

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

KÁSSIA MOTA DE SOUSA



**ENTRE A ESCOLA E A RELIGIÃO: DESAFIOS PARA CRIANÇAS DE
CANDOMBLÉ EM JUAZEIRO DO NORTE**

FORTALEZA
Setembro de 2010

KÁSSIA MOTA DE SOUSA

**ENTRE A ESCOLA E A RELIGIÃO: DESAFIOS PARA CRIANÇAS DE
CANDOMBLÉ EM JUAZEIRO DO NORTE**

Dissertação submetida à Coordenação do
Curso de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial para a obtenção de título
de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joselina da Silva

FORTALEZA

Setembro de 2010

Abstract: Lílian Vieira
Projeto Gráfico e Ilustrações: Anastácio Braga
taciobraga@gmail.com

KÁSSIA MOTA DE SOUSA

**ENTRE A ESCOLA E A RELIGIÃO: DESAFIOS PARA CRIANÇAS DE
CANDOMBLÉ EM JUAZEIRO DO NORTE**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Joselina da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof.^o Dr.^o Henrique Antunes Cunha Júnior
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof.^a Dr.^a Zuleide Fernandes de Queiroz
Universidade Regional do Cariri - URCA

A dona Maria Leandro, minha querida Vó Pretinha (*in memoriam*), que na sua generosidade e simplicidade marcou carinhosamente as minhas memórias da infância.

Ao Tazinho, meu marido, que de tão companheiro e generoso dividiu comigo todos os dias destes dois anos de trabalho, posso dizer que este é o nosso filho, nosso primeiro filho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos orixás, a minha mãe Oxum, aos meus santos e santas, a meu Padim Padre Cícero e ao meu Juazeiro, lugar de partida e de chegada, ventre do meu mundo.

Agradeço aos *erês*, vocês são meus mestres, este trabalho só tem sentido por vocês. Aos amigos do Terreiro *Ilê Axé Gitofalogi*, a estes realmente devo este trabalho, muito obrigado.

A minha mãe, mulher que me ensinou a sonhar, a amar, a libertar-se, deu-me a vida e um pouco mais. Amo-te. Ao meu pai, homem de bom coração que não soube fazer da queda um passo. Que Deus te proteja.

Agradeço a generosidade dos meus irmãos, Acácio e Aécio, que desde a infância, ainda que eu fosse a irmã mais velha, eram eles que zelavam por mim. Nos recreios da escola eram minhas companhias queridas: Acácio me defendia dos garotos e garotas inoportunos e Aécio dividia o lanche comigo. Hoje, na vida adulta, para que eu pudesse sair de casa, seguir meus sonhos, meus amores, eles fazem companhia a minha mãe, trabalham duro e ajudam em casa porque acreditam no meu sonho, obrigada.

Agradeço aos amigos de todas as etnias que me alegram a vida e me incentivaram para este mestrado: Katiúscia que acompanhou este trabalho desde as primeiras páginas, Luisa Amanda, Edelângia Baima, Mano Grangeiro, Francisco Di Freitas, Luciana Lacerda, Juliana de Sousa, Silvia Maria, e a todos os amigos que aqui não foram mencionados mais que fizeram e fazem parte da minha vida.

Agradeço aos professores da linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, nomeadamente, Henrique Cunha, Sandra Haydeé e Joselina da Silva e aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, que durante a minha estada aqui, me acompanharam com esmero.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e a Fundação Cearense de Amparo a Pesquisa (FUNCAP) pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este trabalho tem como temática a relação entre a criança candomblecista e a escola em Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil. Esta pesquisa buscou compreender significados e sentimentos que as crianças candomblecistas constroem sobre as suas experiências escolares. Adotamos como metodologias de pesquisa entrevistas individuais e a pesquisa participante. Reconhecendo a importância da atuação das crianças nas pesquisas acadêmicas, optamos por conhecer, ouvir e acompanhar 5 crianças candomblecistas do terreiro *Ilê Axé Gitofalogi*, em Juazeiro do Norte, para adentrarmos em suas experiências escolares, além de ouvir as crianças, realizamos também, entrevistas com adultos da comunidade, com professores, coordenadores e fizemos observações nas escolas onde as mesmas estudavam. A escuta, a observação da realidade, as entrevistas com as comunidades, religiosa e escolar, nos demonstraram que as crianças candomblecistas, por seu pertencimento religioso, são vítimas de discriminações várias. Percebemos que a intolerância religiosa contra o candomblé e religiões de matrizes africanas são mais um mecanismo de reprodução da ideologia do racismo. Realizamos uma reflexão sobre a realidade escolar juazeirense a partir da lei 10.639/03, discutimos a ministração do Ensino Religioso e a presença dos signos de fé católica dentro dos ambientes escolares. A análise sobre o ensino vivenciado pelas crianças juazeirenses pesquisadas, aqui chamadas de *erês*, nos possibilitou concluir que: Crianças candomblecistas são vítimas de racismo em suas escolas, sejam elas públicas ou particulares. Seus *agressores* podem ser professores, alunos, materiais didáticos, bem como, práticas educativas; Concluímos também que, o ensino religioso promovido pela secretaria de educação do estado do Ceará, aplicado no município de Juazeiro, se não for criticamente analisado pode constituir-se como mais um espaço para a prática de discriminações múltiplas e intolerâncias religiosas, ao promover o catolicismo, em detrimento de inúmeras outras crenças religiosas às quais as crianças estudantes guardam identidade e pertencimento.

Palavras-Chaves: Religiões de matriz Africana, Educação, Crianças.

ABSTRACT

This work has as thematic the relation between the child who attends candomblé and school in Juazeiro do Norte, Ceará, Brazil. This research searched to understand the meanings and feelings that these children construct on their pertaining to school experiences. We adopt as research methodologies individual interviews and the participant research. Recognizing the importance of children's performance in academic research, we opt to knowing, hearing and following five children from candomblé at Terreiro Ilê Axé Gitofalogi, in Juazeiro do Norte, in order to get acquainted with their school experiences. Besides listening to the children, we also interviewed some adults of the community as well as teachers and coordinators, and made comments in the schools where the children studied. Listening to the children, the observation of their reality and the interviews with the religious and school communities which the children attended had demonstrated that children from candomblé, for its religious belonging, are victims of many kinds of prejudice and discrimination. We perceive that religious intolerance against candomblé and religions of African matrix, in general, is a way of reproducing the ideology of racism. We went through a reflection on the juazeirense school reality through the law 10,639/03 and discussed the Religious Teaching and the presence of catholic signs of faith into school environments. Through the analysis of the education experienced by children in Juazeiro, called *erês*, it was possible to conclude that: children from candomblé are victims of racism in their schools, no matter these schools are public or private. Their aggressors can be teachers, pupils, pedagogical materials and educational practices as well. We also conclude that religious education promoted by the Secretary of Education of Ceará, applied in the city of Juazeiro, if not analyzed critically can constitute as one more place for the practice of multiple discriminations and religious intolerances, when promoting catholicism in detriment of many other religious beliefs to which the children/students keep their identity and belonging.

Key Words: Religions of African matrix, Education, Children.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Ruas do bairro Frei Damião, a esquerda escola “A” e à direita o Terreiro <i>Ilê Axé Gitofalogi</i>	33
Figura 2 – Área comercial do Bairro Frei Damião.....	33
Figura 3 – Área comercial do Bairro Frei Damião.....	34
Figura 4 – Fachada do Terreiro Ilê Axé Gitofalogi.....	34
Figura 5 – Fogão de lenha onde é preparada a comida dos santos.....	35
Figura 6 – A natureza é presente no espaço do terreiro.....	35
Figura 7 – Altar de Oxum em dia de festa.....	35
Figura 8 - Imagem da Fachada externa da Creche-escola do Bairro Frei Damião, onde estudam alguns de nossos entrevistados.....	56
Figura 9 - Área interna da Creche-escola do bairro Frei Damião.	57
Figura 10 - Fotografia de uma das ruas do bairro Frei Damião, as casas de porta e janela, as calçadas irregulares.....	62
Figura 11- Fotografia das ruas do bairro Frei Damião. Rua Principal do Bairro, a rua Socorro Norões Mota é onde estão localizados os pontos comerciais, mercado de carne, frutas e verduras, farmácias, locadora de vídeos, supermercado e a parada do ônibus que leva.	62
Figura 12 - A frente do terreiro. O terreiro fica paralelo a rua principal do mercado, ao sul é divisa com a escola de ensino fundamental e médio do bairro e a norte fica o mercado de carne, frutas e verduras do bairro.	63
Figura 13 - Foto da fachada da escola de uma das entrevistadas.	79
Figura 14 -Banner exposto na fachada da Secretaria de Educação do Município de Juazeiro, em outubro de 2009.....	87
Figura 15 - Símbolos sagrados do Cristianismo na recepção da Secretaria de Educação do Município de Juazeiro.	91
Figura 16 - Símbolos sagrados do Cristianismo no saguão de entrada da escola B.....	91
Figura 17 - Imagens de santos em referência às festas juninas de origem cristã no saguão de entrada da escola B.	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro de apresentação das crianças da nossa pesquisa. As informações acerca da vida escolar (escola e série) se reportam ao ano letivo de 2009.....	54
Tabela 2 - Proficiência média dos alunos de 4ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em Português e Matemática segundo raça – Brasil, 2003.....	74
Tabela 3 - Quadro Expositivo das escolas analisadas	78
Tabela 4 - Quadro acerca das características identitárias das crianças.....	83

SUMÁRIO

LISTA DE IMAGENS	9
LISTA DE TABELAS	10
SUMÁRIO	11
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 2 - O LUGAR DE ONDE FALO E DE QUE FALO.....	17
2.1 Minhas experiências de vida e de pesquisa.....	18
2.2 Descobrindo-me Negra	21
2.3 O Terreiro é o lugar onde se brinca, dança, canta, conversa e reza	29
CAPÍTULO 3 - QUEM SÃO AS NOSSAS CRIANÇAS	43
3.1 A <i>Erê de Ewá (5 anos)</i>	55
3.2 A <i>Erê de Xangô (5 anos)</i>	64
3.3 A <i>Erê de Yemanjá (12 anos)</i>	70
3.4 A <i>Erê de Yemanjá (9 anos)</i>	77
3.5 O <i>Erê de Oxossi (7 anos)</i>	81
CAPÍTULO 4 - RAÇA E RELIGIÃO NO SISTEMA DE ENSINO EM JUAZEIRO DO NORTE	85
4.1 Nosso dever de casa: Fazer das leis letras vivas	86
4.2 Alguns aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o diálogo com as crianças candomblecistas em Juazeiro do Norte.....	93
4.3 Bases Legais para a discussão sobre o atendimento das crianças candomblecistas em creches e instituições de ensino infantil em Juazeiro do Norte.....	97
4.4 O Ensino Religioso e as crianças candomblecistas nas instituições de ensino fundamental em Juazeiro do Norte	101
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
ANEXOS	124
Anexo 1 – Roteiro para as entrevistas com crianças.....	125
Anexo 2 – Roteiro de entrevista para professores.....	127
Anexo 3 – Roteiro de entrevista para coordenadores e diretores escolares	128
Anexo 4 – Resolução nº. 404/2005 do Conselho de Educação do Ceará	129

Anexo 5 – Resolução nº. 361/2005 do Conselho de Educação do Ceará	135
Anexo 6 – Ofício da Procuradoria da República enviado ao Prefeito do Município de Juazeiro do Norte.	141

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como temática central a relação entre a criança candomblecista e a escola, esta pesquisa busca compreender os significados, os sentimentos que as crianças constroem sobre as suas experiências no candomblé e na escola. Propomo-nos, a partir do universo das crianças candomblecistas – respeitando e exaltando suas referências construídas através da sua religião, da vivência na comunidade-terreiro – conhecer suas experiências escolares.

Nosso objetivo foi observar como as crianças de candomblé, em Juazeiro do Norte, se relacionam com a escola; como a participação em terreiros de candomblé corrobora para a construção de uma identidade cultural, de um sentimento de pertencimento; como a escola percebe, reconhece e assimila os saberes produzidos por estas crianças fora da sala de aula e principalmente, no sentido inverso, qual as expectativas e impressões das crianças frente à esta escola.

Tentamos compreender em que medida as instituições sociais das quais as crianças participam (instituição religiosa e instituições de ensino) corroboram para a construção de uma identidade de matriz africana, expressa na religiosidade das crianças. Encontramos crianças que afirmam sua *afrodescendência*, fortemente construída em meio às experiências vivenciadas no espaço religioso, o terreiro de candomblé. Se a instituição religiosa é reforçadora, as instituições de ensino, pesquisadas, reproduzem em muitas oportunidades as discriminações vigentes em nossa sociedade.

A observação do meu lugar, a cidade de Juazeiro do Norte, o compromisso com a educação – desde a época da graduação – e o encantamento com o mundo do candomblé, foram determinantes para despertar meu interesse pela pesquisa e, principalmente, para me fazer realizar o trabalho que ora apresento.

O trabalho está organizado nas seguintes cinco partes:

No capítulo 1, apresento a importância da minha trajetória pessoal na construção da pesquisa, “*O lugar de onde falo e de que falo*”. Neste capítulo discuto a metodologia afrodescendente (Cunha, 2003), metodologia de pesquisa adotada, onde o negro é pesquisador de sua própria realidade. Esta metodologia pressupõe o autoconhecimento, para mergulhar na pesquisa, para enxergá-la a partir de mim, como parte de mim é preciso antes mergulhar na minha história. Para nós negros que somos expropriados de nossa própria identidade o movimento realizado na pesquisa é de resgate, de apropriar-se das nossas histórias. Para realizar a pesquisa incentivamos nas crianças a co-autoria do trabalho. Além da pesquisa afrodescendente, recorreremos também, como metodologia de pesquisa à escuta atenta das

crianças, apresentando uma nova perspectiva de pesquisa onde as mesmas atuam como sujeitas, agentes da pesquisa.

Neste capítulo apresento também os locais onde a pesquisa foi desenvolvida: A Escola e o Terreiro. Nestes lugares buscamos observar e refletir sobre a experiência educacional, comunitária e religiosa das crianças candomblecistas. Realizou-se um estudo de caso com cinco crianças, os *erês*¹ de *Ewá* (5 anos), *Oxossi* (7 anos), *Xangô* (5 anos), *Yemanjá* (9 anos) e *Yemanjá* (12 anos).

Na seção 2, “*Quem são as nossas crianças*” faço a apresentação das crianças que participam da pesquisa. É neste capítulo onde introduzimos as experiências escolares de cada uma delas, através da análise de suas falas obtidas pelas entrevistas. *Erê de Ewá*, 05 anos de idade, filha e neta biológica de pai e mãe de santo, foi iniciada na religião durante a pesquisa. Ela é estudante da educação infantil de uma creche-escola municipal de Juazeiro; *A Erê de Xangô*, 05 anos de idade, nascida em uma família de adeptos, pai, mãe e irmão candomblecistas. Não é iniciada e também é estudante da educação infantil de uma creche-escola municipal de Juazeiro; *Erê de Oxossi*, 07 anos de idade, irmão da *Erê de Xangô*, foi iniciado durante a nossa pesquisa. É estudante de uma escola de ensino fundamental e médio localizada nos fundos da área do terreiro; *Erê de Yemanjá* (09 anos), filha de mãe candomblecista, foi iniciada durante a realização da pesquisa e é a única estudante de escola particular do grupo de entrevistados; *Erê de Yemanjá* (12 anos), filha e neta de pai e mãe de santo, foi a primeira criança iniciada no terreiro *Ilê Axé Gitofalogi*, onde realizamos nosso trabalho de campo. Também é estudante da escola de ensino fundamental e médio localizada aos fundos da área do terreiro. Trago também aqui uma análise baseada num extrato da bibliografia produzida sobre crianças e relações étnico-raciais e escola no Brasil.

Na terceira parte “*Raça e religião no sistema de ensino em Juazeiro do Norte*”, fazemos uma reflexão a partir da lei 10.639/03 e sua importância para a realidade escolar Juazeirense estudada. Discutimos também o ministrar do Ensino Religioso, a partir da sala de aula da *erê de Yemanjá* (12 anos), aluna da 6ª série do ensino fundamental de uma escola pública municipal no mesmo prédio em que registramos a presença dos signos de fé católica.

O Ensino Infantil vivenciado pelas *erês Ewá* e *Xangô*, nos dão base para uma reflexão acerca desta etapa de ensino e sua importância na sociabilização das crianças e com

¹ No intuito de resguardar a identidade das crianças optei por me reportar a elas utilizando o termo *erê*. Para diferenciá-las acrescento também o nome do *orixá* de cabeça delas e suas idades.

base na legislação existente vislumbramos possibilidades pedagógicas orientadas por valores, visões de mundo e conhecimentos afro-brasileiros.

Na última parte, quando realizamos as nossas “*Considerações finais*”, apresentamos uma revisão sintética dos resultados e da discussão do estudo realizado, algumas considerações referentes aos objetivos ou hipóteses traçados para o trabalho e as contribuições que se acredita haver sido dadas para o estudo do tema, em Juazeiro do Norte, no momento da vigência da lei 10.639/03.

