com medo de alguém falar alguma coisa para as crianças. Porque eles entendem", diz Érika Ramos, irmã da técnica em enfermagem, ao jornal 'Extra'.

Segundo ela, o caçula da participante, Vinícius, 4 anos, já entende o que está acontecendo com a mãe. "Ele já chegou para mim uma vez e perguntou: 'Xingaram a minha mãe, não é, tia Érika?'" , relembra. "Até a minha mãe está evitando sair na rua", acrescenta.”

<http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/bbb-15-angelica-e-eliminada-com-69-dos-votos-em-paredao-triplo/?cHash=e0b292a5d7c11903e85eba0277bea52b>

25.02.15 M D E M U L H E R

Racismo no BBB15? Bial foge do tema, mas Angélica não

“Bial então perguntou: ‘Por que a senhora está agradecendo tanto?’.

E ela não fez mistério: ‘Porque o que minha filha estava passando aqui e a gente passando lá fora. Estava pedindo a Deus, aos meus orixás, ao meu pai Ogum, minha mãe Oxum, porque a gente estava sofrendo demais aqui fora com o racismo’.

Bial, porém, cortou imediatamente a mãe da participante e mudou de assunto.”

<http://mdemulher.abril.com.br/famosos-e-tv/tititi/racismo-no-bbb15-bial-foge-do-tema-mas-angelica-nao-4>

27.02.15 Ric Mais

Incêndio, apontado como criminoso, destrói terreiro de Umbanda em Xanxerê

<http://ricmais.com.br/sc/seguranca/videos/incendio-apontado-como-criminoso-destroi-terreiro-de-umbanda-em-xanxere/>

02.03.15 Portal Forum

Em rede nacional, Frota confessa estupro [A MÃE-DE-SANTO] e povo aplaude

<http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/03/em-rede-nacional-frota-confessa-estupro-e-povo-aplaude/>

02.03.15 Terra

Alexandre Frota narra suposto estupro na TV e é criticado [PRIMEIRAMENTE APLAUDIDO]

<http://diversao.terra.com.br/tv/alexandre-frota-narra-suposto-estupro-na-tv-e-e-criticado,caaad2a239bdb410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>

02.03.15 UOL

Alexandre Frota narra suposto estupro na TV e é criticado nas redes sociais [ESTA EDIÇÃO DO PROGRAMA É UMA REPRISE DO QUE FOI ORIGINALMENTE EXIBIDO NO DIA 22 DE MAIO DE 2014, A QUAL NA ÉPOCA NÃO GEROU REPERCUSSÃO]

<http://televisao.uol.com.br/noticias/redacao/2015/03/02/alexandre-frota-narra-suposto-estupro-na-tv-e-e-criticado-nas-redes-sociais.htm>

Repercussão no Twitter

@rafucko: - "Alexandre Frota confessa estupro pra @rafinhabastos em rede nacional e é aplaudido".

@rafinhabastos: - "@rafucko então... isso é uma piada. Uma história inventada. Também conhecida como CAUSO. Uma história que nunca aconteceu".

@rafucko: - "@rafinhabastos se eu trocasse por 'relata estupro fictício e é aplaudido' acho que continuaria sendo bizarro".

03.03.15 Brasil Post

Rio de Janeiro lidera em casos de discriminação religiosa, aponta SDH

http://www.brasilpost.com.br/2015/03/03/discriminacao-religiosa-brasil_n_6791566.html

SOBRE O CLIPPING: Faz-se necessário dizer que, durante a graduação, havia uma atenção especial da parte do pesquisador ao que era noticiado sobre o tema. O clipping foi feito como levantamento online, mas não embasa essa pesquisa, apenas endossa os resultados que ela aponta. Este clipping online não foi feito seguindo um padrão de métricas avaliativas que levem em consideração o tipo de mídia onde as notícias foram veiculadas, o teor das notícias, a visibilidade dos sites, os tipos de sites e suas especificações, a repercussão de cada uma das notícias, o poder de alcance e o regionalismo; mas precisou enfatizar onde bem se mostrou necessário enfatizar e devido ao peso que traz para o endossamento do que foi suscitado na pesquisa. Mesmo assim, veja que há notícias prioritariamente veiculadas em blogs, assim como notícias repercutidas, desdobradas e abnegadas. Sobre o racismo que foi apontado na pesquisa e a forma como sua conceituação foi trabalhada, note que, nas cenas de estupro, o relato remete é a cena de um senhor de engenho se servindo de satisfação sobre sua escrava que, independentemente da cor de sua pele, se era branca ou negra, constitui-se racismo porque remete sinedoquicamente a uma raiz étnica rechaçada.

Pesquisar...

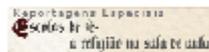
Últimas Notícias Galeria de Imagens Reportagens Especiais Ouvidoria Expediente

Cidadania Economia Educação Justiça Meio ambiente Internacional Política Saúde Nacional Esporte Cultura Pesquisa e Inovação

Intolerância religiosa afeta autoestima de alunos e dificulta aprendizagem, aponta pesquisa

19/08/2011 - 10h28

Educação



Amanda Ciegilinski
Repórter da Agência Brasil

Brasília – Fernando* estava na aula de artes e tinha acabado de terminar uma maquete sobre as pirâmides do Egito. Conversava com os amigos quando foi expulso da sala aos gritos de “demônio” e “filho do capeta”. Não tinha desrespeitado a professora nem deixado de fazer alguma tarefa. Seu pecado foi usar colares de contas por debaixo do uniforme, símbolos da sua religião, o candomblé. O fato de o menino, com então 13 anos, manifestar-se abertamente sobre sua crença provocou a ira de uma professora de português que era evangélica. Depois do episódio, ela proibiu Fernando de assistir às suas aulas e orientou outros alunos para que não falassem mais com o colega. O menino, aos poucos, perdeu a vontade de ir à escola. Naquele ano, ele foi reprovado e teve que mudar de colégio.

Quem conta a história é a mãe de Fernando, Andrea Ramito, que trabalha como caixa em uma loja. Segundo ela, o episódio modificou a personalidade do filho e deixou marcas também na trajetória escolar. “A autoestima ficou muito baixa, ele fez tratamento com psicólogo e queria se matar. Foi lastimável ver um filho sendo agredido verbalmente, fisicamente, sem você poder fazer nada. Mas o maior prejudicado foi ele que ficou muito revoltado e é assim até hoje”, diz.

Antes de levar o caso à Justiça, Andréa tentou resolver a situação ainda na escola, mas, segundo ela, a direção foi omissa em relação ao comportamento da professora. A mãe, então, decidiu procurar uma delegacia para registrar um boletim de ocorrência contra a docente. O caso aguarda julgamento no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. Se for condenada, o mais provável é que a professora tenha a pena revertida em prestação de serviços à comunidade.

Já a Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (Faetec), responsável pela unidade, abriu uma sindicância administrativa para avaliar o ocorrido, mas a investigação ainda não foi concluída. Por essa razão, a professora – que é servidora pública – ainda faz parte do quadro da instituição, “respeitando o amplo direito de defesa das partes envolvidas e o Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado do Rio de Janeiro”, segundo nota enviada pelo órgão. A assessoria não informou, entretanto, se ela está trabalhando em sala de aula.

A história do estudante Fernando, atualmente com 16 anos, não é um fato isolado. A pesquisadora Denise Carrera conheceu casos parecidos de intolerância religiosa em escolas de pelo menos três estados – Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. A investigação será incluída em um relatório sobre educação e racismo no Brasil, ainda em fase de finalização.

“O que a gente observou é que a intolerância religiosa no Brasil se manifesta principalmente contra as pessoas vinculadas às religiões de matriz africana. Dessa forma, a gente entende que o problema está muito ligado ao desafio do enfrentamento do racismo, já que essas religiões historicamente foram demonizadas”, explica Denise, ligada à Plataforma de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (Dhesca Brasil), que reúne movimentos e organizações da sociedade civil.

Denise e sua equipe visitaram escolas de Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo. Ouviram de famílias, professores e entidades religiosas casos que vão desde humilhação até violência física contra alunos de determinadas religiões. E, muitas vezes, o agressor era um educador ou membro da equipe escolar.

“A gente observa um crescimento do número de professores ligados a determinadas denominações neopentecostais que compreendem que o seu fazer profissional deve ser um desdobramento do seu vínculo religioso. Ou seja, ele pensa o fazer profissional como parte da doutrinação, nessa perspectiva do proselitismo”, aponta a pesquisadora.

Alunos que são discriminados dentro da escola, por motivos religiosos, culturais ou sociais, têm o processo de aprendizagem comprometido. “Afeta a construção da autoestima positiva no ambiente escolar e isso mina o processo de aprendizagem porque ele se alimenta da afetividade, da capacidade de se reconhecer como alguém respeitado em um grupo. E, na medida em que você recebe tantos sinais de que sua crença religiosa é negativa e só faz o mal, essa autoafirmação fica muito difícil”, acredita Denise.