CAPÍTULO 2

O LUGAR DE ONDE FALO E DE QUE FALO

2.1 Minhas experiências de vida e de pesquisa

*Somos o que somos.
Somos o que sentimos.
Somos o que pensamos.
Somos o que desejamos.
Somos o que fazemos, mediados por gestos e movimentos.
Somos nosso corpo.
Carregamos em nosso corpo as marcas de nossos sentimentos, crises,
conquistas, impasses, nossa história².*

A escuta das crianças negras candomblecistas sobre suas experiências escolares permitiu-me lembrar as minhas experiências de criança na escola e refletir sobre elas. Esta atividade ajudou-me a compreender as escolhas profissionais, políticas e acadêmicas de cunho pessoal.

Através da história destas crianças estou também elaborando a minha própria história. Nesta reflexão, percebi a pertinência do tema relações étnico-raciais e entendi que a escrita acadêmica não precisa estar dissociada de mim. Antes de analisar o dito e o não-dito das crianças optei por lembrar a minha infância e entender o sentido do meu dito e do não-dito, compreender como o meu passado se impõe na minha escrita.

Esta escolha metodológica relaciona-se com as abordagens afrodescendentes e pesquisa participante, possibilidades metodológicas que permitem que o negro antes considerado apenas objeto de estudo, possa agora tornar-se pesquisador da sua própria realidade. Munanga (1996) analisa este momento. O autor lembra-se que há algum tempo algumas pessoas diziam que o negro não podia estudar a sua própria realidade, porque ele tem envolvimento emocional, não pode tomar distância não lhe é possível desenvolver a objetividade. Ainda segundo o autor, atualmente, a emoção e a emotividade são motivos de conhecimento, e não obstáculos.

[...] é preciso mergulhar na pesquisa e aprender a enxergá-la não como um espectador ocularista e intelectualista que se restringe a ver o mundo através de evidências, perspectivas, pontos de vista, teorias, etc, mas como que tem e que é, e isso implica em estar envolvido na pesquisa de muitos e variados modos que a nossa condição de corpo nos permite. (ALVES, 2006, p. 44 *apud*. NUNES, 2007, p. 29).

²BRANDÃO, Ana Paula. **A cor da Cultura: Saberes e fazeres**, V.1. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

Para mergulhar na pesquisa, para enxergá-la a partir de mim, como parte do meu ser, foi preciso antes mergulhar na minha história. Para nós negros que somos expropriados de nossa própria identidade, o movimento realizado na pesquisa é de resgate, de apropriar-se das histórias pessoais.

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção do conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história. Ter no *agente* que pesquisa uma espécie de *gente* que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa participante – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento de reconquista popular. (BRANDÃO, 2006, p.11).

Assim, através da pesquisa estou resgatando minha própria memória e história que estavam escondidas, esquecidas e negadas. Este resgate foi se construindo ao longo da trajetória de pesquisa e acredito que ele se perpetuará ao longo da vida. Aqui refaço as trilhas que permitiram este resgate, este encontro, esta pesquisa.

Conforme Halbwachs (1990), a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e o não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência.

No processo de construção da dissertação, em meio às histórias das crianças candomblecistas, surgiam também as minhas histórias de infância, que haviam caído no esquecimento. Ao recordá-las as relacionava com as histórias recém-conhecidas dos *erês*³ de *Xangô*, *Yemanjá*, *Ewá* e percebia que havia um enredamento entre elas. Tínhamos histórias em comum, pois semelhantes são as infâncias das crianças afrodescendentes. E assim, descobri-me criança negra, mulher negra e pesquisadora negra.

Na universidade, ainda durante a graduação no curso de Licenciatura em História, conheci um velho historiador, chamado Thompson (1998), que dizia, *recordar a própria vida*

³ *Erês* são as denominações utilizadas em nossa pesquisa para nos referimos às crianças participantes da pesquisa.

é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança.

De acordo com Nascimento (2001), *Esse processo de tornar-se negro, o projeto de identidade negra ou afrodescendente, passa pela desconstrução das representações negativas do negro construídas socialmente pela ideologia do supremacismo branco.* (NASCIMENTO, 2001, p.115). Portanto, durante a realização da pesquisa de mestrado fui descobrindo-me negra e diante das leituras, na efervescência do movimento negro da academia re-signifiquei o conceito de identidade negra. Através da pesquisa encontrei as referências acadêmicas e subjetivas para a elaboração da minha identidade.

2.2 Descobrimo-me Negra

*Um sorriso negro, um abraço negro traz... Felicidade
Negro sem emprego fica sem sossego
Negro é a raiz da liberdade
Negro é uma cor de respeito
Negro é inspiração
Negro é silêncio, é luto
Negro é... A solução
Negro que já foi escravo
Negro é a voz da verdade
Negro é destino é amor
Negro também é saudade... (um sorriso negro!) (Dona Ivone Lara).*

Quando no ano de 2008 fui aprovada no processo de seleção para o curso de mestrado da Universidade Federal do Ceará o projeto apresentado foi “*Saberes do Povo Daqui: Processos (Pedagógicos/Educativos) de Transmissão dos Saberes, Práticas e Valores dos Grupos de Tradição da Cultura Popular de Juazeiro do Norte*”.

O projeto objetivava compreender o processo ensino/aprendizagem nas camadas populares. Partia da minha compreensão de que este processo dentro dos grupos de cultura popular se faz para além da sala de aula, dos bancos escolares. Faz-se no cotidiano. É assim que se dá a produção e reprodução dos saberes ditos populares, através da memória, ancestralidade, ritualidade, religiosidade, oralidade, musicalidade, cooperação/comunitarismo, corporeidade. Era meu interesse também, pesquisar o que havia de consciência étnica na Cultura Popular Tradicional em Juazeiro. Queria convidá-los, desafiá-los a perceberem em suas práticas a presença negra/africana.

Este projeto surgia diretamente da minha experiência profissional de produtora cultural no SESC e no CCBNB, do meu envolvimento com a cultura da cidade de Juazeiro do Norte. Era também fruto das reflexões realizadas na universidade: seja no curso de História, onde sempre me aproximei daqueles que sublimavam a importância de historiar a vida dos oprimidos, dos subalternos e dos insurgentes, através da História Social Cultural; seja na militância política, onde compreendi a divisão social em classes e o processo histórico de acumulação do capital que atravessa a história deste país; seja nas pesquisas em educação, onde através de Paulo Freire, compreendi que a educação popular apresenta-se como uma possibilidade de transformação social. Todas estas experiências me permitiram produzir aquele projeto.

Aquelas reflexões e experiências justificavam sua escrita e sua pertinência. Era possível ver neste projeto as implicações pessoais e as marcas construídas na minha trajetória individual e coletiva. Elas estavam expressas no projeto, deixando claro, inclusive meu

desconhecimento acerca da herança africana presente na cultura brasileira. Segundo Cunha Júnior (2005), as afrodescendências fazem parte das culturas brasileiras de diversas regiões e por vezes perderam as marcas identificadas como de base africana. Muito do que é cultura afrodescendente fica classificada como cultura popular no Brasil, sofrendo do mal de o popular ser visto com desprezo.

Quando motivada por minha orientadora, Dra. Joselina da Silva, socióloga, professora do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará, campus Cariri, logo após a aprovação no processo seletivo, mudei o objeto de pesquisa e senti-me instigada a relacioná-lo comigo. Ela propôs centrar o olhar sobre as crianças negras e suas experiências escolares. Estava sendo apresentada a um novo campo de estudo, relações étnico-raciais.

Como o caminho se faz percorrendo-o, ao iniciar o processo de pesquisa, durante as investigações preliminares na comunidade do terreiro, diante das leituras realizadas nas disciplinas do programa, até então, desconhecidas por mim, com a convivência junto a militantes e acadêmicos do movimento negro, começou a se esboçar um outro projeto de pesquisa. Era fruto de uma outra perspectiva sobre a diáspora africana em território brasileiro, sobre a construção da identidade negra, minha própria identidade, sobre a religiosidade como processo de resistência, sobre a educação como prática transformadora e libertadora e a infância como momento de produção cultural.

Motivada a olhar para as crianças negras cheguei ao *Ilê Axé Gitofolegi* e seus *erês*, termo que utilizo na pesquisa para me referir às crianças candomblecistas. Já conhecia a comunidade do terreiro fazia um ano. Com eles já havia realizado atividades culturais e os mesmos representavam para mim, um lugar de encantamento, descobertas e amparo, o que ajudou significativamente a realização da pesquisa.

De frente a realidade escolar dos *erês* quis buscar as minhas memórias da vida escolar como ponto de partida para a re-elaboração do projeto de pesquisa do mestrado. Em alguns momentos me questioneei sobre a pertinência da pesquisa para as crianças, qual o papel dela na vida dos sujeitos participantes e a relevância para a comunidade negra. Hoje compreendo que antes de tornar-se importante para qualquer um deles, a pesquisa tem sido significativa e transformadora para a minha vida. Quando ouvia os relatos daquelas crianças as ouvia falarem de mim. Embora, diante do ineditismo desta reflexão e análise voltada à realidade educacional, na cidade de Juazeiro do Norte, tenho expectativa de que esta pesquisa venha a contribuir para um ensino e sobretudo aquele voltado às religiosidades, eivado de menos preconceitos e imposições unificadoras onde um credo se sobreponha a outro.

Assim, tal qual Halbwachs (1990), que concebe o ato de rememorar como um ato de ressignificar, reconstruir, reconhecer-se, fui às lembranças da infância recuperando o vivido, relendo-o, ressignificando-o e dando sentido a minha trajetória de vida, “Se o que vemos hoje tivesse que tomar lugar dentro do quadro de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptariam ao conjunto de nossas percepções atuais (HALBWACHS, 1990, p.25)”.

Esse exercício só é possível porque segundo Halbwachs, nunca estamos sós. As lembranças da minha vida escolar, apesar de se reportarem às escolas particulares e, portanto, a uma realidade social diferente da realidade da maioria das crianças da pesquisa, tem em comum os xingamentos, os apelidos, a solidão, a omissão de professores e alunos e o processo de invisibilização de crianças afrodescendentes. Então, mesmo que a minha infância não tenha sido compartilhada com as crianças da pesquisa, que vivem agora suas infâncias, elas me ajudam a lembrá-las, porque fazemos parte de um mesmo grupo, ou seja, somos pessoas negras na sociedade brasileira. Embora, sejamos de gerações diferentes, as nossas vivências guardam muitas dores em comum. Isto é, apesar dos vários anos que separam a minha infância da infância dos *erês*, o racismo na escola é vivenciado da mesma forma.

Halbwachs (1990), explicando o processo de construção das memórias individuais e coletivas diz que, “[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos (p.26)”. Diz ainda que,

Outros homens tiveram essas lembranças em comum comigo. Muito mais, eles me ajudam a lembrá-las: para melhor recordar, eu me volto para eles, adoto momentaneamente seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois sofro ainda o impulso e encontro em mim muito das idéias e modos de pensar a que não teria chegado sozinho, e através dos quais permaneço em contato com eles. (HALBWACHS, 1990, p.27).

Ou seja, na visão de Halbwachs, da qual partilhamos, é possível alcançar nossas lembranças através das histórias de outras pessoas. Ao ouvir as histórias de discriminação racial dos *erês*, entendi que o processo vivenciado na pesquisa não era meramente o de *conhecer* a história de preconceito racial vivenciada pelas crianças afro-brasileiras era também de *reconhecer* às comunhões entre as histórias que agora eu ouvia e as histórias que em outro tempo eu vivi. Assim, no processo de pesquisa descobri-me negra.

Assim a pesquisa foi se realizando em duas frentes: Ao tempo em que entrevistava as crianças, visitava as escolas e o terreiro. Quando pesquisava sobre *afrodescendência*,

infância, educação, religiosidade, buscava também, nos arquivos familiares, fotografias, diários, histórias que me reportassem à minha identidade negra *perdida*.

O que vem primeiro, o ovo ou a galinha? Sem responder esta pergunta, entendi que o processo de resgate das minhas memórias de criança foi importante para a realização da pesquisa, o inverso também é verdade, pois busquei relacionar o local, o problema da pesquisa às minhas *recentes* memórias da infância, sendo este um fator importante no método de pesquisa da *afrodescendência*.

O trabalho de Dissertação o qual, em princípio, eu me propunha seria sobre a produção cultural das crianças negras juazeirenses, possibilitou-me também um resgate da minha história de vida pessoal da infância e juventude. Através da pesquisa, pude desenvolver positivamente a minha auto-imagem e auto-estima negra.

Quem eu era? Qual era a minha história? Por que estava realizando esta pesquisa? Como seria possível construir uma imagem positiva das crianças afrodescendentes candomblecistas se eu desconhecia, omitia a minha *afrodescendência*?

Nilma Lino Gomes (2001) tratando da construção da identidade negra afirma que “*No Brasil, ser negro é tornar-se negro*”, a autora diz que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu *eu*, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros, em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento, ela diz que a identidade é construída coletivamente. É fruto de uma negociação que se estende durante toda a vida, por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto e dependem, de maneira vital, das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

É com base na autora que afirmo a influência desta pesquisa de dissertação no meu processo de construção identitária afrodescendente ainda em trânsito. Minha experiência de busca da própria auto-estima retrata a necessidade de um povo que carrega o estigma de inferioridade da escravidão no seu próprio país.

Sou filha de mãe branca e pai negro apesar da resistência inicial enfrentada pelos meus pais para a realização do casamento, que tem por base o racismo. Meus avós maternos não concordavam com a união entre um negro e uma branca. Convivemos ao longo de nossa infância e adolescência com a família materna. Faltou-me referências negras, meu pai e minha

avó, únicos negros com quem convivi, foram invisibilizados e embranquecidos. Nas palavras de amigos e parentes maternos, eram *negros de alma branca*.

Diziam ter alma branca, pela dignidade, pelo trabalho, pela história de superação que esses negros construíram o que levava-nos a compreender que *negros de alma negra* não são dignos, trabalhadores e estão destinados à pobreza. Segundo Cunha Jr. (*apud*. CAVALLEIRO, 2003, p. 22) o racismo é uma prática que reproduz na consciência social coletiva um amplo conjunto de falsos valores e de falsas verdades e torna os resultados da própria ação como uma comprovação dessas verdades falseadas.

O Racismo brasileiro [...] nas suas estratégias e nas suas táticas age sem demonstrar sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso mais altamente eficiente nos seus objetivos (MOURA, Clóvis, 1994, p. 160, *apud* CAVALLEIRO, 2002, p. 29).

Esta visão negativa do negro, expressão do racismo, construiu ao longo de nossa história uma identidade negra inferior à branca. O que ocasiona a necessidade de negação da identidade negra como única maneira de obter êxito na vida. Isto foi o que ocorreu com minha avó e pai e que sobremaneira vai marcar o processo de construção da minha identidade afrobrasileira.

Outra lembrança carregada de simbologia é a da festa do dia das crianças na pré-escola, quando fui proibida de participar por ser negra. A escola optou por realizar uma apresentação onde as crianças fariam o *cover* do *Show da Xuxa*, programa televisivo infantil de muito sucesso na década de 1980. A âncora do programa era loira de olhos azuis e suas ajudantes de palco eram todas garotas brancas, as paquitas. Fui proibida de participar da dança. O critério utilizado para a seleção das alunas que dançariam era a branquitude da pele. Como era a única negra na escola, ficaria de fora. O episódio fez com que eu me tornasse alvo das chacotas das outras crianças.

Minha mãe, branca, foi responsável pela grande discussão que mesmo a revelia de professores, pais e crianças, fez com que eu participasse da dança. Contudo, sem a existência de referenciais negros no universo infantil da época, precisei imitar uma moça branca, loira de olhos azuis, para participar da atividade escolar.

O episódio acima descrito e a representação estereotipada de meu pai e avó feita por amigos e familiares nos faz retomar a discussão sobre a imagem que é difundida dos negros e de como essa forma caricatural age para a nossa desqualificação.

[...] é feita à base de estereótipos impregnados de alusão à sua estética: feio, macaco, tição; ou ligados a sua descategorização social e à sua “frouxidão de costumes”: malandro, rufião, delinqüente, maloqueiro, amasiado, bêbado, vagabundo, mandingueiro, pernóstico, servil; ou ainda, relacionados com qualidades positivas, como o seu talento para a música, a sua astúcia e a sua ingenuidade: ou então, são estilizações piegas decalcadas em tipos consagrados pela nossa tradição paternalista, como preto velho bondoso, a meiga mãe-preta ou o humilde e fiel servidor do homem branco (PEREIRA 1967, p. 182 *apud* VIDEIRA, 2005, p.1).

Recordo-me que para além do uniforme da escola, para mim criança negra de cabelos crespos, era obrigatório também, o uso de tranças, presilhas, arcos, que de tão apertados chegavam a me causar dores de cabeça. Os cabelos porosos, volumosos, marcadamente negros eram relacionados pelas minhas professoras com sujeira, descuido, feiúra, e nas escolas, meus cabelos soltos representavam a possibilidade de transmissão de piolho, ainda que eu jamais tenha sido acometida por este parasita.

Com a chegada da adolescência, o ideal de beleza feminino impõe a necessidade de tratamentos de beleza que alisem os cabelos, a necessidade de aceitação pela sociedade impõe que neguemos nossa identidade, Machado (1999), analisando a pré-escola, diz ser ela a responsável pelo início do processo de desculturação do negro:

Isto porque a escola, de um modo geral, não considera nem o ambiente, nem as vivências, nem a realidade sócio-cultural das crianças. Esta desconsideração, por certo, é o que fragiliza a autonomia do indivíduo e do seu grupo através dele. Esta é uma das condições que tendem a esvaziar o significado de “ser”, de “pertencer” e de “conscientizar-se” (MACHADO, 1999, p.58).

Assim, a criança afrodescendente se depara, ainda na escola, com toda a estereotípiia que circula a sociedade brasileira, sendo introduzida à uma ideologia de dominação assentada na concepção de uma assimetria de valor cultural, conceitual, social entre afrodescendentes e eurodescendentes, dificultando a constituição da identidade étnica positiva da criança afrodescendente com seu grupo, pois o modelo positivo apresentado é do eurodescendente.

Voltando o foco para nossa pesquisa, para as crianças candomblecistas, lembramos o *erê de Oxossi*, 7 anos de idade, candomblecista, iniciado, do *terreiro Ilê Axé Gitofalogi* e estudante de uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública, em entrevista nos relatou só usar os símbolos sagrados de sua religião, o *ojá*, guias e roupas de cor branca, fora da escola. *Ojás* são faixas de tecido usadas na cabeça, as guias são cordões de

miçangas e a roupa branca faz referência ao *orixá Oxalá*, usar roupas brancas é uma forma de homenageá-lo⁴.

É importante compreendermos que o uso destes símbolos, no candomblé, está relacionado com uma necessidade física ou espiritual indicada por um *orixá*. Assim, eles representam para a comunidade de filhos de santo uma obrigação, um preceito a cumprir. A impossibilidade do cumprimento representa também uma impossibilidade de viver sua fé.

O *erê de Oxossi* amedrontado pela possibilidade de ter sua religião descoberta pela comunidade escolar deixava de cumprir suas obrigações religiosas e não usava os símbolos sagrados de sua religião. O Pai de Santo, consciente do preconceito racial vivenciado pelas crianças de seu terreiro, libera-as do cumprimento de obrigações, como uso de símbolos sagrados, durante o período escolar. Contudo, temos indícios, como veremos a seguir, que indicam que a escola, em meu caso e no caso das crianças candomblecistas de Juazeiro do Norte, não representa um lugar de liberdade de expressão da nossa identidade negra.

Minha mãe e meu pai sempre acreditaram que através da educação podemos transformar as pessoas e o mundo. Diante dessa crença e da compreensão das dificuldades que tomam o ensino básico público brasileiro eles investiram na nossa educação, minha e dos meus dois irmãos, chegando a gastar cerca de 50% do orçamento familiar para pagar escolas e cursos. Eles acreditavam que a escola era um importante espaço de convivência e sociabilidade. Mesmo tendo, os dois, estado por muito pouco tempo nela. Quando se casaram, meu pai e minha mãe eram estudantes do ginásio e só concluíram o antigo 2º grau depois de casados.

De fato, como acreditam meus pais, a escola é uma das instituições responsáveis pela introdução das crianças na vida em sociedade. Segundo Cavalleiro (2003), através dela (a escola) a criança é apresentada ao mundo e o interioriza. Através da interação com os outros aprende atitudes, valores e opiniões. Neste processo de incorporação de papéis sociais ela também constituiu sua personalidade e identidade. A grande questão para pensarmos é, como coloca Cavalleiro, numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo

⁴ No candomblé estes adereços e vestimentas usados pelos adeptos possuem um valor sagrado, Sodré se refere a eles chamando-os de “objetos sagrados” e explica que eles têm finalidades e funções, que correspondem a determinados *orixás* ou *eguns* e são escolhidas de tal que forma que se constituem em emblemas e sua utilização não deve ser negligenciada. (SODRÉ, 2006, p. 144).

de socialização terá por base a precariedade dos modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros (2003, p. 19).

São várias as formas de expressão das discriminações contra os negros. Entendemos que as características fenotípicas, como a cor da pele são traços menos flexíveis que os aspectos culturais. Numa sociedade racista como a nossa tal característica torna o sujeito de pele escura mais vulnerável. No entanto, consideramos que os aspectos culturais, como o pertencimento religioso, que invocam uma ascendência negra são também elementos através dos quais são ativadas práticas racistas. Temos que a escola como instituição do estado mantém em sua estrutura peculiaridades segregacionistas, conforme Machado (1999, p. 57), “a escola, como aparelho ideológico do Estado, na sua prática, tende a ignorar os valores culturais negros, seu universo simbólico, inculcando nas crianças os padrões e estereótipos da ideologia do branqueamento”.

Reivindicamos que as crianças candomblecistas mereçam o mesmo tratamento dispensado às crianças de outros segmentos religiosos dentro do espaço escolar, que possam gozar do respeito público tendo sua diversidade reconhecida, esta pesquisa traz a expressão do nosso povo, “[...] somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam a nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso próprio contar (ALVES, 2006, p. 45 *apud* NUNES, 2007, p. 29)”.

A reflexão sobre as lembranças da minha vida escolar fizeram com que eu percebesse a necessidade de lançar luz sobre estes conflitos étnicos que afloram no âmbito escolar e dar voz a esta população, crianças negras, afrodescendentes, vítimas da discriminação racial dentro desse contexto onde é negada a nossa alteridade, nossa identidade negra, afrodescendente, o direito de ser quem somos e de viver plenamente nossa cultura.

2.3 O Terreiro é o lugar onde se brinca, dança, canta, conversa e reza⁵

Nosso objetivo aqui é falar dos dois lugares físicos onde estão nossos *erês*: O terreiro e a escola. É nestes lugares que encontro as crianças da pesquisa e é sobre eles que as crianças nos falam. A escolha justifica-se pela importância destes dois espaços na construção identitária das crianças aqui entrevistadas. A escola e a religião são instituições sociais responsáveis pelo processo de sociabilização das crianças. Eles as introduzem num mundo já posto e na interação com este as crianças apreendem valores, opiniões, hábitos produzidos pelo grupo social e agora também por elas (Cavalleiro, 2003).

Cavalleiro ao tratar do processo de sociabilização traz a escola e a família como lugares primeiros de sociabilização das crianças pequenas. Concordando com a autora e ampliando as análises proponho trazer para a pesquisa o terreiro e a religiosidade. Entendo que as religiões de matriz africana possibilitam aos seus adeptos um continuum civilizatório africano de relevante importância para a construção do processo identitário afro-brasileiro.

O patrimônio simbólico do negro brasileiro (a memória cultural da África) afirmou-se aqui como território político-mítico-religioso, para a sua transmissão e preservação. Perdida a antiga dimensão do poder guerreiro, ficou para os membros de uma civilização desprovida de território físico a possibilidade de se “reterritorializar” na diáspora através de um patrimônio simbólico consubstanciado no saber vinculado ao culto dos muitos deuses, à institucionalização das festas, das dramatizações dançadas e das formas musicais. É o egbé, a comunidade litúrgica, o terreiro, que aparece na primeira metade do século dezenove [...] como a base físico-cultural dessa patrimonialização. (SODRÉ, 1988: 50-51 *apud* VALORES AFRO-BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO, 2005).

Na observação da comunidade do terreiro *Ilê Axé Gitofalogi* compreendi que através da prática do candomblé as crianças entram em contato com uma concepção de mundo simbólico e concreto que trazem referências de matriz africana importantes para a construção da identidade afrobrasileira que não encontramos em outros espaços.

O aprendizado é cotidiano e aprende-se de tudo, através da oralidade, do exemplo, com os mais velhos e também com os mais novos. A todo momento as crianças escutam que aquela prática, valorosa, veio da África, que é coisa de negro e é muito boa.

Essas afirmações não são comuns em outros espaços da vida cotidiana juazeirense. Algumas práticas que podem ter ligação com a herança africana perdem suas referências negras e são re-significadas com conteúdo europeu cristão. Por exemplo, minha avó paterna, natural de Juazeiro, negra, filha de negros, me dizia que na sexta-feira não deveria molhar-se

⁵ Citação da *Erê de Ewá*.

a cabeça ao tomar banho, assim como também se devia jejuar, sexta-feira era, portanto, um dia santo.

As recomendações da minha avó me eram justificadas através da referência a sexta-feira do período pascal, quando no novo testamento afirma que Jesus Cristo foi crucificado. Durante o convívio com os filhos e filhas de santo do *Ilê Axé Gitofalogi*, recebi uma orientação semelhante a da minha avó, não devia molhar a cabeça e cabelos na sexta-feira, como também devia usar branco em respeito ao santo do dia, *Oxalá*.

Minha avó que se afirmava uma católica convicta, nunca abandonou o hábito de se deixar rezar por outras mulheres sempre que algum mal, físico ou espiritual, se aproximava. Além das práticas religiosas, ela ensinava que tínhamos que respeitar os mais velhos. Com eles estava guardada a sabedoria que nos levaria ao céu e que a palavra tinha poder, quando empenhada deveria ser cumprida. Preocupava-se com a natureza e dizia que as plantas guardavam a cura de nossas doenças e em seu quintal havia uma erva curativa para cada mazela do corpo.

Como não associar os valores aprendidos em família com valores e referências africanos, como religiosidade, oralidade, ancestralidade. Então, os hábitos e costumes repassados à nossa família pela minha avó, que estão presentes em tantas outras famílias juazeirenses, podem ter referências com as práticas das religiões de matriz africana. No entanto, seguem sendo negadas como tal e passaram a ser tratadas como do reino da “Cultura Popular”.

Ainda que durante a minha infância eu tenha convivido em um ambiente familiar onde os valores eram semelhantes aos apreendidos na comunidade-terreiro, a diferença é que, enquanto no terreiro estes valores e comportamentos são sobrevalorizados e relacionados com a diáspora africana em território brasileiro, em família aprendi que éramos mestiços e que minha avó de tão valorosa e íntegra era uma negra de alma branca.

Tal conhecimento penetrou fortemente nas fundações da cultura brasileira, oferecendo um resultado nada convencional no que se refere às representações simbólicas, materiais que seu povo elaborou, contrariando as projeções feitas pelas nações européias que colonizaram este país, bem como aqueles que apostaram no mito da degradação cultural, primeiramente dos africanos e, posteriormente de seus descendentes.

O terreiro *Ilê Axé Gitofalogi* está situado na zona periférica da cidade de Juazeiro do Norte, no bairro Frei Damião, esta área é marcada por um rápido processo de urbanização

fomentado pelo projeto de urbanização e habilitação financiado pelo BIRD chamado PROURB I. O bairro, construído em regime de mutirão, data de 1994.

Conforme Leite (2006), a presença dos terreiros em áreas periféricas é explicada historicamente, a perseguição e a repressão policial foi ocasionando a instalação dos terreiros em áreas periféricas próximas aos centros urbanos, a escolha da área também leva em consideração os aspectos naturais, já que a existência de elementos como, água, plantas e animais é fundamental para a os ritos da religião.

Embora, este não seja o caso do *Ilê* aqui estudado. Já que o bairro em que ele está situado não apresenta estas características naturais. Acreditamos que sua localização esteja muito mais associada às condições sócio-econômicas dos fundadores da casa de axé, que viviam ali num lugar possível para se estabelecerem diante das poucas oportunidades secundárias de moradia em outra área mais economicamente privilegiada da cidade.

Quanto à origem da população residente no bairro onde está localizado o terreiro são em sua maioria provenientes de áreas de risco da cidade de Juazeiro transportadas para aquela área que ganharam o direito de residir nas casas através da participação da construção, em regime de mutirão. Sobre estes, que representam a maioria da população do bairro, temos um perfil sócio-econômico que aponta para uma população em situação de vulnerabilidade com baixos salários, desqualificação profissional, precariedade ao acesso dos serviços básicos, como saúde e educação.

Há ainda os moradores que adquiriram suas casas através da compra dos imóveis, num processo não previsto pelo projeto social que viabilizou a construção das casas. Mas muito comum, onde os beneficiados pelo regime de mutirão vendem os imóveis e retornam para as áreas de risco. Este segundo grupo em sua grande maioria é composto de comerciantes, que ampliam as casas recém-adquiridas para nelas residirem e praticarem suas atividades comerciais, sua presença é facilmente percebida, são farmácias, lojas, escolas particulares de ensino infantil, locadoras de filmes, supermercados que surgem na paisagem do bairro.

Há ainda uma área mais antiga no bairro, que tem como marco o terreiro, onde os proprietários são em sua maioria pequenos agricultores, hoje aposentados, que ali chegaram antes do processo de urbanização e que por muito tempo cultivaram suas roças ali. É o caso da família do Pai de Santo do terreiro em foco.

Leite (2006) indica que diante da vulnerabilidade econômica e social da população do bairro, o terreiro torna-se um lugar de referência. Durante a pesquisa não foi nosso objetivo

principal entrevistar a população do bairro assim. No entanto, a ausência de relatos e episódios que indiquem o contrário e as observações feitas a partir da visão da comunidade de santo indicam que o terreiro tornou-se um espaço de referência positiva para a população pobre do bairro.

Segundo o Pai de Santo, quando os ritos necessitavam de animais era possível comprá-los no próprio bairro, onde a criação de animais no quintal é comum. Com raras exceções, algum comerciante da região negava vendas à comunidade de santo. O pai de santo afirmou ainda ser possível comprar a prazo os animais de seus vizinhos (informação verbal)⁶.

Ao mesmo tempo, eles relataram também que apesar de uma convivência pacífica era comum a população local associar o terreiro a um lugar tenebroso e por isso, era comum ver a comunidade se benzer, fazendo o símbolo cristão da cruz, ao passar na frente do terreiro.

De forma ampla a situação social da população do bairro é de vulnerabilidade que caracterizada por baixos salários, desqualificação profissional, precariedade ao acesso dos serviços básicos, como saúde e educação.

Segundo Brito (2002), ao levantar o perfil educacional da população nos apresenta os seguintes dados, 76,53% da população de adolescentes e crianças estudam. A escola “A” analisada em nossa pesquisa recebe 43,24% do universo de estudantes citados pela pesquisa, os demais se encontram em escolas particulares do bairro e da cidade e em outras escolas de ensino médio e fundamental públicas que ficam no entorno, já a escola “B” recebe 15,78% das crianças, o que representa um número baixo já que é a única creche pública do bairro e arremediações, a escola “C” não é citada na pesquisa de Brito (2002) pois não está inserida na área do bairro.

Na entrada do terreiro encontra-se um portão de ferro, ao lado direito dele está a casa da mãe (biológica) do pai-de-santo do terreiro, há também a casa de outros filhos-de-santo e ao fundo ao lado do barracão⁷, a casa do pai-de-santo. Há ainda as casas das divindades, construídas no entorno do barracão, uma cozinha com fogão de lenha onde são feitas as comidas de santos, um banheiro para os visitantes, pois o barracão está sempre movimentado com seus filhos e filhas, religiosos de outro barracão e visitantes que vão até lá obter ajuda espiritual.

⁶ Informação fornecida pelo Pai de Santo do Terreiro *Ilê Axé Gitofalogi*, 2009.

⁷ O barracão é o lugar onde são realizadas as festas públicas. (SODRÉ, 2006, p. 140).



Figura 1 - Ruas do bairro Frei Damião, a esquerda escola “A” e à direita o Terreiro *Ilê Axé Gitofalogi*.



Figura 2 – Área comercial do Bairro Frei Damião.



Figura 3 – Área comercial do Bairro Frei Damião.



Figura 4 – Fachada do Terreiro Ilê Axé Gitofalogi.



Figura 5 – Fogão de lenha onde é preparada a comida dos santos.



Figura 6 – A natureza é presente no espaço do terreiro.



Figura 7 – Altar de Oxum em dia de festa.

Durante o período de realização da pesquisa, pude observar a aproximação de outro segmento social, os acadêmicos, professores e estudantes universitários que visitavam o barracão, faziam seus registros, entrevistavam a comunidade para compor seus estudos científicos. Sobre esta expansão e inserção do candomblé, Sodré (2006), diz reconhecê-la, contudo afirma que este movimento ainda não foi capaz de acabar com as posturas preconceituosas que atingem a religião. Em dias de festas públicas ele não comporta a comunidade religiosa que se espalha por todo o terreiro.

No ambiente do terreiro *Ilê Axé Gitofalogi* os fatos, as práticas corriqueiras possuem um significado arraigado na cosmovisão africana, a relação com os elementos naturais e com os orixás dão sentido diferenciado para a existência naquele lugar, esta relação de proximidade e continuidade com a natureza e as coisas sagradas fazem com que a compreensão da realidade, dos processos sociais, culturais, da educação, no espaço do terreiro, sejam diferenciados, “Se queres saberes quem sou, se queres que te ensine o que sei, deixa um pouco de ser o que tu és e esquece o que tu sabes.” (BÂ-Hampatebe, A. *apud* MACHADO, 1999, p. 27.).

No dia-a-dia percebi ser o barracão, um espaço onde as crianças gostam de brincar, foi nele onde ocorreu a maioria das conversas e entrevistas que subsidiaram nossa pesquisa.