Para ela, a religião está presente na escola não só na disciplina de ensino religioso. “Há aqueles colégios em

ÚLTIMAS NOTÍCIAS

18h17 Nacional

Com shopping fechado no Rio, grupo faz ato contra preconceito

17h02 Internacional

Medida de Obama sobre espionagem é “primeiro passo”, diz governo brasileiro

17h16 Economia

Floricultura brasileira faturou R\$ 5,2 bilhões no ano passado

17h14 Meio Ambiente

Mudança de temperatura provoca aparecimento de manchas e água-viva nas praias do Rio

17h09 Economia

Brasil deixa de exportar flores e passa a importar

NOTÍCIAS DO MESMO DIA

23h26 Nacional

Situação é tranquila na Embaixada da Líbia após negociação de diplomatas brasileiros

23h00 Nacional

PF desarticula milícia que vendia terra e saibó para obra pública no Rio

22h23 Nacional

Chuvas prejudicam mais de 17 mil pessoas no Paraná

21h53 Internacional

Grupo ocupa Embaixada da Líbia em protesto contra Khadafi

Religiões Afro Brasileiras e Política ~ Oluandeji

Yawo, recebida a pedrada na Escola – Parte 1

PARTE 1



Campinas/SP – No dia 29/02 a Yawo de OgunTe voltou para a escola depois de sua obrigação levando consigo seus fios e sua roupa como definem a nossa tradição. Já próxima a escola foi alvejada por pedras, que felizmente não acertaram seu corpo, mas feriram sua alma. Hoje, dia 02/03, estive na casa a qual foi iniciada pelas mãos do sacerdote Itamar Ti Ayrá. Conversando com Yawo logo percebi o seu olhar triste, porque aos 11 anos de idade sentiu na pele a ignorância e a crueldade dos seus amigos da escola, e mesmo assim essa menina valente nos conduziu até a sua escola para que pudéssemos conversar com a Direção.

Chegando ao estabelecimento de ensino notei que os olhares das outras crianças eram de espanto ao ver sua amiga toda de branco, causando assim, uma situação desconfortável, mas felizmente a Diretora da escola que não aprovou o ato de intolerância religiosa se prontificou em ajudar a encontrar os agressores para que então pudéssemos convocar seus responsáveis. Apresentei um projeto de direitos humanos e diversidade religiosa, para que possamos plantar uma sementinha do bem nos corações dos alunos de toda a escola e este foi aceito dependendo apenas do voto do Conselho Escolar.

Para mim tudo isso já foi um ponto positivo, mas iremos concretizar em alguns dias o processo junto ao Conselho Tutelar, onde tivemos total apoio de Kátia Mendes, como também tivemos o apoio de Paulo Tavares Mariante, Presidente Municipal dos Direitos Humanos de Campinas.

O processo não acaba aqui, estaremos informando mais detalhes dessa luta pela dignidade religiosa.

Por Oluandeji

opiniões sobre “Yawo, recebida a pedrada na Escola – Parte 1”

1. disse:witalis

setembro 14, 2012 às 17:27

I really enjoy this theme youve got going on on your site. What is the name of the template by the way? I was thinking of using this style for the web site I am going to build for my class project.

Religiões Afro Brasileiras e Política ~ Oluandeji

Yawo, recebida a pedrada na Escola – Parte 2

PARTE 2



Já relatamos no Blog a triste violação dos Direitos Humanos que foram quebrados a pedradas em uma menina de 11 anos, na época a Escola Estadual Eliseu Narciso, no bairro Dic III, foi procurada e através da Diretora Jandira ficou afirmado que estaríamos fazendo um Projeto de Socialização e uma Palestra sobre Diversidade Religiosa. Como não houve identificação dos agressores por parte da Yawo e sim de uma colega, ficou sob a responsabilidade da Diretora de identificar os agressores, mas até o momento não o fizeram.

Sendo assim essa semana iremos ao Conselho Tutelar e conseqüentemente aos Direitos Humanos para instalação de inquérito.

Agradecemos a Liliane Kribely, representante do CDDH Campinas, Fátima Barreto militante afro-religiosa e Kátia Mendes do Conselho Tutelar, que estão atentas e ativas para que essa situação se resolva de forma que esta criança ou outras não sejam vítimas das intolerâncias.

Este é um artigo que devemos incansavelmente divulgar, pois fere princípios básicos da sociedade como um todo, pois além de inibir as agressões, irá inibir problemas psicológicos, como também multiplicar a ideia de respeito à diversidade. Neste caso específico é ajudar essa menina de apenas 11 anos a fazer coisas simples do seu cotidiano, como ir à escola e projetar o seu futuro.

Já que até o momento nenhuma atitude foi tomada pela direção da Escola, quero pedir a todos que são de Axé que acessem o Blog (<http://www.escolaeliseunarciso.blogspot.com/>) e façam desse veículo um protesto, de modo pacífico, com a educação que tivemos nas casas de Candomblé e Umbanda deste país. E estarei aqui passando cada detalhe desse processo para nossos leitores, pois é de fundamental importância essa luta e representa o futuro das religiões e da sociedade como um todo.

A violência não é o caminho!

A intolerância é um câncer a ser combatido!

A discriminação é crime e deve ser denunciada!

"Se Palmares não vive mais, faremos Palmares de novo!"

Por Oluandeji

opiniões sobre "Yawo, recebida a pedrada na Escola – Parte 2"

1. disse:Mônica S.

março 23, 2012 às 17:22

Mais era só o que faltava mesmo!! Exorcismo, repreensão ao "demônio" pela internet kkkkkkkkkkkkk!! É no mínimo ridículo, não é?

Acho que este site, apesar de tratar de política é enfatizado nas religiões afro brasileiras, não é? E todos nós, com um mínimo de conhecimento, até mesmo da história próprio país, sabem quais são essas religiões não sabem? Então, como é que essas pessoas que dizem evangélicas, se dão ao direito de virem até aqui, desrespeitar, insultar e qualquer outra coisa que seja fora do contexto do site? Deus disse: Amai ao próximo como a ti mesmo. Amai a Deus sobre todas as coisas.

Então faça valer o orgulho que sentem por mostrarem-se evangélicos e comecem respeitando os espaço dos outros, a religião dos outros, sejam no mínimo educados.

Etnocentrismo é comportamento humano e não divino.

Então façam um favor a vocês mesmo, continuem em suas igrejas, seus espaços de desenvolvimento religioso, e procurem ajudar seus irmãos, dê a palavra, a quem pede a palavra, pois na imposição, só o que conseguem é a rejeição a suas ideias, não a Deus. Jesus quando se sacrificou na cruz, não selecionou e nem julgou por quem iria se sacrificar, então não cabe a nós esse comportamento, é de tamanha pretensão fazer isso não!?

Espero que essa criança possa se recuperar e levar para a vida inteira, como bichos na forma de gente se comportam, e que possa e consiga ser diferente, que ela possa honrar e multiplicar o amor que é ensinado nos terreiros.

A fé é livre, foi Deus quem nos deu.

RESPOSTA

2. disse:Javier Llopartt

Religiões Afro Brasileiras e Política ~ Oluandeji

Yawo, recebida a pedrada na Escola – Parte 3

PARTE 3



Hoje, às 09h00min da manhã, estive no Conselho Tutelar para definir as posições a serem tomadas no caso da Yawo, pois na semana passada alunos retiraram seu torso e a puseram em roda chamando-a de macumbeira. Como sempre, fomos bem recebidos pela Kátia Mendes que também é uma filha de Oxum e é importante salientar para nosso Povo de Terreiro que esses cargos públicos devem ser ocupados por nossas comunidades também, pois sem o apadrinhamento da Kátia Mendes

não seríamos entendidos com clareza. Como não era sua região da cidade, fomos indicados a Sra. Gislaíne que entrará com um ofício junto a Escola Estadual Reverendo Elizeu Narciso, questionando o que foi realizado em termos da Lei para amparar a vítima de 11 anos, tendo que detalhar os procedimentos utilizados. Será dado um prazo para que a Escola expresse em documento oficial, o relatório sobre esse caso.

Muito me sensibilizou a Dofona de Oxossi, mãe biológica da vítima, que esteve sempre atenta a sua vida familiar e religiosa, deixando explícito que irá lutar nos âmbitos legais pela sua fé, sua família, sendo amparado pelo seu Sacerdote Itamar Tiayrá.

Este tipo de intolerância que em muitos casos chegam até a agressão, faz parte da história desse país, desde a chegada da frota portuguesa, e é importante nos dias de hoje salientar que há vários meios legais para que o povo de santo não seja massacrado nas ruas, e aproveito para agradecer ao médico de família Pedro Tourinho (PT), a Renato Simões (PT), Presidente do CDDH Campinas e Paulo Mariante (PT), Presidente do Conselho Municipal de Direitos Humanos de Campinas pela acessoria nos dada até o momento.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou por sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender; E se podem aprender a odiar, pode ser ensinado a amar.”