O terreiro de candomblé, enquanto organização, representa a particularização de uma perspectiva comunitária que insere os indivíduos em relações hierárquicas, de comunhão e de conflitos articulando-se, inevitavelmente, com a sociedade de classes, na manifestação, doutrinação e gerenciamento, no sentido de administração sacra, do exercício da fé. (SODRÉ, 2006, p. 134).

Buscamos o terreiro de candomblé enquanto este espaço de observação da vida sócio-cultural da população negra por compreendermos que em situação de diáspora e tendo sido a religião um fator de coesão, os terreiros tornaram-se, como diz Joana Santos (1979), comunidades-terreiros. Neles podemos encontrar uma existência vigorosa da população negra, paralela à vida oficial, que se processou desde a colônia até nossos dias: de seus espaços, seu discurso, suas linhagens, seus mestres, seus heróis, sua literatura, sua arte, filosofia... (J. SANTOS, 1979, p.8. *apud* LUZ, 2000, p.35).

Assim o terreiro se inscreve como um espaço importante de efervescência da cultura africana de diáspora. É um lugar privilegiado de expressão cultural negra, onde é possível perceber o legado de sua ancestralidade, as práticas de resistência e manutenção da

identidade negra. Nele é possível encontrarmos as referências em africanidades para uma educação negra.

Então proponho que o terreiro é um lugar fundamental para a estruturação da identidade negra das crianças candomblecistas. Há uma cosmovisão compartilhada pela comunidade e afirmada nas relações dos filhos de santo com o mundo concreto e com o mundo simbólico, mítico. Assim, são delineados comportamentos diferenciados e definidos muito mais pelas relações mantidas no interior do terreiro, simultaneamente irradiadas para a comunidade, que afetam seu cotidiano, do que pelas relações que são determinadas por regras dadas na sociedade abrangente, distanciadas dos conteúdos míticos proporcionados pelo sentimento de pertença a uma comunidade que cunhou sua história a partir do conhecimento ancestral.

2.4 A escola como lugar de pesquisa

Por que discutir a Escola? Porque partimos do entendimento que assim como o terreiro, a escola é um importante espaço de construção da identidade das crianças candomblecistas. Compreendermos a educação como um processo com vistas ao desenvolvimento humano, e acreditamos ser a educação escolar um dos importantes espaços socioculturais. Ela pode ser um das instituições responsáveis pelo trato pedagógico com conhecimento e cultura (Gomes, 2001).

É partindo desta compreensão de que a educação e a escola são lugares potencialmente privilegiados para realizarem a integração do indivíduo na sociedade e de sua capacidade de mobilidade ou ascensão social que a escola representa, que a escolhemos como um dos lugares de observação da pesquisa.

Conforme Gomes (2001), a educação é um direito social. E colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelos educadores e formuladores de políticas educacionais.

A proposição do direito à escola na infância, sem dúvida nenhuma, coloca em xeque o caráter homogeneizador desta instituição, levando esta à uma revisão integral dos mecanismos que sustentam a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino atual. A crença no papel da escola como fator de democratização, vincula-se ao conceito de educação como prática social à qual está subjacente uma certa visão de mundo. Isto é, a possibilidade desta comprometer-se ou não com as diferenças socioculturais presentes no seu interior.

A escola concebida como espaço de sociabilidades permite a criança realizar uma importante passagem da família em direção ao mundo, em nosso caso, desejamos que as crianças possam caminhar tranquilamente entre família, comunidade religiosa e escola. Defendemos uma escola onde a criança candomblecista possa transitar livremente. Pois como afirma Arendt (1972, p. 238), "a escola não é de modo algum o mundo, e não deve fingir sê-lo", pois, esta tem um modo próprio de constituir-se.

Se a escola não é um mundo e sim está no mundo, ela se relaciona com ele, ora produzindo-o, ora reproduzindo-o. Então esta escola está permeada do ideário, dos paradigmas vigentes na sociedade, uma sociedade mitificada pelo ideário da democracia

racial produz uma escola adoecida pelo racismo. Acreditamos ser necessário e urgente repensar e produzir novas práticas raciais na sociedade e na escola.

A escola é um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos de raça, de gênero, de classe, de idade e de religião. E é partindo desta compreensão que surge esta pesquisa de mestrado. Nossa preocupação é entender como tem se estabelecido a relação entre a escola e a história e cultura de tradição africana em Juazeiro do Norte, no Ceará.

É sob esta situação que voltaremos nosso olhar neste estudo de mestrado, através das falas das crianças em situação escolar, filhos e filhas de santo do Terreiro *Ilê Axé Gitofalogi*, em Juazeiro do Norte. Buscaremos identificar estas situações de conflito e entender como mediante a elas, as crianças constroem suas concepções sobre mundo, cultura, identidade racial, religiosidade e educação.

Nos interessa observar como as crianças de candomblé em Juazeiro do Norte se relacionam com a escola; como a participação em terreiros de candomblé corrobora para a construção de uma identidade cultural, de um sentimento de pertencimento; como a escola percebe, reconhece, assimila os saberes produzidos por estas crianças fora da sala de aula, e principalmente, no sentido inverso, qual as expectativas e impressões das crianças frente à esta escola.

Nossos achados de pesquisa indicam que as crianças candomblecistas são vítimas da intolerância religiosa fundamentada na ideologia do racismo. Em nossa pesquisa os *erês* nos relataram que são coibidos, diante da necessidade de aceitação social, de usarem seus vestuários, guias e turbantes, símbolos de sua religiosidade na escola. A minha história vida, a experiência das crianças candomblecistas, nos leva a pensar como propõem Machado (1999),

[...] crianças negras e mestiças, moradoras ou não de terreiros, são marcadas pelo recalque, pela descaracterização da sua história e dos seus valores, para legitimação da ideologia da inferioridade e conseqüente dominação ideológica. Por serem assim submetidas à desqualificação dos valores da sua cultura, estas crianças sentem-se rejeitadas e sem condições para assimilar conteúdos e valores que lhes são estranhos (MACHADO, 1999, p.61).

De acordo com Pereira de Jesus, os vivenciadores/as das religiões afro-brasileiras são agredidos por se fazerem notar pelo uso de elementos que os distinguem e os classificam como pertencentes à religião de matriz africana e/ou afro-brasileira (2003, p. 189). Para os candomblecistas o vestuário possui uma simbologia importante para o processo de identidade dos afrodescendentes.

Esta simbologia é parte dos aspectos civilizatórios de matriz africana que chegaram ao Brasil através da Diáspora Africana. Oliveira (2003), explica que, na situação de Diáspora Africana o que vem para o Brasil são os valores e princípios dos negros africanos, estes valores e princípios são reconstruídos no Brasil ao longo da história formando a cultura afrobrasileira, são os elementos desta cultura que tem sido alvo do preconceito racial.

Dessa forma, o padrão branco torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a idéia de razão. A paz, o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiúra, a injustiça, as contendas são negras. Ao branco atribui-se a cultura confundida como exotismos e/ou primitividade (GOMES In: CAVALLEIRO, 2001, p. 93).

Esta idiosincrasia torna a experiência escolar dolorida para uma parte significativa da população. Durante a pesquisa acompanhei o desempenho escolar das crianças e me deparei com alto número de faltas, reprovações, evasões, motivadas pelo processo de exclusão sofrido pelas crianças candomblecistas. As doloridas experiências escolares, e os atos discriminatórios diminuem a auto-estima e inibem o pleno desenvolvimento cognitivo, fazendo com que as nossas crianças optem, por exemplo, entre a escola e o candomblé.

O processo de baixa auto-estima na criança negra provém do ambiente sócio-histórico, reforçado pelas ações da escola sobre esse sujeito considerado “inadequado”, daí a evasão e repetência apesar dos reforços da família (PARÉ, 2000, p.142).

E assim nossas crianças são impedidas de freqüentarem as escolas e entramos para as estatísticas como o grupo étnico dentro da sociedade brasileira possuidor de menor índice de escolaridade⁸.

É a partir desta nossa compreensão sobre educação e escola que concluímos ser preciso construir uma escola de qualidade para a população negra deste país, Gomes (2001), explica que a construção desta escola indica a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares. A autora justifica a necessidade de construção deste projeto, afirmando o caráter excludente da escola brasileira que em sua rígida estrutura, mostra-se inadequada à população negra.

⁸ Um importante estudo comparativo sobre rendimento escolar dos segmentos raciais branco e negro no Estado de São Paulo realizado por Rosemberg, Pinto e Negrão (1986) indica que, as crianças negras tendem a repetir o ano com uma freqüência maior do que as brancas. As autoras destacam, também, que as crianças negras são excluídas mais cedo do sistema escolar, particularmente na passagem da 3ª para a 4ª série do 1º grau. As crianças negras, segundo o estudo, apresentam uma trajetória escolar mais acidentada do que as crianças brancas, vivenciando um maior número de afastamentos e retornos para a escola, o que indica uma interação difícil entre o sistema escolar e o alunado negro.

A educação escolar tem sido um espaço de discriminação: durante a colônia ela foi negada aos negros escravizados; nos primeiros anos de República o acesso dos negros a educação escolar foi restritivo, quando por meio de decreto, se estabelecia que aos negros só era permitido estudar no turno noturno (HENRIQUES, 2000).

Ainda, conforme Ricardo Henriques (2000), passados mais de 100 anos da "abolição da escravatura", atualmente, o Brasil vive o mito de ser uma sociedade livre de preconceito racial e de racismo, contudo, em algumas escolas brasileiras o racismo metamorfoseou-se, ora assumindo sua face oculta, ora mostrando as claras sua perversidade, quando permite o acesso às crianças negras e nega a possibilidade de permanência delas por ser um espaço de preconceito e racismo.

Entendemos que os tratamentos que tendem a desvalorizar e discriminar crianças negras no ambiente escolar provocam impactos negativos para a formação de suas identidades negras e ainda que influenciam negativamente no desempenho acadêmico destas, podendo, inclusive, provocar a evasão escolar.

As instituições como a escola, quando servem a reprodução de discriminações reduzem as possibilidades de mobilidade educacional e social. Neste contexto, a escola se exclui de promover sua função, que segundo a LDB, deve ser de promover possibilidades de transformação social, preparando o educando para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.

Ainda segundo Gomes (2001), é necessário afirmar como insuficiente a luta por uma escola democrática como forma de garantir uma igualdade de tratamento para todos. É importante que as diferenças não sejam anuladas pelo discurso da igualdade.

As práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. As práticas hegemônicas, que pressupõem que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e que os processos de aprendizado, vivências destes sujeitos são, também, iguais, reproduzem o preconceito e a discriminação.

Para alguns, a educação representa a possibilidade para se tornar cada vez mais perfeitamente humano, para se construir cidadão participativo e justo colaborador. Para outros, a educação representa a oportunidade de aprender a construir estratégias com a finalidade de defender privilégios, ainda que isso prejudique a outros que não fazem parte do seu universo social. Educação inclusiva deve dizer respeito à educação dos negros, nas comunidades e territórios negros, tendo por fundamento as africanidades. Diz respeito também, à educação de pessoas diversos 'pertencimentos' étnico-raciais e que tenha

referências em africanidades, sem, entretanto, o objetivo de assimilação. Por isso, deve aceitar, conhecer e criar condições de diálogo que tenha e que busque outras raízes étnico-raciais.

É colaborando na construção de uma educação com bases na afrodescendência que propomos este trabalho. E para realizar esta tarefa acreditamos que um dos caminhos seja o conhecimento da infância destas crianças, suas demandas, seus desejos, seus medos e anseios. Conforme Damião (2007), a articulação entre pertencimento étnico e religioso colaboram para a construção de uma chama de infância diferenciada. Assim é sobre esta infância que detemos nosso olhar.

Nessa perspectiva realizamos entrevistas semi-estruturadas, visitas escolares e encontros no barracão do terreiro. Todas as ações tinham como objetivo conhecer as infâncias das crianças de nossa pesquisa, suas experiências escolares e religiosas, suas relações familiares, e suas compreensões acerca do pertencimento étnico. O próximo capítulo apresenta o material coletado e nossas análises sobre eles.

CAPÍTULO 3

QUEM SÃO AS NOSSAS CRIANÇAS

É bem verdade que a criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, na condição de observado, medido, analisado e interpretado. Conforme Campos (2008, p. 36), há uma tradição na área de educação que se volta para elas na condição de alunos, analisando-as no contexto da instituição escolar. Estas pesquisas têm como objetivo, na grande maioria, apenas verificar a adequação ou não das crianças aos espaços educacionais formais.

Se a presença das crianças nas pesquisas acadêmicas não se trata de uma inovação, como dissemos, o mesmo não se pode falar das inovadoras tendências que questionam a condição em que as crianças têm sido colocadas na academia.

Conforme Campos (2008, p. 34), a revisão dos modelos de pesquisa com crianças faz parte de um movimento que se iniciou, ainda na década de 80. Fruto da crítica feminista à perspectiva masculina da produção nas ciências humanas; das discussões dos movimentos sociais de negros e indígenas sobre outras perspectivas históricas para além da ocidental, eurocêntrica e das denúncias feita pelos “exóticos” grupos populares, que divergem da metodologia que durante muito tempo, baseou-se na observação, análise e categorização destes grupos por um cientista “racional”, “civilizado” e detentor de uma cultura “superior”. Seguindo este movimento, a pesquisa com crianças vê uma mudança significativa operar-se com a introdução de uma nova abordagem que propõe dar voz às crianças modulando as pesquisas de forma a possibilitar a escuta destas vozes.

Esta tendência é fortemente impulsionada pelas pesquisas que tratam com crianças que têm seus direitos humanos ameaçados, “como em guerras, perseguições, catástrofes naturais e epidemias” (CAMPOS, 2008, p. 36). Quando se trata do direito à educação e no caso específico do problema da discriminação racial no sistema escolar, é flagrante o hiato que separa os enunciados legais, os direitos expressos na legislação nacional e anunciados nos tratados internacionais da alarmante realidade, visível a olho nu, diagnosticada nos estudos e pesquisas sobre o tema e denunciada, há décadas, pelas entidades do Movimento Negro.

Assim, a nossa escolha metodológica, dentro desta tendência que dar voz às crianças, justifica-se pela situação em que encontramos as crianças afrodescendentes. As manifestações da discriminação racial na escola conformam um quadro de agressões materiais ou simbólicas, de caráter não apenas físico e/ou moral, mas também psíquico, com

consequências ainda não satisfatoriamente diagnosticadas⁹, e que incidem sobre o alunado negro, alcançando-o já em tenra idade.

Se a nossa pesquisa se apresenta inovadora ao dar voz às crianças afrodescendentes, da cidade de Juazeiro do Norte, é preciso ainda conhecer a produção acadêmica na área de educação incentivada pelo movimento negro, que principalmente a partir da década de 80, vem participando mais ativamente não apenas dos processos políticos, mais também das propostas pluralistas da educação.

Quanto às pesquisas na área de relações étnico-raciais há uma imensa produção teórica sobre raça e educação que reúne denúncias, propostas e experiências deste movimento negro. Dentre esta produção detemos nosso olhar para os estudos que articulam infância e afrodescendência, são eles: Damião (2007); Cavalleiro (2001, 2003); Luz, (2000); Pará (2000); Machado (1999). São pesquisas que denunciam o baixo percentual de estudos realizados com as crianças negras e apontam para a necessidade de produzi-los.

Sobre educação, infância e *afrodescendência*, Damião (2007), em sua pesquisa de mestrado realizada em nosso programa de pós-graduação, a autora investiga as experiências vivenciadas pelas crianças negras pequenas, entre 3 e 9 anos de idade, do bairro do Arraial do Retiro em Salvador. O trabalho reflete sobre como e quais experiências elas produzem e partilham em seu grupo e suas participações na vida comunitária de seu bairro.

Assim, como nós a autora pensa as experiências das crianças num determinado espaço e explica que a produção cultural da criança é influenciada pelo meio social em que ela está inserida. Enquanto em nosso trabalho pensamos na relação escola/terreiro/crianças, Damião pensa o espaço do bairro, da comunidade e sua relação com as crianças negras. Ela diz, “O útero do mundo (dessas crianças) é o Arraial do Retiro. É o espaço onde tudo acontece. É o território que produz os sentidos. É o ventre que prepara a criança para o nascimento. É o contexto que permite a compreensão das ações das crianças. É o enredo da pesquisa. (2007, p. 20)”.

Dois momentos da pesquisa de Damião, em especial, foram muito importantes para nossa reflexão. Foram eles: num primeiro momento, quando a autora defende a existência de uma “diversidade de infâncias”, ela diz que, esta é produzida a partir das articulações entre pertencimento étnico, etário, de gênero, territorial, social e das experiências vividas individualmente e no coletivo. Sua fala ajuda-nos a refletir sobre o tipo de experiência

⁹ Vale citar a grande contribuição dada pela pesquisa de mestrado (2000) desenvolvida por Marilene Leal Pará intitulada “*Auto Imagem e Auto-estima na Criança Negra: Um Olhar Sobre o seu Desempenho Escolar*”.

escolar que está sendo vivenciada pelas crianças candomblecistas de Juazeiro do Norte e em que medida as experiências das crianças candomblecistas nas escolas se diferenciam daquelas vivenciadas pelas crianças de outras religiões.

Durante todo o tempo de pesquisa vivenciamos junto com as crianças suas experiências dentro do candomblé, religião detentora de um rico sistema simbólico, que apresenta uma visão de mundo, uma cosmovisão de tradição africana que marca e influencia a vida social de seus devotos. Junto com Damiano (2007), concluímos que a articulação entre pertencimento étnico e religioso colabora para a construção de uma infância diferenciada, pautada sob uma visão de mundo milenar, de base africana, que contraria, em parte, os valores da razão do estado e, por conseguinte da escola, pois estes em muitos momentos, ainda estão ancorados numa visão europocêntrica, pelo menos no que observamos na realidade juazeirense.

O outro momento, caro para nós, é quando ela descreve sua dificuldade para escolher as crianças que participariam da sua pesquisa, pois como nós, as crianças sujeitas da pesquisa de Damiano, não estão divididas em classes, por faixas etárias. No caso dela, as crianças estavam “livres”, “dispersas” nas ruas do bairro do Retiro em Salvador. Em nosso caso, as crianças estavam em sala de aula, em instituições de ensino, no entanto para encontrá-las o traslado incluía obrigatoriamente a ida ao terreiro de candomblé.

Para Damiano foi necessário buscar compreender a dinâmica do cotidiano das crianças nas ruas. No nosso caso fez-se necessário a aproximação com o cotidiano do terreiro de candomblé, pois no *Ilê Axé Gitofalogi*, estavam os valores identitários que diferenciam as nossas crianças. As relações sociais das crianças candomblecistas são influenciadas por aspectos peculiares vividos naquele terreiro. Referimo-nos à questão da hierarquia, os preceitos, os segredos. Todos estes elementos, embora que não se constituam objetos de nossa pesquisa, procurei conhecer e compreender, na medida em que minha posição como pesquisadora e não iniciada permitiam a inserção.

Outra experiência importante no sentido de potencializar as produções voltadas para o desenvolvimento de uma educação pluricultural é a de Narcimária Correia do Patrocínio Luz (2000), em *Abebe – A criação de novos valores na educação*, a autora questiona o enraizamento dos valores coloniais e neocoloniais no sistema educacional brasileiro e propõe um novo paradigma pedagógico baseado no caráter pluriétnico e pluricultural da sociedade brasileira.

A autora descreve o processo de elaboração de um currículo assentado nas formas de comunicação, valores e linguagem locais, promovendo uma linguagem pedagógica que relaciona os valores sócio-comunitários de tradição africana e os códigos da sociedade oficial, visando reforçar a auto-estima das crianças e jovens candomblecistas da comunidade assegurando o direito à identidade própria.

A Mini comunidade *Oba Biyi* descrita por Luz, foi uma experiência educacional desenvolvida entre os anos de 1976 e 1986, elaborada por Mestre Didi e a antropóloga Juana Elbein dos Santos, a partir da observação da realidade escolar das crianças do terreiro *Opô Afonjá*, em Salvador, Bahia. A experiência pedagógica proposta preservava os valores do processo civilizatório africano, visando uma real integração das crianças na sociedade. Era um processo pedagógico que permitia que as crianças participantes se sentissem acolhidas, aceitas e interferindo no próprio processo pedagógico, fazendo valer o respeito à sua identidade.

Outra pesquisa importante é realizada por Marilene Paré (2000). Analisando a relação entre a auto-estima e o sucesso ou fracasso escolar do aluno negro, a autora consegue, através da fenomenologia, trazer à tona essências dos sentimentos manifestos pelos alunos negros com relação ao mundo escolar vivido por eles. Em seu trabalho de dissertação, é possível perceber as elaborações das crianças acerca da discriminação existente na escola. Elas discutem também os sentimentos originários dessa discriminação, falam sobre família, afetividade, projetos de vida e “consciência negra”.

Na escuta das crianças a pesquisadora traça um paralelo entre o sentimento em relação à escola, expresso pelas crianças negras, e o poderio branco eurocêntrico exercido sobre a população afro-brasileira, concluindo que o processo de baixa auto-estima na criança negra provém do ambiente sócio-histórico, reforçado pelas ações da escola sobre esse sujeito considerado “inadequado” que é o negro. Daí a evasão e repetência.

Pare (2000), analisa ainda, o papel do meio social na formação identitária das crianças negras. Ela concluiu que, se o meio social (educacional) não sabe dos esquemas de pensamento (culturais) de seu alunado, desconhecendo as respostas inteligentes pertinentes a ele, conseqüentemente, haverá mais dificuldade de ocorrer uma aprendizagem significativa. Esta criança deverá introjetar valores aceitos, subjugando seus valores identitários.

A respeito desta temática, ressaltando a importância de uma escola que reconheça os valores identitários negros surge a pesquisa de Vânia Machado (1999), que em seu livro apresenta sua experiência de mestrado onde propôs uma prática pedagógica realizada a partir do *ethos* cultural das crianças do terreiro de candomblé *Ilê Axé Opô Afonjá*.

Criticando o sistema educacional, naquela conjuntura, ainda despreparado para as situações de diversidade e acreditando na pedagogia da alteridade a autora valoriza as vivências e experiências das crianças em comunidade candomblecista e as tem como base da prática educativa proposta.

Cavalleiro (2003), em *“Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, Preconceito e discriminação infantil”*, dar visibilidade à discriminação racial sofrida pelas crianças negras ao descrever suas observações acerca das relações sociais vivenciadas pelas crianças na educação infantil paulistana. A autora afirma que o pertencimento étnico condiciona os tratamentos diferenciados no espaço escolar. As crianças “brancas” em ambiente escolar têm infinitas possibilidades para a interiorização de comportamentos e atitudes preconceituosas contra os negros. Enquanto as crianças negras que em seu lar não tiveram a oportunidade de discutir seu pertencimento étnico calam, silenciam frente a dor causada pelas manifestações de racismo, “Neste espaço, a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a representar suas emoções, conter os seus gestos e falas para, quem sabe, passa despercebida num **espaço que não é o seu** (2003, p.100, grifo nosso)”.

Para nossa pesquisa, em particular, estes achados anteriormente apresentados, fornecem importantes contribuições para pensarmos o processo socializador das crianças negras na escola ao demonstrar que, “numa sociedade, como a nossa, onde predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro, a identidade estruturada durante o processo de sociabilização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros (2003, p.19)”.

É dentro deste contexto, das pesquisas acima apresentadas, que estrutura-se nossa pesquisa, inserida numa tendência recente, onde a criança toma parte da investigação. Introduzindo uma transformação na abordagem do pesquisador que agora busca dar voz as crianças e para isso cria novas metodologias que possam captar essa voz. Esta pesquisa é uma experiência que se propõe a contribuir para o empoderamento de meninos e meninas candomblecistas, notadamente em Juazeiro do Norte. Buscamos tirá-los da margem onde historicamente foram alocados, dados como mudos. Aqui lhes é dado o direito de falar. Escutamos seus desabafos e desejamos fazer ecoar neste espaço de poder que é academia.

Então, interessada em compreender como as crianças de candomblé em Juazeiro do Norte se relacionam com a escola; como a participação em terreiros de candomblé corrobora para a construção de uma identidade cultural, de um sentimento de pertencimento;

como a escola percebe, reconhece, assimila a produção cultural e intelectual destas crianças fora da sala de aula, e principalmente, quais as expectativas e impressões das crianças frente à esta escola que busquei as crianças de terreiro.

A seleção das crianças sujeitas ativas e por isso co-autoras de nossa dissertação obedeceu, basicamente, aos critérios de: 1) Querer participar de nossa pesquisa de mestrado; 2) Ser escolarizada, estar matriculada em alguma escola da cidade (pública ou privada) e participar de atividades no Terreiro *Ilê Axé Gitofalogi*.

No Terreiro escolhido, a presença de crianças é surpreendentemente intensa. Eles estão presentes em grande número. Algumas freqüentam porque seus pais são filhos¹⁰ da casa, há aqueles que se aproximam trazidos pela curiosidade. Nestes casos, o Pai de Santo da casa aconselha a criança a informar a seus pais ou responsáveis o desejo de freqüentar o terreiro, só com a autorização destes é permitida a permanência dos pequenos na religião. Em alguns poucos casos, presenciei também as crianças filhas da casa convidarem seus amigos de escola e de rua para assistirem às festas e freqüentarem a casa no dia-a-dia.

O estabelecimento do segundo critério, ser escolarizada, foi necessário devido a diversidade de infâncias encontradas no terreiro. Havia muitas crianças não escolarizadas, a evasão escolar é uma situação comum no terreiro, assim como a repetência. Contudo a diversidade de infâncias continua presente. As crianças da pesquisa encontram-se em diferentes escolas, séries e modalidades de ensino. É preciso falar que durante a pesquisa os quadros se movimentavam. Como eu estava pesquisando com crianças, pessoas ativas, no período estudado 2008-2010, acompanhei reprovações, evasões escolares, e por vezes medieei à comunicação entre terreiro e escola.

No ano de 2009, quando realizei as entrevistas, passei a visitar as escolas e o terreiro com certa freqüência. Com a familiaridade, passei a me relacionar com o cotidiano escolar das crianças. Certo dia a coordenação de uma das escolas comunicou-me que uma das crianças da pesquisa estava com o ano letivo ameaçado pela quantidade de faltas e a baixa rentabilidade nas avaliações. Junto a este comunicado, pediu-me para conversar com os pais e marcar um encontro entre eles.

¹⁰ No candomblé, assim como em outras religiões de referência em África, utiliza-se o termo filho em dois sentidos: além do atrelado ao sentido de pai/mãe biológico, aqueles que possuem conosco ligação consanguínea; há também, o associado aos pais/mães que são nossos protetores divinos, os *orixás*. Ao *orixá* protetor, o filho dá a sua cabeça, ou seja, permite e reconhece sua proteção. No candomblé acredita-se que todos nós temos um *orixá* protetor, um Pai/Mãe, desde o nascimento. Há também o Pai/Mãe do terreiro, escolhido pelos *orixás* e que são as autoridades máximas dentro do terreiro.

Em outros momentos, fui procurada pelos pais para ajudá-los na resolução de problemas escolares e em assuntos educacionais. Eles entendiam que sendo eu uma pesquisadora da área de educação e tendo uma compreensão do candomblé e da comunidade, era, portanto, a pessoa mais apropriada para ajudá-los nas discussões com a escola e no acompanhamento das crianças. Apesar de reconhecer que a mediação escola/pais não é uma atribuição direta do pesquisador da educação, nunca me opus a estes pedidos, por compreender que esta mediação era uma das contribuições da pesquisa à comunidade. A relação com as escolas, coordenações, professores foi tão amistosa que trocamos textos, informações, e-mails.

As dificuldades escolares destas crianças tornavam-me mais encantada por elas, pela sua capacidade de resistência, re-invenção e superação. É preciso todas essas qualidades para que as crianças candomblecistas juazeirenses permaneçam em sala de aula. Foi o encantamento que me impulsionou a enxergar as crianças e me motivou a possibilitar que a pesquisa pudesse tornar-se um elemento de visibilidade, a idéia que elas possam se apropriar deste lugar, da ciência, da academia, portanto, espaço de poder para propagarem seus desejos, anseios, medos e sonhos.

Num primeiro momento, entendia que para expressar a voz e os sentimentos das crianças afrodescendentes era preciso também, expor seus rostos e identidades. Essa parecia ser também a compreensão das crianças e do Pai de Santo do Terreiro *Ilê Axé Gitofalogi*, que queriam *se ver* em nossa pesquisa. Preocupava-me compor um trabalho que se estruturasse e se ativesse, para além de quadros, tabelas e referências que tradicionalmente compõem as pesquisas acadêmicas. Num relato cuja função era dar visibilidade às crianças, eu pretendia ecoar a fala delas e entendia que essa fala deveria estar acompanhada dos rostos e dos nomes. Queria mostrá-los por inteiro e eles pareciam concordar comigo.

Ao caminhar da pesquisa percebi que estava equivocada. Era preciso afirmar a existência vigorosa destas crianças, era preciso escutá-las e fazer ecoar suas vozes, mais esta ação não poderia expô-las. Elas também precisavam de proteção. Esta afirmação é fruto de reflexão que tem por base as discussões acadêmicas, mais é também fruto da escuta atenta da fala dessas crianças. O trabalho com as falas da crianças deve subsidiar ações a seu favor, deve contribuir para mudanças que as beneficiem. A dissertação não poderia tomar um caminho oposto a este, era preciso definir pela revelação das identidades das crianças. Além da norma acadêmica, o que também deveria ser levado em conta era o desejo das crianças e a contribuição da pesquisa para uma mudança positiva nas suas vidas.

Foi principalmente através do dito e do não dito por uma das crianças que percebi que elas não queriam e não precisavam ser expostas, através da revelação de seus nomes, e que talvez elas não me dissessem isso, porque não queriam me desapontar. Campos (2008) explica que, o pesquisador também precisa levar em conta a não contornável e desigual relação de poder entre adultos e crianças que levam as crianças a fornecerem as respostas que julgam ser esperadas e não aquelas que refletem honestamente o seu ponto de vista.

Em nosso caso, nós (crianças e eu) havíamos criado uma relação de admiração, respeito e colaboração. Para isso eu dizia literalmente que reconhecia a sabedoria que aquelas crianças detinham e colocava o meu conhecimento acadêmico, sistêmico, eurocêntrico e adulto à disposição daquela comunidade, para que as crianças e eu pudessêmos realizar um trabalho que trouxesse à tona a beleza, o vigor do candomblé e contribuísse de alguma forma com o resgate da cidadania de todos os adeptos, notadamente integrantes do *Ilê Axé Gitofalogi*.

Assim, a pesquisa se tornava importante para mim e para eles. Toda a comunidade colaborou: Os pais eram solícitos quando do agendamento das entrevistas que aconteciam no barracão; a comunidade proporcionava e respeitava o momento em que eu conversava com as crianças, quando preocupavam-se em não interromper durante as entrevistas e me apresentavam às crianças e pais da comunidade; me apresentavam, também para pais e mães de santo de outros terreiros da cidade; mostravam-se interessados quanto ao andamento da pesquisa. O mais importante, como eu era nova na comunidade e na religião, explicavam-me pacientemente cada preceito, daqueles que eu podia ter acesso.

Compreendendo a importância da pesquisa, as crianças tentavam colaborar da melhor forma possível, as vezes negando seus reais sentimentos. Quando eu perguntava sobre a participação deles na pesquisa, eles eram categóricos ao dizer que queriam ver seus rostos e nomes nela impressos.

Ora, custou-me entender que eles queriam que o mundo soubesse de sua religião, mais o mesmo não era verdade quando se tratava dos colegas e professores de sala de aula. Isso entendi quando conversei com uma das crianças. Antes de sua iniciação ele me revelou que não gostaria que seus colegas de escola soubessem da sua religião.

Pesquisadora: Teus colegas de sala de aula sabem que você vem aqui ao terreiro de candomblé?

Criança: Não. Nunca vou dizer, nunca, não.

Pesquisadora: Teus professores sabem que você vem aqui ao terreiro de candomblé?

Criança: Também não sabem. Também não vou dizer. Porque eu não quero e não posso.

Pesquisadora: Por que você não quer e não pode?

Criança: Não quero dizer não, não posso dizer pra eles não.

A fala era contundente, demonstrava medo e apresentava-nos o desafio que seria trazer a tona esta discussão, dando visibilidade a estas crianças sem torna-las mais vulneráveis ao preconceito experienciado na instituição escolar. No intuito de resguardá-las, optamos por não utilizar seus nomes de registro e chamá-las aqui pelos nomes dos seus orixás de cabeças, conforme tabela 1. A idéia se referir às crianças utilizando o nome de seus orixás de cabeça surgiu através da observação do cotidiano do terreiro durante a pesquisa.

No dia-a-dia do terreiro vi por várias vezes os iniciados buscando em seus orixás referências para a construção de suas personalidades e identidades. Durante uma das conversas com a *erê de Yemanjá* (S...N) e sua mãe biológica, também candomblecista, a mãe me falou que ela (S...N) havia revelado na escola onde estudava ser candomblecista. Sua mãe então falou: - *ela tem bocão, também filha de Yemanjá!*

Outro dia, durante a festa de saída¹¹ da *erê de Ewá*, observando uma conversa entre os recém iniciados *erê de Oxossi* (C...S) e *erê de Yemanjá* (S...N), ouvi a garotinha repreendendo a outra criança, dizendo que ele não poderia desperdiçar comida, pois o *orixá Oxossi* não gostava de desperdícios.

Fui percebendo que a comunidade de candomblé busca cotidianamente identificar-se e afirmar suas relações com seus *orixás*. Segundo Machado (1999):

Foi observando a comunidade por esta ótica que percebi que o “povo-de-orixá” particulariza um modo de vida, cuja estruturação reúne valores que relacionam aspectos da vivência natural com princípios orientadores da sua crença. O que significa dizer que a vida natural destes indivíduos tende a se aproximar dos valores considerados sagrados, que demandam da idéia da força cósmica organizadora da natureza e suas manifestações (MACHADO, 1999, p. 29).