Por Oluandeji

opinião sobre “Yawo, recebida a pedrada na Escola – Parte 3”

1. *disse*.doté marcio d'ogun

[abril 3, 2012 às 13:44](#)

Bullying na escola

NOTÍCIAS FOTOS FAMOSOS E BULLYING TESTE: DESCUBRA SE SEU FILHO SOFRE BULLYING

Praticante do candomblé, aluno de SP diz sofrer bullying após aula com leitura da Bíblia

Suellen Smolski
Do UOL, em São Paulo 29/03/2012 | 09h29 > Atualizado 29/03/2012 | 15h22



Um estudante de 15 anos teria sido alvo de bullying em uma escola estadual de São Bernardo do Campo por causa de sua religião – o candomblé. As provocações começaram após o jovem se recusar a participar de orações e da leitura da Bíblia durante as aulas de história, ministradas por uma professora evangélica. O aluno cursa o 2º ano do ensino médio na escola Antonio Caputo, no Riacho Grande.

Segundo o pai do aluno, Sebastião da Silveira, 63, faz dois anos que o filho comenta que a professora utilizava os primeiros vinte minutos da aula para falar sobre a sua religião. "O menino reclamava e eu dizia para ele deixar isso de lado, para não criar caso. Ela lia a Bíblia e pedia para os alunos abaixarem a cabeça, mas isso ele não fazia, porque não faz parte da crença dele", disse.

Silveira acredita que a atitude da professora incentivou os alunos a iniciarem uma "perseguição religiosa" contra seu filho. "No fim de fevereiro, comecei a achar meu filho meio travado, quieto. Um dia ele me ligou pedindo para eu ir buscá-lo na escola, quando cheguei lá tinham feito uma bola de papel cheia de excremento pulmonar e tacaram nas costas dele. Cheguei na escola e ele estava todo sujo", contou.

Em outro episódio, fizeram cartazes com a foto de um homem e uma mulher vestindo roupas características do candomblé e escreveram que aqueles eram os pais do estudante. A pedido da família, o menino foi trocado de sala, mas não quer mais ir para a escola e apresenta problemas de fala, como gagueira, e ansiedade.

O pai disse que foi até a unidade de ensino para conversar com a professora de história sobre as orações antes da aula: "Ela se mostrou intransigente e falou que era parte da didática dela. Eu disse que se Estado é laico, alunos de todas as religiões frequentam as aulas e devem ser respeitados, mas ela afirmou que não ia parar". Silveira já fez um boletim de ocorrência e pretende procurar o Ministério Público hoje (29) para pedir garantias na segurança do filho.

VEJA TAMBÉM

Intolerância religiosa afeta autoestima de alunos e dificulta aprendizagem, aponta pesquisa
(<http://noticias.uol.com.br/educacao/2011/08/19/intolerancia-religiosa-afeta-autoestima-de-alunos-e-dificulta-aprendizagem-aponta-pesquisa.htm>)

TESTE: Descubra se seu filho está sofrendo bullying
(<http://educacao.uol.com.br/quiz/2012/03/20/seu-filho-esta-sofrendo-bullying.htm>)

Entenda o que é o bullying e como identificar
(<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/24/bullying-identifique-se-o-seu-filho-e-vitima-desse-tipo-de-intimidacao.htm>)

globo.com

globo.com

- [g1](#)
- [globoesporte](#)
- [gshow](#)
- [famosos & etc](#)
- [vídeos](#)
- [ASSINE JÁ](#)
- [CENTRAL](#)
- [E-MAIL](#)
- [globoemail free](#) [globoemail pro](#)
- [ENTRAR >](#)
- [ENTRE](#)



08/12/2012 10h11 - Atualizado em 08/12/2012 10h11

Jovens do candomblé enfrentam preconceito para assumir religião

**Eles sofrem humilhações e até agressões físicas.
Leis garantem respeito aos cultos de matriz africana.**

Roberto Amorim Do G1 AL

Recomendar < 184
| Twostar | 17

ODIA

02/09/2014 00:15:27

Aluno barrado por usar guias de candomblé muda de escola

Mãe diz que menino foi proibido de frequentar as aulas pela diretora da unidade

ATHOS MOURA E VANIA CUNHA

Rio - Um aluno da Rede Municipal de Ensino teve que trocar de escola depois de ter sido, segundo sua família, impedido de frequentar as aulas por usar guias de candomblé sob o uniforme. X., de 12 anos, adotou a religião há cerca de dois meses. Como parte de sua iniciação, tinha que usar as guias durante três meses. Mas, segundo sua família, a diretora teria proibido o menino de entrar na unidade.

X. já não ia à Escola Municipal Francisco Campos, no Grajaú, há mais de um mês. Isto ocorria, segundo afirma a mãe dele, Rita de Cássia, porque a diretora havia avisado que não permitiria a presença dele usando guias ou quaisquer outros trajes característicos do candomblé.

No dia 25 de agosto, o menino tentou voltar a frequentar as aulas, mas teria sido impedido, segundo a família. Com as guias por baixo da camisa do uniforme, além de bermuda e boné brancos, ele teria sido proibido de entrar na escola pela diretora. A alegação dela, segundo a família, foi de que X. estava usando roupas fora do padrão adequado.

A mãe do estudante disse que tinha conhecimento apenas de que o uso da camisa com o logotipo da prefeitura seria obrigatório. Segundo Rita de Cássia, outros alunos usavam boné, bermudas e calças de outras cores, além de tênis coloridos no dia em que o filho foi barrado: "A diretora colocou a mão no peito do meu filho e disse que ele não entraria com as guias, que estavam por baixo da camisa".

A diretora foi procurada pela reportagem, mas na escola informaram que o contato teria que ser feito com a Secretaria Municipal de Educação. A pasta limitou-se a explicar que a diretora, cujo nome não foi informado, alegou que houve um "mal entendido".

Para o cientista social Paulo Jorge Ribeiro, da Uerj, a atitude seria válida se símbolos de outras religiões também fossem proibidos. "A grande questão não é se a escola permite ou não o uso de guias de candomblé, mas como a sociedade vai criar mecanismos para que todos os símbolos religiosos sejam expressos de forma igualitária", disse o professor.

Para o pastor Marcos Gladstone, fundador da Igreja Cristã Contemporânea, a proibição pode ter sido motivada por regras da escola, como as que restringem o uso de acessórios: "Se for assim não vejo problema. Mas se foi por motivo religiosos, acredito que a escola deve ser laica e respeitar o credo de cada um".

RJ: Aluno é impedido de frequentar escola com guias de candomblé

Carolina Mazzi
Do UOL, no Rio de Janeiro 03/09/2014 | 09h00

[f](#) [t](#) [g+](#) [✉](#) [🔊 Ouvir texto](#) [🖨️ Imprimir](#) [📧 Compartilhar em](#)

Um estudante de 12 anos foi impedido de entrar na escola pública em que estudava por usar guias (colares) de candomblé no último dia 25 de agosto. O caso aconteceu na escola municipal Francisco Campos, no [Rio de Janeiro](#) (<http://noticias.uol.com.br/rio-de-janeiro>), e foi divulgada nesta terça (2).

Segundo sua família, o menino já era vítima de preconceito há algum tempo – ele decidiu adotar a religião há cerca de dois meses. Há um mês, a diretora já impedia a entrada do aluno na escola conforme relato da mãe. Após o acontecido, ele trocou de escola. Após a denúncia, o prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, prometeu se encontrar pessoalmente com a mãe do garoto e o estudante para um pedido formal de desculpas.

Desde 2011, a rede municipal do Rio de Janeiro tem aulas de religião como parte do currículo. Em tese, as aulas abrangem diversas religiões, inclusive as afro-brasileiras.

Racismo e preconceito religioso

Para Silvano Eclênio, da Sepir (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), o caso é de discriminação racial, além de religiosa. "A escola está reproduzindo todo um sistema de valores e de práticas racistas, quando o papel dela deveria ser o de promover a diversidade étnica brasileira, a valorização desta diversidade e combater esse tipo de atitude de negação de direitos", afirma.

"O ensino religioso no Estado e na cidade do Rio funciona como um catequizador que só aceita as religiões cristãs. E o ensino da cultura africana ainda é muito fraco, quase nulo", diz a professora Stela Guedes Caputo, da Faculdade de Educação da Uerj (Universidade Estadual do Rio de Janeiro). "Além disso, temos uma bancada fundamentalista que defende apenas a sua religião, ao invés de defender os interesses de todos."

A professora acredita que a divulgação de notícias como esta causam incômodo na população e são uma forma importante de levantar o debate sobre a realidade da cultura afro-brasileira. "Em nossas pesquisas, as crianças da religião do candomblé de escolas públicas são unânimes em dizer que todos os lugares discriminam, mas que a escola é a mais cruel", afirma Stela.

BRASIL

Publicada em 24/10/2014 às 19h52. Atualizada em 24/10/2014 às 19h53

Diretora de escola acusada de barrar aluno com guias de candomblé é inocentada

Mãe do menor informou que acionará um advogado por não concordar com o resultado do inquérito

Da Redação



"Aqui você não entra" teria dito diretora a criança

A diretora da Escola Municipal Francisco Campos, no Rio de Janeiro, foi considerada inocente após a apuração de um suposto crime de intolerância religiosa praticado contra um aluno de 12 anos que teria sido impedido de entrar no colégio por estar usando guias de candomblé. Segundo a família da criança, ele foi barrado por usar bermudas brancas e guias por baixo do uniforme. O caso aconteceu em agosto.