É reconhecendo e respeitando esta relação que me reporto, em nossa dissertação, aos nomes dos *orixás* para me referir às crianças. Não é interesse de nossa pesquisa discorrer sobre os *orixás* ou sobre a religião dos *orixás*, mais concordamos com Machado (1999) quando afirma que, a relação familiar, a relação de harmonia ou não, existente entre os *orixás* são transpostas para a vida natural dos seus filhos. O *orixá* estrutura um modelo de personalidade de seu filho.

No terreiro *Ilê Axé Gitofalogi* é comum vermos as pessoas da comunidade se comunicar em *yorubá*. A língua está presente nos momentos sagrados, nas músicas, nos contos e cantos. O *yorubá* é um idioma falado na África, em países ao oeste, Nigéria, Benim, Togo e Serra Leoa. O termo *erê* que aparece em nossa pesquisa significando criança não tem

¹¹ É a festa de saída do *yaô*, ocorre ao final da iniciação.

essa mesma acepção no sentido literal em *yorubá*. Na língua de origem, o termo significa o intermediário entre a pessoa e seu orixá, é o aflorar da criança que cada um guarda dentro de si, é por meio do *Erê* que o *Orixá* expressa sua vontade, que o noviço aprende as coisas fundamentais do candomblé, como as danças e os ritos específicos de seu *Orixá*. A escolha deste termo, em nossa pesquisa, designando criança está estritamente ligado ao aprendizado tido no terreiro. Lá, o termo *erê* aparece também com este sentido.

Na tabela uma das colunas classifica as crianças quanto a cor da pele, esta classificação me foi dada por elas. Durante a entrevista eu perguntava qual era a cor da pele da criança, a resposta era espontânea e aberta. Como temos duas crianças filhas do mesmo *orixá*, *Yemanjá*, utilizaremos as suas idades para diferenciá-las, então temos: *Erê de Oxossi*, *Erê de Xangô*, *Erê de Ewá*, *Erê de Yemanjá* (9 anos) e *Erê de Yemanjá* (12 anos).

Tabela 1 – Quadro de apresentação das crianças da nossa pesquisa. As informações acerca da vida escolar (escola e série) se reportam ao ano letivo de 2009.

Nome das Crianças	Cor da pele (auto-identificação)	Cor da pele (Identificação da autora)	Nome adotado na pesquisa	Idade	Caracterização da Família	Escola	Série	Caracterização da Vida em comunidade no Terreiro
S...N	Branca	Branca	<i>Erê de Yemanjá</i>	09	Pais separados; Mãe Candomblecista; Pai Católico; Reside com a mãe.	Escola de Ensino Infantil e Fundamental/ Particular	5 ^a	Iniciada durante o processo da pesquisa/ <i>Eke di</i>
A...L	Morena	Negra	<i>Erê de Yemanjá</i>	12	Pais separados; Pai e mãe Candomblecistas; Reside com a avó paterna.	Escola de Ensino Fundamental e Médio / Pública	6 ^a	Iniciada antes da pesquisa/ <i>Abiã</i>
C...S	Negro	Negro	<i>Erê de Oxossi</i>	07	Pai e mãe casados e candomblecistas.	Escola de Ensino Fundamental e Médio / Pública	Educ. Infantil	Iniciado durante o processo da pesquisa/ <i>Ogã</i>
T...S	Negra	Negra	<i>Erê de Xangô</i>	05	Pai e mãe casados e candomblecistas.	Escola de Ensino Infantil/ Pública	Educ. Infantil	Não iniciada
Y... L	Índia	Negra	<i>Erê de Ewá</i>	05	Pais separados; Pai e mãe Candomblecistas; Reside com a mãe.	Escola de Ensino Infantil/ Pública	Educ. Infantil	Iniciado durante o processo da pesquisa

3.1 A *Erê de Ewá* (5 anos)

Em nossa pesquisa a menina, filha de *Ewá*¹², tem cinco anos de idade, seus pais são separados, ela é filha única de sua mãe e a caçula de seu pai que tem mais duas filhas de outros casamentos. Seus pais são candomblecistas, ambos do terreiro *Ilê Axé Gitofalogi*. Ela mora no bairro Frei Damião, com sua mãe e estuda na escola pública de educação infantil do bairro. No contra-turno escolar, enquanto sua mãe trabalha. A mãe é representante de vendas de gênero alimentícios, a *erê de Ewá* fica com seu pai, moto-taxista e Pai de Santo do Terreiro.

O pai biológico da *erê de Ewá* mora nos fundos do terreiro. No mesmo terreno fica localizada a casa do pai de santo, a casa da mãe do pai de santo e também a casa de mais duas filhas de santo da comunidade. Todas estas casas ficam no entorno do terreno. Na parte central, está a casa de culto religioso, o barracão.

Com a menina de *Ewá* não foi possível aplicar o questionário. Algumas perguntas não eram compreendidas por ela, que no momento de aplicação do questionário estava sendo alfabetizada. Já conhecia as vogais e algumas consoantes mais ainda possuía um vocabulário restrito. Segundo Campos (2008) o pesquisador precisa considerar que as crianças pobres atendidas em arremedos de creches e escolas, como é o caso de *erê de Ewá* podem ser privadas de um desenvolvimento pleno. Campos diz que, “é preciso considerar também que as crianças pobres atendidas em creches ou pré-escolas estão também privadas do contato com as formas mais ricas da cultura popular brasileira” (p.41). Diante desta realidade torna-se mais urgente captar as vozes das crianças que estão nestes contextos. A metodologia encontrada por nossa pesquisa foi de observar as crianças em seus *múltiplos ambientes*, tais como a escola e terreiro.

A escola em que a *erê de Ewá* e também a *erê de Xangô* estudam será apresentada mais adiante. Foi projetada para ser uma escola de jovens e adultos e não possui um parque. O prédio da creche-escola não foi projetado para receber crianças. Os banheiros e bebedouros

¹² No candomblé, assim como em outras religiões de referência em África, utiliza-se o termo filho em dois sentidos: além do atrelado ao sentido de pai/mãe biológico, aqueles que possuem conosco ligação consanguínea; há também, o associado aos pais/mães que são nossos protetores divinos, os *orixás*. Ao *orixá* protetor, o filho dá a sua cabeça, ou seja, permite e reconhece sua proteção. No candomblé acredita-se que todos nós temos um *orixá* protetor, um Pai/Mãe, desde o nascimento. Há também o Pai/Mãe do terreiro, escolhido pelos *orixás* e que são as autoridades máximas dentro do terreiro.

não são adaptados o que dificulta o acesso. Não há videoteca, biblioteca ou qualquer espaço lúdico. O único espaço aberto é uma quadra de esportes, descoberta onde o sol é insuportável. A sala de aula também é refeitório durante o horário do lanche. Não há cores, brinquedos, nem jardins.

Ao longo de nossa pesquisa apresentaremos as limitações arquitetônicas da escola e como estas influenciam no processo de aprendizagem das crianças. Diante do empobrecimento cultural imposto a estas crianças pela situação social a que estão submetidas, o pesquisador precisa estar mais atento às respostas, relacionado-as com o contexto no qual as crianças vivem o seu cotidiano, compreendendo que para cada resposta dada ou calada há uma infinidade de outras possibilidades que elas desconhecem porque tem/tiveram o seu potencial de expressão limitado.



Figura 8 - Imagem da Fachada externa da Creche-escola do Bairro Frei Damião, onde estudam alguns de nossos entrevistados.



Figura 9 - Área interna da Creche-escola do bairro Frei Damião.

Uma das perguntas que fiz a *erê de Ewá*, foi sobre a relação professor/aluno e ela não me falou muito, apenas silenciou-se. Mas, disse não poder contar para a professora e os colegas da escola que é de *candomblé*. Segundo ela, não poderia contar a eles porque eles deixariam de gostar dela. Assim, demonstrou ser aquele um assunto desconfortável. Para entender o silêncio fui à procura de sua professora.

Fui muito bem acolhida pela diretora da Creche-escola, apresentei meu projeto de pesquisa, as autorizações dos pais das crianças pesquisadas e co-autoras do trabalho, solicitei autorização para assistir às aulas, fotografar e gravar conversas com professores. A diretora deu-me as autorizações e logo me apresentou a escola e as professoras.

Quando visitei a escola, a *erê de Ewá* não estava em sala de aula, pois estava em meio ao seu processo de iniciação. Foi quando conheci a professora da menina. Adventista, branca, formada no antigo curso de magistério e atualmente cursando Ciências da Religião e Teologia, ela é professora da educação infantil há 11 anos. No início ela relutou em participar da pesquisa, perguntou tratava-se de um inquérito e eu reafirmei que era uma pesquisa acadêmica.

A professora demonstrou desconhecimento do *candomblé* o que não a impediu de questionar a escolha religiosa da família da aluna. Inqueriu-me sobre o processo de iniciação e

sobre o corte do cabelo da criança. Logo depois, descreveu-me uma das conversas sobre religião, que teve com a garota. Segundo a professora, a menina disse: “Tia a senhora sabia que quando eu crescer vou raspar meu cabelo. Quando eu crescer vou raspar meu cabelo, e eu vou ser macumbeira”. A professora relatou-me sua reação:

Ela num falou nem em terreiro não, ela falou que ia ser macumbeira. Aí eu estranhei, assim, aí eu disse: Não [...], não faça isso não, porque macumba é uma coisa assim né [...] Ai eu disse não, num faça isso não...

A professora se referia aos ritos do processo de iniciação no candomblé onde conforme Sodré (2006) são revelados os mitos e informações que constituem a cosmogonia e a cosmologia dos cultos afro-brasileiros. Neste processo a cabeça do filho de santo é o espaço essencial à feitura e iniciação a um determinado *orixá*. Através da feitura da cabeça o iniciado nasce novamente. A fala da professora denuncia a faceta mais cruel do mito da democracia racial, que abomina as práticas explícitas de racismo e discriminação, recorrendo aos neologismos “porque macumba é uma coisa assim né” e constituindo-se em um eficiente recurso ideológico de manutenção do *status quo*.

De acordo com Cunha (2008), com a palavra macumba, assim como com a palavra negro, é realizada uma associação racista e nefasta com o mau, com o ruim, o nocivo e o catastrófico. O autor explica que, *eles (os candomblecistas) não são tratados com uma profissão de fé religiosa igual a todas, mas como parte da ignorância socialmente indesejável* (2008, p. 234). O que explica a fala da professora abaixo, que denuncia uma total ignorância acerca da temática, mesmo sendo ela uma estudiosa das ciências da religião. O esquecimento dos termos religiosos utilizados pela mãe da aluna demonstra a pouca importância dada pela professora para as questões étnicas que afloram em sua sala de aula.

[...] A mãe dela já veio avisar que ela ia faltar uns 15 dias, porque ia ter que entrar num processo lá e ia ficar afastada uns dias, esses dias ela ia ficar afastada porque ia fazer uma... Como é que chama meu deus do céu... Qual foi o nome que ela falou... Eu não tô lembrada a linguagem dela, eu não tô lembrada como foi... Ela falou assim, ela não disse ritual, eu que tô falando porque eu não tô lembrada o nome, ela disse que ia passar por esse processo, é tipo assim um ritual, aí depois da outra vez que ela veio eu conversei com ela porque eu achei tão estranho, uma criança, a criança não ter, a gente sabe que os direitos da criança, a criança tem o direito de escolher a religião, a gente deve dar oportunidade que ela cresça para depois ela escolher a religião que ela quiser.

A professora ainda reclamou do comportamento da sua aluna candomblecista, segundo ela, a aluna não se relacionava bem com os colegas. O que me causou estranheza,

pois a *erê de Ewá*¹³ é uma garota risonha e simpática, gosta de me dar longos abraços, beijos e várias vezes chegou e sentar no meu colo.

Recordei que a *erê de Ewá* havia me dito que gostava da escola mais havia falado também de várias intrigas na sala de aula. Falou sobre amizades, inveja, imitação, perseguição. “Eu não gosto dos meus colegas da escola, eles não gostam de mim. Eles me perseguem [...] ficam me imitando”. A professora disse que ela se queixou algumas vezes sentindo-se rejeitada, mais a professora não relaciona a rejeição ao racismo ou às discriminações, entre elas a religiosa.

Eu já notei que sempre quando as coleguinhas estão conversando lá, ela chega e ninguém dá atenção a ela. Eu notei isso. Ai ela, porque ela também é assim, ela num chega assim, ela chega não fica assim conversando e se envolvendo, ela não é tímida, mais ela é assim, vamos dizer... Por exemplo, ela é intrometida, quando as coleguinhas tão brincando ela num sabe chegar assim e ficar conversando e entrar no assunto. Ai ela diz assim, chega pra mim e diz “tia” é a I... ai diz o nome das outras coleguinhas [...] Qualquer uma delas que tiver envolvida com as outras lá, brincando, ai ela diz, ela num gosta de mim não, elas disseram que não querem brincar comigo não... Eu sinto que ela se sente rejeitada entendeu, mais não por causa disso não, não por causa da religião não...

Quando a professora não realiza relações entre o comportamento excludente da turma e o pertencimento étnico da aluna vítima, ela perde uma oportunidade pedagógica de problematizar o tema, transformando aquele impasse, baseado no racismo e discriminações, num momento de aprendizado. Segundo Pereira & Silva (2007), *assim, a ideologia da democracia racial brasileira encontra sua eficiência, subtraindo, por completo, ou obstaculizando o surgimento de zonas interacionais nas quais os sujeitos poderiam expor seus esquemas lógicos conceituais acerca do tema referência ao calor dos conflitos (interacionais) (2007, p. 244).*

A atitude da professora nos faz retomar a Pereira & Silva (2007), quando introduzem o conceito de *Analfabetismo do tema genérico de referência negros e brancos no Brasil*. Este conceito é aplicável a esta situação em que a professora diante de uma situação de conflito, não consegue percebê-lo e por isso não realiza nenhuma prática pedagógica de intervenção. Segundo os autores, quando o professor age de forma semelhante ao caso apresentado, invisibilizando o racismo, estancando o ocorrido, e não oportunizando o momento para a realização de trocas sociais, ele mantém a construção ideológica presente. Mantém a hierarquia entre brancos e negros e demonstra seu analfabetismo com relação ao tema.

¹³ Nas rodas de conversas no terreiro, aprendi que as pessoas filhas de *Ewá* são risonhas e simpáticas.

Sua omissão, a não-tematização ou não-problematização de dimensões tópicas do racismo flui no sentido de rarear oportunidades de aprendizados, de trocas, impactando severamente na formação dos sujeitos sociais. Ainda segundo Pereira & Silva, *o analfabetismo social, e em específico, do professor com relação ao tema, tal como podemos ver, limita o potencial de intervenção docente, uma vez não instrumentalizado e sensível para tal* (2007, p. 247) e ainda, *esse analfabetismo com relação ao tema interessa porque os sujeitos não instrumentalizados são inócuos à preservação da estrutura assimétrica de poder preexistente que dá endosso à mentalidade racista (negros sob brancos) na qual estão imersos* (p.245).

A atitude esperada de um professor de educação infantil era de intervir no processo de isolamento da *erê de Ewá*, questionando a prática dos alunos, propondo a discussão do tema na sala de aula e dando oportunidade de sociabilização entre as crianças. Apenas admitir que a menina seja ignorada pelas colegas de turma e acolher a vítima do racismo, das discriminações e dos conflitos, não educa as crianças para a diversidade, neste momento é preciso questionar a prática de todas as crianças, não se deve esperar que os xingamentos, as agressões e os abusos se publicizem para abordá-los.

Se na escola a *erê de Ewá* não se sentia aceita, no Terreiro, ela vivenciava uma experiência de lar, de família, de comunidade. Quando perguntei sobre a entrada na camarinha¹⁴, sobre o processo de iniciação que aconteceria em breve, segundo o pai de santo do terreiro, a menina mostrou-se animada. “Vou raspar, vou raspar (cabelo)... Vou ficar alegre!”. Dizia preferir os *orixás Oxum e Yansã*. Mostrava-me como se dança para seus *orixás* preferidas. Contava-me as suas histórias e características. A *erê de Ewá*, assim como as demais crianças, adorava mostrar-me como funcionavam as coisas no candomblé. Cantavam, explicavam-me o cerimonial das festas, o segredo das plantas e das oferendas.

Para as crianças as experiências vivenciadas no terreiro possibilitam a construção de sua auto-estima positiva, as interações vivenciadas neste contexto são largamente importantes para o processo identitário, no terreiro, junto aos elementos simbólicos-sagrados do candomblé está mantida a identidade cultural do *povo de santo*, a identidade cultural dos *erês*. Compactuo conceitualmente com Santos (1979) ao dizer que,

[...] na diáspora, a prática religiosa como elemento de coesão, foi o fator preponderante que permitiu aos africanos e seus descendentes os reagrupamentos

¹⁴ A camarinha é um espaço dentro do terreiro de acesso restrito aos iniciados. É onde os filhos de santo ficam recolhidos durante os dias que antecedem a iniciação.

institucionalizados que se converteram em verdadeiras comunidades com características peculiares. [...] Estes agrupamentos comunitários se constituíram em centros organizadores de transmissão cultural e da elaboração de um ethos específico que resistiu às pressões de desvalorização. Uma revisão interpretativa da própria estrutura e conteúdos, dos sistemas de aliança das ações e atividades das comunidades terreiros nos permitem inferir o papel das mesmas como instrumentos institucionalizados de continuidade e re-elaboração desse sistema sócio-cultural básico que com suas variáveis, saltos e vazios, nos proporciona elementos de recomposição de uma peculiar “negritude, afirmação existencial” brasileira. (SANTOS, 1979, p.7. In: LUZ, 2000, p.35.).