De acordo com o inquérito conduzido pelo delegado titular da 20ª DP (Vila Isabel), Herald Espinola, "não houve intolerância religiosa por parte da diretora Cinthya Purper Freitas". O resultado das investigações será encaminhado ao Ministério Público no início da próxima semana.

A mãe do menor poderá responder ainda por desacato contra a diretora, uma vez que confessou, em depoimento, ter ofendido a diretora. Ela informou que acionará um advogado por não concordar com o resultado do inquérito.

A advogada de defesa de Cynthia Purper Freitas, Luciana Portella, afirmou em entrevista ao jornal O Globo que o mais grave foi o fato de a diretora ter sido impedida de falar com a imprensa pela Secretaria Municipal de Educação e, portanto, não ter tido a possibilidade de defesa. De acordo com ela, o pedido de desculpas feito por Eduardo Paes teria sido reflexo da falta de sensibilidade da prefeitura e provocou o engrandecimento da questão perante a opinião pública. Apesar disso, a advogada garante que não há intenção de processar a prefeitura.

Relembre o caso

Tudo começou quando a criança, após passar um mês afastada das salas de aula, tentou retomar os estudos. "Eu levei o meu filho e, na porta da escola, ela [diretora] não viu que eu estava atrás e colocou a mão no peito dele e disse: 'Aqui você não entra'. E eu expliquei que ele teria que usar as guias e o branco por três meses e aí ela respondeu: "O problema é seu", disse Rita de Cássia.

FOLHA DE S.PAULO

Nas diferenças de fé, até criança vira alvo da intolerância; veja vídeo

[Veja vídeo](#)

ANNA VIRGINIA BALLOUSSIER
DE SÃO PAULO

03/02/2015 06h00

Na escola, o coleguinha "valentão" dizia ter "nojinho" de Raíssa, 8. "Ele ficava me xingando de macumbeira. Todo mundo ficava com nojo de mim."

Pouco adiantava reclamar à diretora da escola: segundo seus pais, Alexandre Espanha, 40, e Vanessa Cordor, 37, ela era evangélica e dava pouca bola para o bullying contra a filha.

Adepta do candomblé, como a família, Raíssa decidiu virar mãe de santo. A iniciação inclui o "preceito", período de isolamento que dura 21 dias. Por isso, a menina pouco saía de casa.

Após uma denúncia anônima de cárcere privado, policiais bateram na porta de Alexandre, também pai de santo. "Ele entrou, invadiu. Estava na cara que era evangélico."

Para seus adeptos, as religiões de matriz afrobrasileiras, como umbanda e candomblé, são alvo constante de intolerância religiosa, sobretudo por evangélicos neopentecostais.

Antonio Pinto, secretário municipal de Promoção da Igualdade Racial, diz que mesmo fiscais da prefeitura são acionados para fechar terreiros.

Também lembra que padres e pastores são bem-vindos para acudir pacientes em hospitais públicos ou privados. Um babalorixá, contudo, nem sempre consegue passar da porta de entrada.

Reginaldo Prandi, professor da USP especialista em credos afrobrasileiros, afirma que, por serem monoteístas, as religiões cristãs têm dificuldade em tolerar "a possibilidade de existência de outros deuses".

"Mas nós somos fortes", diz a mãe de santo Juju de Oxum. "A gente não cai. Eu sei sorrir, sei cantar e sei chorar ao mesmo tempo."

INTOLERÂNCIA AO VIVO

No último 21, Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, um pastor evangélico e um pai de santo fizeram um [debate acalorado](#) sobre o assunto durante transmissão [ao vivo](#) da "TV Folha".

FOLHA DE S.PAULO

04/02/2006 - 09h48

Tráfico é acusado de vetar umbanda no Rio**MARIO HUGO MONKEN**

da Folha de S.Paulo, no Rio de Janeiro

Traficantes de drogas estão proibindo ou restringindo as religiões afro-brasileiras, como a umbanda e o candomblé, em favelas do Rio de Janeiro, segundo relatos de líderes de associações de moradores e religiosos ouvidos pela **Folha**. Terreiros foram fechados e, em 2002, um pai-de-santo foi assassinado.

Para representantes de religiões afro, um dos motivos seria o envolvimento de traficantes ou seus familiares com igrejas evangélicas, que têm correntes que associam a umbanda e o candomblé a manifestações demoníacas.

No morro do Dendê, na Ilha do Governador (zona norte), Fernando Gomes de Freitas, o Fernandinho, acusado de liderar o tráfico local e que se diz evangélico, determinou o fechamento de ao menos três terreiros nos últimos meses e proibiu que pessoas circulem pela favela com cordões ou pulseiras com alusão às religiões afro, segundo testemunhos ouvidos pela **Folha**.

Despachos de macumba e reuniões são proibidos nas ruas do complexo de favelas de Senador Camará (zona oeste), onde traficantes freqüentam cultos da Igreja Assembléia de Deus dos Últimos Dias. Um dos adeptos era Róbson André da Silva, o Robinho Pinga, chefe do tráfico local e atualmente preso. Na sua apresentação pela polícia, Robinho Pinga apareceu com uma bíblia e afirmando-se evangélico.

Nas favelas de Jacarezinho, Mangueira, Manguinhos e Vigário Geral, todas nas zona norte e onde a venda de droga é dominada pelo Comando Vermelho, os terreiros não têm mais sessões. Há cerca de um mês, um traficante ameaçou agredir uma mulher em Manguinhos, porque ela se disse adepta da religião afro.

A polícia já flagrou a participação de traficantes em cultos próximos de pontos de venda de droga. Alberico Azevedo de Medeiros, o Derico, acusado de liderar a venda de drogas na favela de Acari (zona norte), foi filmado orando num palco de uma igreja evangélica, pouco antes de ser preso.

Um pai-de-santo foi morto na favela da Carobinha, em Campo Grande, em 2002, por divergências religiosas com o então presidente da associação de moradores, suspeito de ligação com o tráfico, dizem líderes comunitários.

No morro da Fazendinha, no complexo do Alemão (zona norte), os traficantes mandaram fechar dois terreiros no ano passado, porque o som dos atabaques atrapalhava o movimento de drogas e a percepção deles sobre uma possível ação da polícia.

No ano passado, um centro de umbanda foi fechado em Piedade (zona norte) por



Intolerância religiosa na escola

© 10 de setembro de 2010, às 10:28 (<http://blogs.odiarionaescola.com/odiarionaescola/2010/09/10/intolerancia-religiosa-na-escola/>) ▲ Fernanda A. Accorsi (<http://blogs.odiarionaescola.com/odiarionaescola/author/fernanda/>) ● Deixe um comentário (<http://blogs.odiarionaescola.com/odiarionaescola/2010/09/10/intolerancia-religiosa-na-escola/#respond>)

Professores e alunos adeptos da Umbanda e do Candomblé costumam ser vítimas de preconceitos, piadas e exclusão nas escolas brasileiras. O que compromete o ensino e o aprendizado, ocasionando até o abandono escolar. Isso é o que afirma a pesquisa realizada por Denise Carreira, revelando, também, o despreparo dos educadores para lidar com a intolerância religiosa. Denise é jornalista e coordenadora do Programa diversidade, raça e participação, da Ong Ação Educativa. Uma das alternativas para minimizar as consequências do problema é, sem dúvida, a lei 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira, colaborando na diminuição do preconceito e na aceitação do diferente.

Twitter 0

► comportamento (<http://blogs.odiarionaescola.com/odiarionaescola/category/comportamento/>), educação em pauta (<http://blogs.odiarionaescola.com/odiarionaescola/category/educacao-em-pauta/>), pesquisa (<http://blogs.odiarionaescola.com/odiarionaescola/category/pesquisa/>)
 ► candomblé (<http://blogs.odiarionaescola.com/odiarionaescola/tag/candomble/>), escola (<http://blogs.odiarionaescola.com/odiarionaescola/tag/escola/>), intolerância religiosa (<http://blogs.odiarionaescola.com/odiarionaescola/tag/intolerancia-religiosa/>), preconceito (<http://blogs.odiarionaescola.com/odiarionaescola/tag/preconceito/>), umbanda (<http://blogs.odiarionaescola.com/odiarionaescola/tag/umbanda/>)

Deixe um Comentário

Seu endereço de e-mail não será publicado.

Nome*

E-mail*

Website

Capítulo *

+ 6 - 14

Seu comentário...

[Postar Comentário](#)

O Diário na Escola (./)

odiarion.com (<http://www.odiarion.com>) 2010 - 2015 © Todos os direitos reservados à Editora Central Ltda.

16/03/2015

RS: demissão de professor expõe limite entre ensino e doutrina religiosa - Terra Brasil

Assine
Terra Serviços



capa notícias educação

Ver Anúncios



EDUCAÇÃO

RS: demissão de professor expõe limite entre ensino e doutrina religiosa

Professor de história em uma escola de Porto Alegre (RS) foi demitido, segundo ele, por se recusar a abordar conteúdos religiosos nas aulas

03 JUN 2013 14:57

COMENTÁRIOS

A demissão de um professor de história do colégio particular La Salle Pão dos Pobres, em Porto Alegre (RS), ocorrida no dia 17 de maio, provocou protesto dos alunos contra a direção e trouxe à tona dúvidas sobre até que ponto a doutrina religiosa de escolas confessionais (ligadas a uma crença religiosa) pode influenciar o currículo e a rotina da comunidade escolar.

SAIBA MAIS

[Obrigação ou problema? Brasil debate a religião na escola pública](#)

[Bullying religioso cresce nas escolas do País, diz líder ateu](#)

publicidade



publicidade

16h00

RAFAEL SOARES - EXTRA

Crime e preconceito: mães e filhos de santo são expulsos de favelas por traficantes evangélicos

A roupa branca no varal era o único indício da religião da filha de santo, que, até 2010, morava no Morro do Amor, no Complexo do Lins. Iniciada no candomblé em 2005, ela logo soube que deveria esconder sua fé: os traficantes da favela, frequentadores de igrejas evangélicas, não toleravam a "macumba". Terreiros, roupas brancas e adereços que denunciassem a crença já haviam sido proibidos, há pelo menos cinco anos, em todo o morro. Por isso, ela saía da favela rumo a seu terreiro, na Zona Oeste, sempre com roupas comuns. O vestido branco ia na bolsa. Um dia, por descuido, deixou a "roupa de santo" no varal. Na semana seguinte, saía da favela, expulsa pelos bandidos, para não mais voltar.

— Não dava mais para suportar as ameaças. Lá, ser do candomblé é proibido. Não existem mais terreiros e quem pratica a religião, o faz de modo clandestino — conta a filha de santo, que se mudou para a Zona Oeste.

A situação da mulher não é um ponto fora da curva: já há registros na Associação de Proteção dos Amigos e Adeptos do Culto Afro Brasileiro e Espírita de pelo menos 40 pais e mães de santo expulsos de favelas da Zona Norte pelo tráfico. Em alguns locais, como no Lins e na Serrinha, em Madureira, além do fechamento dos terreiros também foi determinada a proibição do uso de colares afro e roupas brancas. De acordo com quatro pais de santo ouvidos pelo EXTRA, que passaram pela situação, o motivo das expulsões é o mesmo: a conversão dos chefes do tráfico a denominações evangélicas.

Atabaques proibidos na Pavuna

A intolerância religiosa não é exclusividade de uma facção criminosa. Distante 13km do Lins e ocupada por um grupo rival, o Parque Colúmbia, na Pavuna, convive com a mesma realidade: a expulsão dos terreiros, acompanhados de perto pelo crescimento de igrejas evangélicas. Desinformada sobre as "regras locais", uma mãe de santo tentou fundar, ali, seu terreiro. Logo, recebeu a visita do presidente da associação de moradores que a alertou: atabaques e despachos eram proibidos ali.

— Tive que sair fugida, porque tentei permanecer, só com consultas. Eles não gostaram — afirma.

A situação já é do conhecimento de pelo menos um órgão do governo: o Conselho Estadual de Direitos do Negro (Cedine), empossado pelo próprio governador. O presidente do órgão, Roberto dos Santos, admite que já foram encaminhadas denúncias ao Cedine:

— Já temos informações desse tipo. Mas a intolerância armada só pode ser vencida com a chegada do estado a esses locais, com as UPPs.

O deputado estadual Átila Nunes (PSL) fez um pedido formal, na última sexta-feira, para que a Secretaria de Segurança investigue os casos.

— Não se trata de disputa religiosa mas, sim, econômica. Líderes evangélicos não querem perder parte de seus rebanhos para outras religiões, e fazem a cabeça dos bandidos — afirma.

Polícia investiga incêndio e destruição de imagens em terreiro de candomblé em Goiana

Escrito por Rádio Itapuama FM
Qua, 09 de Abril de 2014 08:28 -



A polícia investiga a depredação e incêndio ocorridos em um terreiro de candomblé na madrugada de ontem, em Goiana, na Zona da Mata Norte pernambucana. O local de culto à entidade Jurema teve suas dependências tomadas pelas chamas e várias imagens sagradas foram quebradas. O responsável pelo terreiro é o babalorixá conhecido como Pai Dedo.

Pai Dedo acredita que foi vítima de racismo e intolerância religiosa. Ele contou que apesar de deixar o terreiro em escombros, os bandidos não levaram nenhum objeto de valor. No local, havia geladeira, televisão, botijão de gás, joias e peças valiosas.

O caso ganhou a atenção do Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa, que enviou seu representante local, Alexandre L'Omi L'Odó para reconhecer a situação de Pai Dedo. Apesar de o laudo policial não ter confirmado a causa do incêndio, Alexandre antecipa sua opinião baseado nos indícios e diz acreditar que o fogo foi causado por gasolina e fogo.

Alexandre disse que Pai Dedo era pessoa bem quista na comunidade, mas que alguns moradores chegaram a fazer um abaixo-assinado contra as atividades realizadas no terreiro dele. As investigações estão sendo conduzidas pela Delegacia de Goiana, onde o responsável é o delegado Diego Pinheiro. Por e-mail, a Polícia Civil informou que o inquérito ainda não foi concluído. "

FOLHA DE S.PAULO

Umbanda e candomblé não são religiões, diz juiz federal**FABIO BRISOLLA
DO RIO**

16/05/2014 19h34

Uma tentativa do Ministério Público Federal (MPF) de retirar do YouTube uma série de vídeos com ofensas à umbanda e ao candomblé resultou em uma decisão polêmica: a Justiça optou por manter a exibição das imagens e ainda salientou que "as manifestações religiosas afro-brasileiras" não podem ser classificadas como religião.

Em decisão de 28 de abril de 2014, o juiz Eugênio Rosa de Araújo, titular da 17ª Vara Federal, afirmou que as crenças afro-brasileiras "não contêm os traços necessários de uma religião". De acordo com o magistrado, as características essenciais a uma religião seriam a existência de um texto base (como a Bíblia ou Alcorão), de uma estrutura hierárquica e de um Deus a ser venerado.

"Se o Juiz tivesse simplesmente negado que havia ofensa nos vídeos já seria uma decisão lamentável. Mas ele foi além. Em poucas linhas, resolveu ditar o que seria ou não uma religião, o que nos pareceu um absurdo", disse à Folha o procurador Jaime Mitropoulos, que apresentou um recurso contra a decisão da 17ª Vara Federal.

Procurado pela Folha, o juiz Eugênio Rosa de Araújo preferiu não falar sobre a decisão. Nos vídeos denunciados pelo MPF, pastores evangélicos associam praticantes de umbanda a uma legião de demônios. Também fazem comparação semelhante com o culto aos orixás característico do Candomblé.

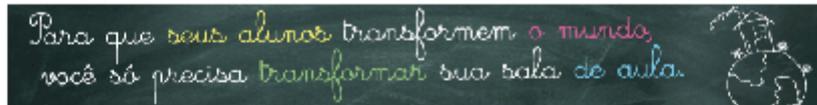
A ação do MPF teve origem em uma denúncia da Associação Nacional de Mídia Afro, que pedia a exclusão dos vídeos citados do YouTube pelas ofensas disseminadas contra as religiões com raízes africanas.

No início de 2014, o MPF chegou a recomendar que a representação do Google no Brasil deletasse os vídeos. Entretanto, segundo a Procuradoria, a empresa se negou a atender a orientação. A partir daí, o caso foi encaminhado à Justiça.

Endereço da página:

<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/05/1455758-umbanda-e-candomble-nao-sao-religoes-diz-juiz-federal.shtml>

Copyright Folha de S. Paulo. Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução do conteúdo desta página em qualquer meio de comunicação, eletrônico ou impresso, sem autorização escrita da Folha de S. Paulo.



Juiz "reconsidera" decisão e diz que candomblé e umbanda são religiões

negrobelchior / 21 de Maio de 2014

[Curtir](#) [Compartilhar](#) 2.761 pessoas curtiram isso. Seja o primeiro entre seus amigos.

Por [Douglas Belchior](#)

No início da noite desta terça-feira 20, o juiz da 17ª Vara Federal do Rio de Janeiro, Eugênio Rosa de Araújo, reviu a sentença em que [havia declarado que candomblé e umbanda não eram religiões](#) e sim cultos. A mudança foi divulgada em nota, pela assessoria de imprensa da Justiça Federal do Rio de Janeiro. No documento o juiz admite o erro e modifica parte do conteúdo da sentença. Ele afirma ainda que "o forte apoio dado pela mídia e pela sociedade civil, demonstra, por si só, e de forma inquestionável, a crença no culto de tais religiões".

Eugênio Rosa foi alvo de duras críticas por sua postura que, para os movimentos de defesa da cultura afro-brasileira, reafirmava estereótipos, preconceitos e racismo. Na primeira sentença o magistrado chegou ao absurdo de afirmar que para ser considerada religião, uma doutrina teria que seguir um livro-base, como o Corão ou a Bíblia, por exemplo, o que não acontece, segundo ele, com as orações de matrizes africanas.