Para a *erê de Ewá*, terreiro é um lugar encantado, segundo ela, “terreiro é o lugar onde se brinca, dança, canta, conversa e reza”. De fato, com toda isenção possível, é preciso dizer que a alegria, os cantos, os toques, as danças, as rodas de conversas são características do cotidiano do terreiro, e quando comparado aos ambientes educacionais oficiais acompanhados pela pesquisa, podemos dizer que estas são características singulares, particulares daquela comunidade que não vimos semelhante em nenhum espaço escolar.



Figura 10 - Fotografia de uma das ruas do bairro Frei Damião, as casas de porta e janela, as calçadas irregulares.



Figura 11- Fotografia das ruas do bairro Frei Damião. Rua Principal do Bairro, a rua Socorro Norões Mota é onde estão localizados os pontos comerciais, mercado de carne, frutas e verduras, farmácias, locadora de vídeos, supermercado e a parada do ônibus que leva.



Figura 12 - A frente do terreiro. O terreiro fica paralelo a rua principal do mercado, ao sul é divisa com a escola de ensino fundamental e médio do bairro e a norte fica o mercado de carne, frutas e verduras do bairro.

Diante do cotidiano escolar vivenciado pela *erê de Ewá* a experiência escolar torna-se uma experiência de dor, rejeição, exclusão. Como processo de resistência à dor vivenciada na ambiência escolar a *erê* idealiza as situações do seu cotidiano religioso, vivendo-o com intensidade e em oposição à escola constrói em seu imaginário um espaço encantado “O terreiro é o lugar onde se brinca, canta, dança, conversa e reza”, essa é também a saída encontrada pela próxima criança a ser apresentada, a *erê de Xangô*.

3.2 A *Erê de Xangô* (5 anos)

A *erê de Xangô* é uma pequena menina de 05 anos de idade, foi ela quem me mostrou que eu tinha um problema de ordem teórico-metodológica. A menina ainda não havia sido alfabetizada, ou seja, ainda não dominava a leitura e escrita, não se expressava bem, seu vocabulário se restringia as poucas palavras, mais me dizia que queria participar da pesquisa. Suas posturas sempre foram incisivas no sentido de afirmar sua participação na pesquisa, sempre sentava no meu colo e me ajudava a segurar o gravador, queria ser fotografada e ouvida. Ao saber que eu estava no barracão, era sempre a primeira a se aproximar.

Eu sentia que não podia perdê-la de vista. Aquela menina precisava de mais do que um colo. Seu pedido de participação, concedido pelos pais, também candomblecistas, que gentilmente permitiram que eu me aproximasse dos seus dois filhos: A *erê de Xangô* e o *erê de Oxossi*, era também um pedido de atenção. Eu precisava descobrir como escutar a fala daquela criança, pois eu sentia que ela tinha muito a me falar.

Nos estudos acadêmicos a compreensão da necessidade de entender o que crianças pensam, desejam, gostam é relativamente nova, contudo, ainda são “velhas” as formas de chegar as essas informações e opiniões, pois grande parte das pesquisas no momento de investigação recorrem aos adultos que tenha mais contato com as crianças em questão ou então, observam as crianças e nós mesmos, professores ou pesquisadores adultos, inferimos os pensamentos, os desejos, as preferências das crianças e até supomos quais as motivações e justificativas para isso.

Em nossa pesquisa queríamos nos desvencilhar destes velhos hábitos, e para isso, como fala Damiano era preciso,

[...] parir-me pesquisadora, dobrar-me, virar-me, abaixar para compreender as singularidades do espaço social eleito por mim e dos contornos do presente trabalho. Este processo foi lento, intrinsecamente constituído de dúvidas, alegrias, solidão, acertos, medos, questionamentos, interlocuções e desejos (DAMIÃO, 2007, p. 53).

Precisava descobrir como moldar a pesquisa para captar a voz das crianças pequenas, como a *erê de Xangô*. Porque reconhecer a dificuldade de expressão das crianças não é o mesmo que admitir que elas não tenham nada a dizer. Assim como Cruz, ao citar Malaguzzi (2010), eu sabia que a menina possuía percepções e opiniões importantes para a pesquisa,

Reconheço que as crianças pequenas nos dizem muito através do jogo simbólico, do desenho, do choro, do sorriso, dos olhos, do corpo todo. Basta estar atento para perceber que, como afirma Malaguzzi (1999), que todas as crianças têm cem linguagens e que são patentes as suas “qualidades e capacidades surpreendentes, aliadas a uma necessidade enxaurível por expressão e realização” (CRUZ, 2010, p.4).

Reconhecendo a importância da fala daquela *erê* e percebendo que a nossa metodologia de pesquisa, questionários semi-estruturados, não era suficiente para acessarmos sua voz, optamos por mergulhar no seu ambiente social, a escola, e sobre o qual queríamos ter seu depoimento. O uso de outros instrumentos para além da linguagem verbal possibilitou que pudéssemos trazer o ponto de vista das crianças de uma maneira indireta. Os procedimentos utilizados foram:

a) **Entrevista com a professora da *Erê de Xangô***, com o objetivo de saber sobre a sua trajetória profissional (formação, experiência profissional anterior, como ingressou no magistério, acompanhamento que recebe) e conhecer melhor suas opiniões sobre educação, relações étnico-raciais, religiosidade afro-brasileira e conhecer as rotinas escolares das crianças.

b) **Observações na escola**, visitamos a escola por duas vezes sempre no horário de aula da *erê de Xangô*. Os pais, a escola e a criança foram informados de nossa visita mais optamos por não agendá-la, para que pudéssemos encontrar o ambiente mais espontâneo possível. A visita foi registrada nos diários de campo e também através de fotografias e gravações. As informações e os sentimentos trazidos por esses momentos foram imprescindíveis para a pesquisa, para a análise das percepções, sentimentos e expectativas das crianças.

A *erê de Xangô* dizia gostar “*muito*” da escola. Tentando entender sobre que bases estava assentado o sentimento dela em relação à escola, eu a perguntei: Qual o nome da sua escola? Quais as cores da sua escola? Como é a sua sala de aula? Quais as cores dos móveis de sua sala de aula? Qual o nome de suas professoras? De qual delas você mais gosta? Qual o nome de seus colegas? E de quem você mais gosta? Há brinquedos em sua escola? Há parque em sua escola? Você brinca em sua escola? Que brincadeiras você faz na escola? De que você mais gosta em sua escola? Você leva lanche para a escola? Tem lanche em sua escola? Você gosta do lanche de sua escola?

O que me causou estranhamento era que mesmo dizendo gostar muito da escola, sobre um único item ela respondeu-me ativamente. Falou-se a respeito do lanche distribuído

na escola, me dizendo que naquele dia havia lanchado baião-de-dois e carne moída. As demais perguntas ela não me respondeu usando indistintas formas de omissão. Fosse silenciando, trazendo outro assunto à tona, me chamando para fotografá-la ou para brincar, ela evitava abordar o tema.

Foi buscando outros instrumentos para apreender o ponto de vista da *erê de Xangô*, que decidi por observá-la em sala de aula e entrevistar suas professoras, como lembra Demartini,

É impossível pensar na construção da identidade, no processo de socialização da criança 'no ar', no abstrato. Tudo isso deve ser pensado em razão do outro com quem essa criança convive. Este ponto é fundamental quando se trabalha com a questão dos relatos de criança. (DEMARTINI, 2008, p.2).

Em pesquisas como a nossa em que investigamos a relação entre educação, afrodescendência e infância, ainda que busquemos realizá-la com foco nas crianças afrodescendentes, é importante perceber como se processa essa relação na instituição escolar. Por entendermos que a infância como categoria geracional competente, tem sua alteridade constituída nas experiências religiosas, familiares e educacionais particulares vividas por estes sujeitos. Assim buscamos conhecer processos educacionais vividos pelas crianças e aqui, em particular, pela *erê de Xangô*.

Ao entrar na escola, foi importante perceber como se processa a relação entre escola e afrodescendência em todo o espaço escolar, na fala das professoras, na organização do cotidiano de sala de aula, nas estruturações das relações pessoais entre professores, diretores, funcionários e alunos, são através destas análises que encontramos as bases científicas, as concepções pedagógicas, filosóficas, religiosas que perpassam os processos educacionais.

Quando cheguei à escola, para entrevistar a professora da *erê* fui até a direção, informar sobre a pesquisa e pedir autorização da diretora para entrevistar, fotografar, registrar. Encontrei a sala da diretoria cheia de crianças, sentadas e deitadas no chão, silenciosas elas assistiam a um filme infantil.

A diretora pediu desculpas por não poder me atender em sua sala e explicou-me que a escola tinha uma única TV de 14' e um aparelho de DVD, não havendo sala de vídeo na escola e sendo a diretoria a sala mais segura do lugar. Era lá que as crianças assistiam vídeos alugados pelas professoras. Sem biblioteca ou videoteca, elas gastavam seus próprios salários no aluguel de filmes infantis.

De acordo com os parâmetros curriculares para a educação infantil, temos que a estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários são elementos ativos do processo educacional, constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil.

A sala de aula onde a *erê de Xangô* e outras crianças passam praticamente todo o tempo, haja vista, não haver biblioteca, videoteca, brinquedoteca, pátio ou parque na escola, é pequena, sem ventilação, não há aparelhos de ar-condicionado ou ventiladores, a claridade natural é intensa e incomoda. A sala mede 4m², as paredes são pintadas com cal branco, tem uma lousa de giz, cerca de cinco mesas quadradas pequenas. Em torno de cada mesa sentavam-se cerca de quatro crianças, havia ainda um birô com cadeira onde se revezavam a professora e sua auxiliar, um filtro de cerâmica com algumas canecas onde as crianças bebiam água, duas estantes de ferro com os livros, poucos brinquedos e algum material didático. Não há decoração, salvo um ou outro cartaz confeccionado pela professora.

O lanche é servido na sala de aula, na mesa junto ao material didático que é colocado de lado neste momento. As crianças ainda não habituadas ao uso de talheres acabam por sujar toda a sala. Após o lanche uma auxiliar passa um pano sobre o chão e mesas recolhendo os restos de comida, neste momento denuncia-se a falta de material de limpeza e a sala é precariamente limpa para o retorno à aula.

Os banheiros não são adaptados para as crianças pequenas, o que faz com que a professora e sua auxiliar precisem se ausentar da sala de aula várias vezes para acompanhar as crianças até o banheiro. A altura em que as pias foram postas impede, por exemplo, que as crianças possam realizar a higiene bucal após a merenda escolar.

Na sala há crianças entre 4 e 5 anos de idade, segundo a professora, estão matriculadas 35 crianças. Conforme o Conselho de Educação do Ceará, as salas de educação infantil para crianças com esta faixa etária não devem ter mais que 25 crianças. Durante a entrevista a professora explicou que apesar do grande número de crianças matriculadas, a frequência é irregular o que faz com que em sala de aula tenha-se sempre entorno de 20 crianças.

Os motivos que provocam a irregularidade na frequência estão quase sempre associados à situação social vulnerável destas crianças e suas famílias. São eles: Separações

de casais que ocasionam mudanças de endereços; Mudanças constantes de domicílios, ocasionadas por despejos; Emprego dos pais, que na ausência de uma creche-escola em tempo integral ficam impossibilitados de acompanharem seus filhos a escola, entre outros.

O que diz o Conselho de Educação do Estado do Ceará a respeito das estruturas físicas das creches e pré-escolas (Resolução n.º. 361/2000), que dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará. No capítulo IV, inciso b temos que uma instituição que pretende atender crianças de zero a seis anos de idade deve apresentar:

a) [...] dependências outras como berçários, com área de 2 m² por criança, e salas de trabalhos pedagógicos, com espaço de 1,50 m² por criança, de forma a permitir circulação por entre o mobiliário; instalações sanitárias (próximas às salas de atividades) e de alimentação adequadas e exclusivas a crianças de zero a seis anos; condições a crianças portadoras de necessidades especiais tais como rampas com corrimão para acesso a ambientes com desnível; c) relação dos equipamentos, recursos didáticos e de recreação; d) parecer emitido pelo Conselho de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, que ateste as condições favoráveis da instituição para a educação infantil; e) composição das turmas respeitando os limites máximos, para cada ambiente e profissional de 10 (dez) crianças, nos berçários; de 15 (quinze), entre crianças na faixa de 2 (dois) a 3 (três) anos; de 25 (vinte e cinco), entre crianças na faixa de 4 (quatro) a 6 (seis) anos. (CNE, Resolução n.º. 361/2000).

Sobre estrutura física, os PCN's dizem que, o espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito à modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos.

Se a apreensão do ponto de vista do outro já se constitui por si só num desafio, a faixa etária enfocada nesses trabalhos torna-o ainda maior, uma vez que o discurso da criança expressa o seu modo particular de pensamento, às vezes de difícil compreensão. Nossa escolha metodológica, no caso específico da *erê de Xangô*, justifica-se por a menina ser uma criança pequena, onde a linguagem verbal não era desenvolvida e por compreendermos que a criança se expressa através de diversas modalidades de comunicação que deveriam ser explorados.

Na sala de aula, a postura da *erê* era sempre de exclusão, margiando as atividades propostas pela professora, dócil, poucas palavras, poucos movimento físicos, quietinha mais atenta a dinâmica da sala. Sabia o nome dos coleguinhas, entendia a passagem do tempo

escolar, horário do lanche e das atividades e ia ao pé do meu ouvido, literalmente, me explicando cada atividade da sua rotina escolar.

Ela sentava-se numa mesa que ficava à direita da professora, próxima à porta, junto a outras três coleguinhas com quem pouco se comunicava. Diante da minha chegada, duas posturas foram observadas: No primeiro momento apressou-se para me saudar, contou à professora que já me conhecia e que eu era do terreiro de candomblé. Pegou o gravador e a máquina e quis ajudar-me como de costume. Deu-me uma cadeira e pediu que eu sentasse ao seu lado. Depois, acostumada com a minha presença em sala de aula, passou a mostrar-me como conseguia executar com êxito as atividades propostas pela professora, solicitava a minha atenção e queria que eu ficasse ao seu lado durante toda a aula.

Durante todo o período da pesquisa a *erê* só demonstrou-me maior desenvoltura, espontaneidade quando questionada acerca de sua religião, no espaço do terreiro. Foi quando ela afirmou que gostava “ *muito*” do Terreiro e expressou desejo em, “*fazer o santo*”, contudo, diz que só faria quando *fosse grande*. Disse gostar das várias pessoas do terreiro (adultos e crianças). Disse ser filha de *Xangô*, mostrou-me como o *orixá* dançava e disse que ele era um *orixá* forte.

Durante o período da pesquisa não foi possível – nem era nosso objetivo – acompanhar todas as crianças candomblecistas estudantes do ensino infantil em Juazeiro, mais é possível, através das experiências escolares da *erê de Xangô*, afirmar que as debilidades estruturais (arquitetônicas, ausência de material pedagógico, ausência de formação continuada para professores) e sociais, como o racismo, negam o cumprimento de suas funções descrita nas leis, *acolher todas as crianças, cuidando-as e educando-as com o respeito que elas merecem e têm direito*.

As omissões, o silêncio da *erê* eram mais latentes quando o questionamento era sobre a escola, o que revela a relação mantida com o espaço escolar. A postura da criança observada em sala de aula nos dá indícios para supor que o problema não era somente a metodologia utilizada e sim a reação que o tema escola provocava na criança.

3.3 A Erê de Yemanjá (12 anos)

A *erê de Yemanjá* foi a primeira criança a participar da nossa pesquisa, desde o momento de mudança de projeto. Quando optei por analisar as relações raciais no contexto escolar tendo como foco as crianças candomblecistas entendia ser ela importante para a compreensão desta relação. Conheci a *erê* no terreiro, assim como as outras crianças, e foi lá que ouvi seus discursos bem elaborados em defesa de sua religião. Chamava atenção o sentimento de orgulho expresso em suas falas quando o assunto era sua religião, em nossas primeiras conversas ela dizia: “Candomblé aqui em Juazeiro é mais conhecido como macumba, mais não é macumba, que é... macumba, macumba é uma parte de feitiçaria, e candomblé é uma religião que veio da África, da Bahia”.

Naquele momento, ano de 2009, a *erê de Yemanjá*, demonstrava ter uma certa compreensão quanto ao seu pertencimento étnico e religioso. Era uma *abiã*¹⁵ bastante comprometida com suas tarefas de filha de santo.

Pesquisadora: Tua religião é o candomblé?

Erê de Yemanjá: Sim.

Pesquisadora: Você é candomblecista?

Erê de Yemanjá: Sim.

Pesquisadora: Há quanto tempo você participa do candomblé?

Erê de Yemanjá: Desde meus cinco aninhos.

Pesquisadora: Qual a sua função dentro do candomblé?