Apesar da alteração da sentença, o juiz reiterou a negativa dada na ação movida pelo Ministério Público Federal do Rio de Janeiro que pedia retirada do YouTube de 15 vídeos considerados ofensivos à umbanda e ao candomblé. Na mesma nota o juiz federal informou que "manteve o indeferimento da liminar pela retirada dos vídeos no Google postados pela Igreja Universal e esclarece que sua decisão teve como fundamento a liberdade de expressão e de reunião".

Ou seja, a liberdade de expressão a serviço da intolerância religiosa, do preconceito e do racismo, logo, da violência.

[Shirley Marques](#), editora do Blog [Posições Negras](#), já havia elaborado uma ótima reflexão sobre o assunto no texto que replico abaixo.

8h00

EXTRA

Criminosos colocam fogo em centro espírita de Caxias

Os adereços, móveis e o teto do segundo andar da casa de candomblé Kwe Cejá Gbé, no bairro Taquara, em Caxias, amanheceram, ontem, transformados em cinza. Segundo a filha de santo Adriana Pedrosa, a casa foi invadida por volta de 1h30m e incendiada. E esta não é a primeira vez.

— Nos últimos seis anos, também colocaram fogo em três carros e no andar de baixo da casa. É alguém que conhece os horários daqui, sempre ataca quando não tem ninguém. Pode ser intolerância religiosa — disse Adriana.

Os cerca de 40 filhos de santo da casa perderam suas roupas, os temperos e os grãos usados nas festas. Os policiais do 15º BPM (Caxias) e o Corpo de Bombeiros estiveram no local.

— Agora só nos resta reconstruir tudo, como fizemos das outras vezes — lamentou Adriana.

Para o Babalaô Ivanir dos Santos, interlocutor da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR), o caso é grave e pede uma investigação séria:

— Essa casa é muito considerada no ramo Jeje e sei que, há três anos, atiraram nela. A situação não é nova e tem um fundo religioso. O que prova isso é que as agressões são contra o centro da religião e não atinge as pessoas.

O presidente da Comissão contra o Racismo, a Homofobia e a Intolerância Religiosa da Alerj, o deputado Carlos Minc, prometeu apurar a denúncia.

— Vou falar com a polícia sobre isso. Já tivemos casos semelhantes na região e temos que encontrar os culpados — afirmou Minc.

Números de Sorte

Receba os Seus Nº Sorte Agora
Numerologia Gratuita



ANTERIOR

Barcas operam sem problemas nesta sexta-feira

PRÓXIMA

Acidente na Ponte Rio-Niterói deixa feridos e complica o trânsito



22h50

O GLOBO - RIO

Polícia investiga incêndio em terreiro de Candomblé em Duque de Caxias

RIO — A Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR) pediu à Polícia Civil total atenção para o caso do terreiro de Candomblé Kwe Cejá Gbé, no bairro Taquara, em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, que foi invadido e incendiado, por volta de 1h30 da madrugada de ontem.

O representante da Polícia Civil na Comissão, delegado Henrique Pessoa, afirmou que está tomando todas as providências, e ratificou o compromisso com o caso.

— Já estou fazendo contato com o diretor-geral de Polícia na Baixada, Ricardo Domingues, para que ele solicite, junto à DP de Caxias, atenção especial a essa investigação, pois o chefe de instituição, Fernando Veloso, deu orientações de que qualquer ato de intolerância religiosa seja reprimido de forma categórica — disse o delegado.

Veja Ruas por Satélite

Mapas, Guias, Imagens e Muito Mais. Agora com Informações do Trânsito!



ANTERIOR

Disque-Denúncia aumenta recompensa em busca de traficantes de São Gonçalo

PRÓXIMA

Polícia realiza operação em comunidade de Caxias e apreende fuzil AR 15

TÓPICOS [IMPOSTO DE RENDA 2015](#) [LAVA-JATO](#) [SWISSLEAKS](#) [CRISE DA ÁGUA](#)

VER

RIO
ANCELMÓ.COM

ECONOMIA
MIRIAM LETIÃO

CULTURA
PATRÍCIA RODRIGUES

ESPORTES
BOTAFOGO

MAIS +
OPINIÃO

O DIA

31/07/2014 20:19:28

Mãe de santo, que teve terreiro atacado oito vezes, pode ser vítima do tráfico

Minc vai pedir ao governo do estado a criação de uma delegacia de Combate à Intolerância Religiosa.

DIEGO VALDEVINO

Rio - Dona de um terreiro religioso em Jardim Vale do Sol, em Duque de Caxias, que sofreu oito ataques violentos em oito anos, a mãe de santo Conceição de Lissá, se reuniu nesta quinta-feira com o procurador-geral de Justiça do Rio, Marfan Vieira e com o presidente da Comissão contra o Racismo, a Homofobia e a Intolerância Religiosa da Alerj, deputado estadual Carlos Minc, que vai pedir ao governo do estado a criação de uma delegacia de Combate à Intolerância Religiosa.

"Todos os casos foram registrados na delegacia de Imbariê, a 62ª DP, e não foram investigados. Vamos pedir que o Núcleo de Combate à Intolerância Religiosa da Polícia Civil investigue os oito ataques, que estão cada vez mais violentos", contou Minc.

Ainda segundo ele, a mãe de santo pode estar sendo vítima de traficantes convertidos à igreja evangélica. "Essa é a principal hipótese. Não é uma briga de vizinhos, apenas. No Complexo do Alemão e na Ilha do Governador, grupos convertidos acabaram com terreiros de umbanda e candomblé. Só na rua do terreiro de mãe Conceição, há duas igrejas que demonizam a religião afro", lembrou o deputado.

A mãe de santo contou para equipe de promotores do MP, que está sendo vítima de perseguição religiosa. No entanto, segundo ela, os policiais da 62ª DP têm tratado os atentados como se fossem meras brigas de vizinhos.

Dentre outros crimes, o barracão já foi invadido e teve as imagens sagradas de candomblé quebradas, sofreu incêndios e recebeu tiros. Sempre de madrugada. Dois carros de mãe Conceição já foram também queimados, provocando um prejuízo pessoal de pelo menos R\$ 20 mil. A placa de um carro que rondava o barracão, antes de um dos atentados, chegou a ser anotada por um vizinho, mas a polícia ainda não chegou a um suspeito.

Num dos atentados, foi pichado numa parede a sigla CV, de Comando Vermelho. Mãe Conceição suspeita que ex-traficantes convertidos por igrejas evangélicas sejam autores da pichação e de pelo menos alguns dos atentados. "Uma vez tacaram uma bilha de aço que, se tivesse acertado a cabeça de alguém, teria matado", disse ela.

Mãe Conceição mantém o terreiro há 13 anos e mora em outra casa na mesma rua. "Já deram

CartaCapital

Sociedade

Intolerância

Os orixás protegem

A mãe de santo Conceição d'Lissá resiste à intolerância religiosa com sabedoria

por Paulo César Soares — publicado 12/03/2014 04:40

A polícia ainda não tem nenhuma pista da autoria do incêndio criminoso no terreiro de candomblé Kwe Cejá Gbé – A Casa do Criador – da mãe de santo Conceição d'Lissá, em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. O crime ocorreu em 26 de junho, durante a madrugada, e foi registrado na 62ª Delegacia de Polícia, em Imbariê, distrito do subúrbio carioca. O fogo atingiu o segundo andar da casa e destruiu teto, móveis, eletrodomésticos, roupas de santos e de integrantes do terreiro.

Não é a primeira vez que Maria da Conceição Cotta Baptista, de 53 anos – Conceição d'Lissá – é vítima de ataques. Ela administra o centro em Caxias há 18 anos. E as agressões começaram há cerca de oito. “Já atearam fogo no meu carro, que na época estava quebrado e parado dentro do barracão. E dispararam tiros contra a minha casa e no portão do barracão. Deram nove tiros.” Equilibrada, ela evita apontar suspeitos. Cabe à polícia, afirma, descobrir quem cometeu o incêndio e os outros ataques.

O centro, segundo a mãe de santo, não possui um número fixo de frequentadores. Mais de 50 filhos de santo trabalham para o terreiro. Revezam-se nos trabalhos. A maioria iniciou-se no candomblé pelas mãos de Conceição d'Lissá e trabalha na preparação dos eventos. Em janeiro é realizada a festa de Olissá. Em maio, a de Oxum. Em junho, a de Ogum, e em setembro, a de Bessem.

Segundo o delegado Davi dos Santos Rodrigues, a polícia esteve no local duas vezes, na tentativa de conseguir testemunhas. Sem sucesso. No comando da delegacia desde fevereiro deste ano, Rodrigues é evangélico, integrante da Igreja Sara Nossa Terra. Todas as hipóteses, garante o delegado, estão sobre a mesa. “Em princípio, a questão é de intolerância religiosa. Mas pode ser outra coisa. Estamos fazendo um levantamento de quantos centros de umbanda e candomblé existem na região para verificar se sofreram ataques nos últimos três anos.”

Para Conceição d'Lissá, o Brasil precisa de uma lei para limitar o poder de rádios e TVs que veiculam programas evangélicos contrários às religiões de matriz africana. “Não há espaço de resposta. O poder que eles detêm é incomensurável.” Ela também reclama da Internet, usada para veicular conteúdos ofensivos ao candomblé e à umbanda. Em maio, entidades defensoras do diálogo entre as religiões cobraram das autoridades a retirada de 16 vídeos na internet que atacam a cultura afro.

A mobilização ocorreu após o juiz da 17ª Vara Federal do Rio de Janeiro, Eugênio Rosa de Araújo, negar a exclusão dos vídeos. A umbanda e o candomblé não seriam religiões, alegou o magistrado, pois não contêm um texto-base, a exemplo da Bíblia, uma estrutura hierárquica, um Deus a ser venerado. Uma decisão superior da Justiça modificou, no entanto, a decisão de primeira instância e ordenou a retirada do material. “Eu vi os vídeos. Eles demonizam as religiões afro, a umbanda e o candomblé. Cenas dançescas. Uma incitação à violência”, assegura o deputado estadual Carlos Minc, presidente da Comissão Contra o Racismo, a Homofobia e a Intolerância Religiosa da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.

Em relação ao incêndio no terreiro de Conceição d'Lissá, o deputado lembra quando ela ligou e relatou o ocorrido. Segundo ele, a informação foi repassada no mesmo instante ao chefe da Polícia Civil. “Fernando da Silva Veloso estava na Assembleia Legislativa, sentado à minha frente, acompanhando uma votação. Ele ligou para a delegacia e pediu providências”, recorda o parlamentar.

Para o presidente do Centro de Articulação de Populações Marginalizadas, o babalaô Ivanir dos Santos, chama a atenção, no caso da mãe de santo, para o fato de as agressões serem persistentes. “Não é a primeira vez. Se as medidas tivessem sido tomadas anos atrás, pode ser que tivessem cessado. A polícia tem de ser mais rigorosa nas suas investigações. O crescimento de alguns setores neopentecostais, que em vez de pregar o amor pregam a demonização, estimulam esses atos de intolerância. Isso é negável.”

Ivanir dos Santos é um dos precursores das caminhadas anuais contra a intolerância religiosa realizadas no Rio de Janeiro, todo terceiro domingo de



Nos últimos oito anos, o terreiro da religiosa sofreu vários ataques. Em 26 de junho, um incêndio destruiu o barracão

BAIXE AGORA
(DETALHE/NOTICIA/BBB-15-ANGELICA-E-ELIMINADA-COM-69-DOS-VOTOS-EM-PAREDAO-TRIPLO/?CHASH=E0B292A5D7C11903E851)

MAIS LIDAS



TV

BBB 15: Angélica é eliminada com 69% dos votos em paredão triplô

No palco, a mãe de Angélica agradeceu a eliminação dela.



A técnica em enfermagem Angélica foi eliminada na noite desta terça-feira (24) no paredão do Big Brother Brasil 15 com 69% dos votos, quantidade expressiva para um paredão triplô. Ela disputava a permanência com Luan e Mariza nesta semana.

"Se você fizesse aqui fora metade do que faz aí dentro, entrava", disse o apresentador Pedro Blai, citando o "jeito que joga sua verdade na cara de qualquer um" da sister. Depois, ele convocou: "Angélica".

No palco, a mãe de Angélica agradeceu a eliminação dela. "Eu pedi a Deus... Aos meus orixás, ao meu pai Ogum, minha mãe, porque nós estávamos sofrendo demais", disse ela a Blai.

Em sua passagem pela casa, Angélica revelou uma personalidade forte. Do lado de fora, ela também mostrou sua personalidade forte. "Se eu não fosse quem eu sou, eu não teria entrado aqui", afirmou a sister que não cumprimentou Fernando ao sair. "Eu vim aqui pra isso... Gente, saúde sucesso e autenticidade. R\$ 1,5 milhão vale ser diferente".

Preconceito

Fora da casa, Angélica recebeu ofensas racistas, especialmente pela internet. Os filhos dela pararam de ir à escola por causa de ataques preconceituosos à mãe. "A gente fica com medo de alguém falar alguma coisa para as crianças. Por isso, técnica em enfermagem, ao jornal 'Extra'.

Segundo ela, o caçula da participante, Vinícius, 4 anos, já entende o que está acontecendo com a mãe e perguntou: "Xingaram a minha mãe, não é, tia Érika?", relembra. "Até a minha mãe está evitando sair

Correio24horas
@correio24horas

Jornal Correio
de Itá secula por causa de ataques



UFC Novo campeão dos leves, Rafael dos Anjos revela que por pouco não abandonou a luta <http://glo.bo/1HVNlqj>

1 hora

Correio24horas
@correio24horas

Crowdnews
(http://www.crowdnews.com)

Veja mais
(http://www.correio24horas.com.br/redes-sociais)



HOT 30 Mulheres Espetacular Horóscopo Tenda DeCarrossasCastilas Rio 450 anos Pádua

BELEZA CABELOS MODA AMOR E SEXO BEBÊ FAMÍLIA DIETA FITNESS ESTILO DE VIDA SAÚDE CULTURA TRABALHO FAMOSOS E TV RECEITAS VÍDEOS **Busque no M**



Compartilhar 855 **Twitter** 6

Racismo no BBB15? Bial foge do tema, mas Angélica não

Globo evita o assunto, mas sister disparou: Será que se fosse loira de olhos azuis ia ter essa polêmica?

Escrito por [Gustavo Assumpção \(colaborador\)](#)  Atualizado em 25/02/2015 em

Compartilhar 226 **Twitter** 2



UM CONTEÚDO DE

tititi



ASSINE
SUMÁRIO
EDIÇÕES
ANUNCIE
EXPEDIENTE

A saída de **Angélica** com **rejeição recorde** no *Big Brother Brasil 15* até o momento, 69%, levantou uma dúvida: afinal, a eliminação da sister foi um caso de racismo?

Assim que **Angélica** deixou a casa ontem, a mãe da sister, Carmem, comemorou ao vivo. Bial então perguntou: "Por que a senhora está agradecendo tanto?".

E ela não fez mistério: "Porque o que minha filha estava passando aqui e a gente

MAIS DE TITITI



Apaixonado, Adriano é só elogios nova sister

- [Fale Conosco](#)
- [Home](#)
- [Esportes](#)
- [Segurança](#)
- [Trânsito](#)
- [Economia](#)
- [Cotidiano](#)
- [Clima](#)
- [Saúde](#)
- [Diversão e Lazer](#)
- [Envie fotos e vídeos](#)

- [Veículos e programas](#)
- [AO VIVO](#)
- [SC NO AR](#)
- **JORNAL DO MEIO DIA**
 - [Florianópolis](#)
 - [Blumenau](#)
 - [Joinville](#)
 - [Itaiaí](#)
 - [Chapécó](#)
 - [Xanxerê](#)
- **VER MAIS**
 - [Florianópolis](#)
 - [Blumenau](#)
 - [Joinville](#)
 - [Itaiaí](#)
 - [Chapécó](#)
 - [Xanxerê](#)
- [CIDADE ALEKTA](#)
- [RIC NOTÍCIAS](#)
- [DESTINO SC](#)
- [RIC RURAL](#)
- [MAIS VÍDEOS](#)
- **ND ONLINE**
 - [ND Florianópolis](#)
 - [ND Joinville](#)
 - [ND Vale](#)
 - [ND Oeste](#)

- [FALE CONOSCO](#)

Incêndio, apontado como criminoso, destrói terreiro de Umbanda em Xanxerê

27 de fevereiro de 2015 - 14:27 - [Segurança](#) - [Xanxerê](#)

O fogo iniciou na madrugada desta sexta-feira (27), as chamas atingiram toda a forração e a parte estrutural do local



Comentar



LEIA MATÉRIAS EXCLUSIVAS



Forum

Em rede nacional, Frota confessa estupro e povo aplaude

março 2, 2015 12:16



Veja também

- ["Não dá para ficar em silêncio no caso do estupro de Frota", diz Juca Ferreira](#)
- [Bancê pode ser responsabilizada pela entrevista de Alexandre Frota](#)
- [Saiba como denunciar conteúdos impróprios exibidos na TV e no rádio](#)

[Curte](#) 45 mil [Compartilhe](#) 7 [Comente](#) 248

Em programa de televisão, o ator contou – em tom de piada – o episódio em que fez uma mãe de santo desmamar ao forçá-la a manter relações sexuais sem o seu consentimento; “ela não falou nada, então pensei: vou comer”. Platela aplaudiu a atitude; ouve o vídeo

Por Redação

Está gerando grande repercussão nas redes sociais o fato de o ator Alexandre Frota ter contado, em rede nacional, que estupro uma mulher. Na última quarta-feira (25), foi ao ar o programa “Agora é Tarde”, da rede Bandeirantes, em que Frota relata a Rafinha Bastos o episódio.

Em tom de piada, o ator detalhou como forçou uma mãe de santo a ter relações sexuais sem seu consentimento a fazendo, inclusive, desmamar pela força com que a pegou pelo pescoço.

O caso teria acontecido já há alguns anos, quando ainda trabalhava na Rede Globo. Segundo Frota, ele teria sido aconselhado por algumas amigas a procurar um terreiro pois estaria carregado com “olho gordo” e “mau olhado”. Descrente, o ator teria seguido o conselho e, quando se viu sozinho com a mãe de santo no quarto, de costas, pensou: “essa mãe de santo tem um jogo aí... Dá para comer”, segundo palavras dele.

Ele se aproximou e confessou sua vontade de transar. Como a mulher não respondeu, prosseguiu.

“Eu não acredito nessas coisas, mas queria te dar um pega”. Ela não falou nada, então pensei: ‘vou comer’, contou, utilizando, inclusive, uma menina da platéia para demonstrar como foi a cena.

Em meio a muitos aplausos e risadas, Frota contou que, então, “colocou o boneco para fora” e, segurando a mulher pela nuca, de quatro, começou a ter relações sexuais. Enquanto as amigas batiam na porta para perguntar se estava tudo bem, o ator continuava o ato, já que, segundo ele mesmo, “queria gozar”.

Sem o menor constrangimento, o ator contou ainda que fez tanta pressão no pescoço da vítima que, em um determinado momento, percebeu que ela estava desmaiada. Só aí que ele decidiu interromper o ato e larga a mulher no chão, alegando às pessoas do terreiro que ela havia caído e “ficado ali”.

Confira, abaixo, o trecho da entrevista em que Frota confessa o crime hediondo que cometeu e a

Redes Sociais

Compartilhe

Imprima o artigo

Fórum Semanal



Publicidade

Últimas notícias



Operação Lava são denúncia
18:34, 16.ma



O país sai fo manifestação
18:28, 16.ma



Tucano não a sobre posição Odilo Scherer
18:00, 16.ma



Agrípio rece críticas após manifestação
17:47, 16.ma

O que está po de pessoas ne



Ver séries >



TV

Alexandre Frota narra suposto estupro na TV e é criticado

Declaração foi ao ar em reprise do 'Agora É Tarde' exibida na última quarta-feira (25)

02 MAR 2015 14h48 atualizado às 15h07



publicidade



Alexandre Frota deu declaração polêmica no 'Agora É Tarde'
Foto: Francisco Caspary / AgNews

Alexandre Frota virou assunto nas redes sociais na manhã desta segunda-feira (2). Em reprise de sua participação no programa *Agora É Tarde*, apresentado por Rafinha Bastos, que foi ao ar na última quarta-feira (25), o ator narra uma "aventura" sexual com uma mãe de santo, onde dá a entender que a estuprou.

publicidade

SAIBA MAIS

Alexandre Frota narra suposto estupro na TV e é criticado nas redes sociais

Do UOL, em São Paulo 02/03/2015 11h54



Ouvir texto



Imprimir



Comunicar erro

Alexandre Frota foi duramente criticado nas redes sociais por contar a história de como teria estuprado uma mãe de santo anos atrás (no vídeo acima, a partir do 10º minuto). A história foi contada por ele no talk-show "Agora é Tarde", comandado por Rafinha Bastos, em maio de 2014 - mas voltou à telinha em uma reprise na última quarta-feira (25).

Internautas se revoltaram com as declarações de Frota na web. "Um crime hediondo foi confessado e aplaudido em rede nacional. Como isso é possível? Ora, num país onde uma mulher é estuprada a cada 12 segundos, não é difícil compreender que uma estatística alarmante como essa é produto de uma cultura que valoriza e cotidianiza a violência sexual. Cabe ressaltar que a cultura do estupro apenas culmina na prática desse crime, mas obedece antes a um longo processo de naturalização da violência contra a mulher e institucionalização do ódio de gênero", escreveu uma internauta em seu Facebook, em um texto que foi compartilhado mais de 770 vezes.

A deputada federal Maria do Rosário, que já esteve à frente da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, se pronunciou sobre o caso: "A vontade de chorar que muitas de nós mulheres sentimos diante desse aplauso ao crime de estupro deve virar força e luta", escreveu.



Maria do Rosário
@_mariadorosario

A vontade de chorar q mst de nós mulheres sentimos diante desse aplauso ao crime de estupro deve virar força e luta. brasil247.com/pt/247/midiate...

11:01 AM - 2 Mar 2015

78 RETWEETS 43 FAVORITES

ASSINE **veja** E GANHE



EXCLUSIVA

EU QUERO

[/http://optimized-](#)

<http://rubiconproject.com/11134/33446/137430-2-3711196-39558407>

http://www.assine.veja.com.br/%2Fportal/%2Fassinando/%2Frevista-veja/%3Fordeem%3Dsr-ve-bleitveia%26utm_source%3Deditoriais%26utm_medium%3Dpages_editoriais%26utm_campaign%3Dsr-ve-bleitveia

16 março 2015

<http://www.brasilpost.com.br/brazil>

Edição: BR ▾



Curte 109 mil



10 mil



Newsletters



Pesquisa no Brasil Post

HOME

PAÍS

MUNDO

DIÁRIOS

<http://www.brasilpost.com.br/> <http://www.brasilpost.com.br/news/pais/> <http://www.brasilpost.com.br/news/mundo/> <http://www.brasilpost.com.br/mulheres/> <http://www.brasilpost.com.br/educacao/> <http://www.brasilpost.com.br/saude/>

- [Homens](http://www.brasilpost.com.br/veja/homens/) (<http://www.brasilpost.com.br/veja/homens/>)
- [Familia](http://www.brasilpost.com.br/veja/familia/) (<http://www.brasilpost.com.br/veja/familia/>)
- [Animais](http://www.brasilpost.com.br/veja/animais/) (<http://www.brasilpost.com.br/veja/animais/>)
- [50+](http://www.brasilpost.com.br/veja/50/) (<http://www.brasilpost.com.br/veja/50/>)
- [Day](http://www.brasilpost.com.br/veja/day/) (<http://www.brasilpost.com.br/veja/day/>)
- [Meio Ambiente](http://www.brasilpost.com.br/veja/meio-ambiente/) (<http://www.brasilpost.com.br/veja/meio-ambiente/>)
- [Inovacao](http://www.brasilpost.com.br/veja/inovacao/) (<http://www.brasilpost.com.br/veja/inovacao/>)
- [Tem Jai!](http://www.brasilpost.com.br/veja/tem-jai/) (<http://www.brasilpost.com.br/veja/tem-jai/>)

Rio de Janeiro lidera em casos de discriminação religiosa, aponta SDH

Estadão Conteúdo

Publicado: 03/03/2015 13:00 BRT | Atualizado: 03/03/2015 13:29 BRT



ESTADÃO conteúdo

Há oito meses, mãe Conceição de Lisá, de 53 anos, vê seu terreiro - o que sobrou dele - com cada vez menos fiéis. Antes de um incêndio destruir o barracão no Jardim Vale do Sol, em Duque de Caxias (cidade na Baixada Fluminense), cerca de 100 pessoas participavam dos rituais. Agora, em média, 20 aparecem.

O medo, após o oitavo ataque em oito anos, é um dos motivos para a debandada. Também influi o fato de o barracão ainda estar destruído, o que limita os rituais à área externa do terreiro. Quando chove, as atividades são suspensas.

Episódios de intolerância como esse colocaram o Rio na primeira posição entre os Estados brasileiros no número de denúncias sobre discriminação religiosa em 2014. De acordo com levantamento da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, o Rio teve 39 queixas no último ano e ultrapassou São Paulo como Estado com mais relatos de intolerância ao Disque 100 (número disponibilizado pela Secretaria como canal de denúncias).

Os registros paulistas caíram entre os dois anos, de 50 para 29, enquanto o índice do Rio se manteve o mesmo. O índice nacional também caiu: de 231 para 149.

Desde o incêndio, mãe Conceição faz terapia e agora tenta reconstruir o terreiro. Ela conta que ainda faltam R\$ 150 mil para concluir a reforma. "Tivemos uma perda considerável, ficamos muito fechados para nós mesmos. A gente precisa renascer, a gente precisa retornar as nossas atividades normais, as nossas festividades." Segundo ela, várias vítimas de intolerância contra religiões afro não denunciam "porque as casas ficam desacreditadas". "Vai acontecer o que aconteceu com a minha casa."

PUBLICIDADE

Assine sua revista preferida e ganhe

50% a mais de assinatura
ou descontos muito especiais.

EU QUERO

[/http://optimized-](#)

<http://rubiconproject.com/11134/33446/137430-15-3733838-39688507>

<http://www.assine.veja.com.br/%2Fportal/%2Fhome.act>

BOMBANDO

- 2. [Os motivos mais irracionais para não gostar de celebridades estão aqui](#)



3 days ago brasilpost.com.br/HuffingtonPostInternational/Stephanie-Marcus-Stephanie-Marcus-celebridades

- 1. [12 coisas que ninguém te conta sobre masturbação](#)



6 days ago brasilpost.com.br/HuffingtonPostInternational/Bruna-Petean-Lais-Barros-Martins-Bruna-Petean-Lais-Barros-Martins-sulhar

- 3. [Impossível?! Que nada! Veja as principais motivações dos manifestantes](#)



1 day ago brasilpost.com.br/HuffingtonPostInternational/Ds