Erê de Yemanjá: Ainda não recebi o cargo, mais tenho o cargo de Dofoninha.

Pesquisadora: O que faz o Dofoninha?

Erê de Yemanjá: Dofoninha é um cargo... Assim... Quando entra gente na camarinha, no quarto recolhido, a obrigação do Dofoninha é ir lá, deixar ajeun, que é o almoço, janta, café-da-manhã, rezar com ela com o Yaôu a Yaô, é... Quando tem festas no barracão, arrumar o barracão, varrer barracão, passar o pano, lavar, ajeitar tambores, toalhas dos Ogãs.

Pesquisadora: E nas festas, o que tu faz nas festas?

Erê de Yemanjá: Não, nas festas é como todos aqui, a gente dança, canta, é... Muitos... Inclusive eu mesma, cultua os orixás, recebe a energia dos orixás, no meu caso é yemanjá.

Pesquisadora: Tu recebes yemanjá?

Erê de Yemanjá: Sim.

No entanto, na escola, ultimamente apresentava baixo rendimento escolar, acompanhado de uma baixa assiduidade escolar.

Eu sentia ser preciso conhecer melhor aquela menina. A *erê de Yemanjá* tinha no início da nossa pesquisa, 12 anos de idade, negra, alta, robusta, com a proximidade da chegada da adolescência, seu corpo já começa a tomar formas mais femininas, formas de

¹⁵ Cargo, função desempenhada dentro do terreiro. É definida no jogo de *Ifã*.

mulher, mais este assunto para ela é desconfortável, seus cabelos crespos e curtos estão sempre presos, por ligas, grampos de cabelo, faixas ou pelo *ojá*¹⁶, que quando a conheci ela carregava com orgulho. Ela demonstrava com conforto seu pertencimento religioso.

Pesquisadora: Você gosta de ser do candomblé? Por quê?

Erê de Yemanjá: Porque o candomblé ele ajuda a você, assim, a se desenvolver na vida. É uma as religião que eu queria muito que todos colaborassem comigo e também se quisesse se ajudar também, pra vim aqui pro candomblé, porque eu vejo muita gente na rua, passando necessidade, candomblé pode fazer, quando chega aqui, a gente pode ebó, pode fazer... Até colocar a pessoa de camarinha quando ta passando necessidade, problemas de casamento, ou de... Briga em casa também, às vezes tem muita gente também, que já nasce sendo do candomblé, só que não querem aceitar, e por isso sofrem hoje.

Pesquisadora: Você gosta de ser do candomblé?

Erê de Yemanjá: Sim. Adoro.

É da terceira geração de uma família de candomblecistas, sua avó paterna, sua mãe e pai são da comunidade de filhos de santo. Ainda estava no ventre de sua mãe quando a família soube de seu destino, assim nos contou seu pai, que é também o Pai de Santo do Terreiro *Ilê Axé Gitofalogi*. O destino da *erê de Yemanjá* ao qual ele se refere é o da vida no *orixá*. Ela foi iniciada aos onze anos de idade, seguindo as determinações do *orixá*, apresentadas no jogo do *Ifá*¹⁷.

Sobre a iniciação, sabemos que foram vinte e um dias de camarinha, e de recolhimento, descritos por ela como bons. Na camarinha havia uma esteira, um lençol e ela não podia receber visitas externas, apenas das pessoas participantes dos ritos religiosos do Ilê Axé Gitofalogi. A iniciação ou feitura é marcada pelo recolhimento, onde são realizados banhos, *boris*, oferendas, *ebós*. Todo o aprendizado sobre as rezas, as danças, as cantigas, e os ritos religiosos são aprofundados ali.

Alguns destes dias foram acompanhados por uma mulher adulta que também estava sendo preparada para a "feitura do santo". Durante o período de iniciação a *erê de Yemanjá* esteve ausente das aulas. O motivo de sua ausência escolar foi informado à escola pelos pais. Após a saída da camarinha, os recém iniciados são submetidos a um período de resguardo de três meses. Neste período, ele deverá restringir-se de vários hábitos e deverá utilizar cor de roupa branca da cabeça aos pés. Não poderá fazer uso de bebidas alcoólicas ou cigarro. Estas determinações chamadas de preceitos variam de acordo com a comunidade ou mesmo com o contexto.

¹⁶ *Ojá* é uma espécie de turbante usado na cabeça, utilizado no candomblé e na Umbanda. É uma larga e comprida tira de tecido branco.

¹⁷ Jogo de adivinhação realizado pelo pai de santo.

Quando voltou à escola, ainda com restrições e obrigações a prestar a seu *orixá*, *Yemanjá*, tendo tido raspado seus cabelos, vestindo-se de branco, usando *kelê*, *guias*, *xaurô* e *ojá*¹⁸, ela foi vítima da violência verbalizada por seus "colegas" de sala de aula. A *erê de Yemanjá* explicou que não conseguiu sequer chegar a sala de aula. Ainda no portão, divisa entre rua e escola ela ouviu os gritos, “macumbeira, filha do cão!” gritavam seus “colegas”. A *erê de Yemanjá* foi agredida verbalmente por usar os elementos que para a sua religião são sagrados.

Aqui gostaria de propor uma interrogação feita no texto “*Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola*” de Cunha (2008, p.231). O autor trata da violência física e verbal às quais os afrodescendentes estão sujeitos no ambiente escolar, Cunha pergunta: “*Por que esses xingamentos têm tanta importância?*”.

Para respondermos a esta que é, também, a nossa questão, é preciso primeiro dizer que todas estas expressões são comumente tratadas pelas pessoas com simplicidade e descaso. É importante relacionar essas expressões de intolerância religiosa contra o candomblé e de forma mais geral contra todas as religiões de matrizes africana com a ideologia do racismo. Elas são mais um mecanismo de exclusão e marginalização social dos afrodescendentes.

Conforme Jesus (2003), a cosmovisão africana presente nas religiões de matriz africana é alvo do racismo cultural-religioso da afroteofobia e se retroalimenta de forma cíclica e recorrentemente de forma a atravessar a história do nosso país continuando viva ainda hoje. Ainda segundo Jesus, o racismo cultural-religioso manifesto material e simbolicamente ratifica continuamente preconceitos, estigmas e estereótipos, os quais interferem negativamente no processo de auto-conceito, auto-imagem e auto-estima dos afrodescendentes.

Falas explicitamente preconceituosas contra a religião e a cultura candomblecista fazem parte do cotidiano escolar da *erê de Yemanjá*, isto é testemunhado por ela e de alguma forma ratificado pela coordenadora pedagógica de seu estabelecimento de ensino.

Coordenadora Pedagógica escola B: Nós, nós assim... Mesmo antes dessa implementação ou dessa obrigatoriedade da lei, nós assim... Já trabalhávamos nesta perspectiva, de não ensinar a religião em si, como uma única doutrina o catolicismo, ou de certa forma, de outra forma a gente sempre é... Procurou abranger as diversas formações humanas, seja no sentido católico, seja no sentido do é... Candomblé e respeitando, acima de qualquer coisa, a formação do indivíduo enquanto pessoa, enquanto ser humano. [...] A escola procura trabalhar dentro do ensino religioso o respeito ao indivíduo, independente de raça, de cor, de crença, né? O respeito à

¹⁸ *Kelê* é um colar usado bem justo ao pescoço e o *xaurô* é uma espécie de tornozelera, ambos usados pelo iniciado; *Ojá* é uma espécie de turbante usado na cabeça, utilizado no candomblé e na Umbanda. É uma larga e comprida tira de tecido branco; E as guias são colares específicos de cada santo.

questão da própria formação deste indivíduo, sempre enaltecendo essas situações né? De respeito, de valores, não só étnico-raciais mais também questões religiosas.

A menina explicou que os xingamentos eram expressos quando os colegas queriam criticá-la. Quando estavam em momentos de conflitos suas falas expressavam o preconceito e a discriminação. Na mesma entrevista, ela disse: “alguns chamam de macumbeira não que tenham medo, acham crítica, também por que eles não conhecem o que é candomblé, por que eu gostaria muito que eles conhecessem que eu tivesse oportunidade de explicar, pra eles deixarem estas críticas, apesar de eu não ligar...”. Conforme Cavalleiro (2000) é comum o aparecimento do preconceito e da discriminação em momentos de disputa entre as crianças, no parque, no pátio, fora do espaço concreto da sala de aula as crianças parecem sentir-se mais a vontade para expressar-se.

A *Erê de Yemanjá* em reação às atitudes preconceituosas reagia com violência física e verbal. Depois da iniciação, quando os adereços, as roupas e a postura religiosa da criança ganharam maior visibilidade e expressão, os xingamentos dos colegas tornaram-se mais freqüentes, assim como suas reações, levando-a frequentemente à sala da direção. Segundo Cavalleiro (2000) e Cunha (2008), a prática da violência como reação ao racismo, penaliza o povo negro e nos estigmatiza,

O resultado das agressões tem levado à respostas violentas de alunos e alunas afrodescendentes, respostas essas acompanhadas de punições disciplinares sobre, apenas e unicamente, aos que sofreram a primeira agressão, ficando aí, vítimas repetidamente desrespeitadas. (Cunha, 2008, p. 232).

No decorrer das nossas entrevistas, ela nunca falou de qualquer defesa proferida por professores ou funcionários da escola, mesmo mediante todos os seus apelos, expressos em discursos sobre raça e identidade proferidos em sala de aula. Diante das brigas, discussões e xingamentos ocorridos nas aulas, nos recreios e em outros momentos escolares, o silêncio dos professores a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, e a punição aos alunos negros por sua reação ao racismo de forma violenta, agressiva confere aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos.

Fúlvia Rosenberg (1987) e colaboradoras em estudo sobre rendimento escolar dos segmentos raciais branco e negro no Estado de São Paulo concluíram que as crianças negras tendem a repetir o ano com uma freqüência maior do que as brancas. As crianças negras, segundo Rosenberg, apresentam uma trajetória escolar mais acidentada do que as crianças brancas, vivenciando um maior número de afastamentos e retornos para a escola, o que indica

uma interação difícil entre o sistema escolar e o alunado negro. A pesquisa ressalta que, apesar das dificuldades, o alunado negro esforça-se por permanecer na escola.

Estas estatísticas ajudaram-nos a compreender que a *erê de Yemanjá* não era um caso isolado e que havia uma explícita relação entre seu desempenho escolar e seu pertencimento étnico. O quadro abaixo nos fornece mais indicadores para percebermos o quão assimétrica é a relação entre brancos e negros no espaço escolar:

Tabela 2 - Proficiência média dos alunos de 4ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em Português e Matemática segundo raça – Brasil, 2003.

Série	Português			Matemática		
	Proficiência do aluno segundo raça		Diferença da proficiência Média entre brancos e negros	Proficiência do aluno segundo raça		Diferença da Proficiência Média entre brancos e Negros
	Branços	Negros		Branços	Negros	
4ª	176,01	165,30	10,70	184,82	172,41	12,40
8ª	241,28	224,46	16,82	255,71	236,20	19,51
3º	275,27	258,20	17,07	290,29	287,89	22,41

Fonte: Abramovay & Castro, 2006, p.107.

Através da experiência da *erê de Yemanjá* podemos perceber de que forma age a influência escolar na construção da identidade negra, através da reprodução de preconceitos que criam estigmas e estereótipos que recalcam nossas crianças. O processo de baixa auto-estima na criança negra provém também do ambiente sócio-histórico, reforçado pelas ações da escola sobre esse sujeito considerado “inadequado”. Daí a evasão e repetência.

Através da *erê de Yemanjá* constatamos que a escola vivenciada por ela e também por muitas das crianças do terreiro *Ilê Axé Gitofalogi* em Juazeiro do Norte não atende às suas necessidades. Observamos, nas escolas estudadas, o desrespeito as origens étnico-raciais de seus alunos e o desconhecimento da importância destas origens no processo de construção da identidade das crianças afrodescendentes. Vejamos como se posiciona a coordenadora pedagógica da escola da *erê de Yemanjá*.

Coordenadora Pedagógica escola B: [...] já se destaca, ela participa, ela tem um grande poder de liderança, ela participa das oficinas de circo, certo? Ela já se organiza nesse sentido, o que a gente precisa ter um certo critério em relação a [...], porque ela é nova, mais é nova cronologicamente, a questão psicológica dela, ela já tem idéias bastante avançadas, então ela precisa ser acompanhada, mais ela tem um grande poder de liderança, ela é uma menina assim: se eu lhe disser que ela é uma menina rebelde, uma menina que nos dá trabalho, ela não nos dar, sabe, quando a gente conversa com ela, ela percebe certas situações ela contribuí com a escola em certas situações, sabe? Mais é preciso ter esses critérios até porque é preciso que essas coisas sejam bem trabalhadas na cabecinha dela né, em relação a escola, em

relação ao ambiente que ela vive né? E eu acredito que tanto eles como a gente procura fazer da forma mais natural possível.

Os problemas escolares da *erê de Yemanjá* continuaram no ano letivo de 2009. Agora ela estava na 6ª série e continuava a se ausentar da escola sucessivamente. Feito o Santo, iniciada, não havia outros motivos religiosos que justificassem a ausência escolar. Este era o discurso do Pai de Santo do Terreiro e pai biológico da *erê*. Então a criança passou a construir as justificativas para suas faltas na escola. Era preciso justificar para as duas partes, escola e pais as suas ausências. Então, ela dizia estar doente, inventava feriados e falta de professores para o pai biológico e na escola inventava festas e atividades no terreiro que justificasse suas ausências.

É preciso desculpabilizar a vítima. O “fracasso escolar” da criança é repercutido de forma a culpabilizar a criança e a família, aponta-se geralmente a seguintes causas: O ingresso da criança no mercado de trabalho, os pais que não dão atenção as crianças em casa, os valores da família que estão perdidos ou ainda adoecem as crianças, procurando causas na psicologia e na medicina.

É preciso dizer que a evasão, o baixo desempenho, a repetência e a “inadequação” do estudante afrodescendente são estratégias de resistência ao espaço escolar e sua construção justifica-se por este ser um lugar, escola, assentado sob bases simbólicas e materiais opostas a da formação comunitária e religiosa das crianças negras. Dentro deste contexto, temos o “fracasso escolar” como uma reação possível ao processo de discriminação vivenciado por estas crianças.

O processo de reação à inferiorização de que são vítimas, grande parte no âmbito escolar, leva a essas crianças a construir formas de resistência que resultam em relações tensas e conduzem à maior exclusão, uma vez que elas podem responder com atitudes agressivas ou de desinteresse pela escola e aprendizagem como uma maneira de resistir e insurgir-se contra a agressão simbólica ou explícita de que são vítimas (CERQUEIRA, 2005, p. 107).

Segundo Luz (2000), o discurso europocêntrico da educação brasileira promove aos negros valores e modos de comportamento que violentam profundamente sua existência impondo a evasão, a repetência e fracasso escolar. A autora utiliza o termo “Pedagogia Terapêutica do Estado” para definir o sistema de ensino da modernidade que não escapou da microfísica do poder, retomando Foucault, e se caracteriza por procurar instituir e reproduzir valores e a linguagem do predomínio imperial anglo-saxão na história moderna.

A criança negra dentro desta instituição escolar, sobredeterminada pelo que Luz chamou de Pedagogia Terapêutica do Estado, fica alijada e vê recalcada toda a sua referência

de mundo assentada no universo simbólico africano. A escola exige e impõe que a criança se interesse por aprender valores e linguagens que a discriminam e a rejeitam.

Dentro do contexto escolar vivenciado pela *erê de yemanjá* é impossível pensar num processo de sociabilização. A resistência à escola representa a afirmação da sua própria identidade, ao reagir aos discursos, às normas, ao padrão do sistema educacional, a *erê de Yemanjá* denuncia a ausência de sentido daquelas normas, discursos e daquele espaço para ela. E nos indica a necessidade de construção de outro paradigma educacional que acolha a *erê de yemanjá* e toda a diversidade de infâncias existentes.

Após sucessivas faltas, no segundo semestre de 2009, a *Erê de Yemanjá* (12 anos) saiu da escola. O pretexto utilizado foi o da profissionalização. Havia resolvido trabalhar em um mercadinho do bairro e me procurou para que eu, mais uma vez, intermediasse a discussão junto à escola e junto a seus pais. Ela queria estudar no turno noturno da escola, junto a jovens e adultos.

A escola não concordou, segundo a coordenadora pedagógica, não era permitido matricular uma criança de 12 anos de idade numa categoria de ensino voltado para jovens e adultos e mais uma vez a *Erê de Yemanjá* retornou com sofrimento e ressentimento à sua sala de aula. O emprego no mercadinho do bairro era uma estratégia arranjada pela menina para mudar de turno. Anteriormente ela havia pedido para mudar de escola. Seu desejo real era deixar de ser alvo das agressões, dos xingamentos, dos abusos ignorados pela comunidade escolar. Quando professores, coordenadores ignoram as queixas dos alunos vítimas de racismo, “causam revolta nas pessoas, com desdobramentos não considerados pelos sistemas educacionais. Resultando em descompassos maiores ou menores do alunado afrodescendente.” (CUNHA, 2008, p. 232).

A História destas crianças é muito semelhante, estejam elas no ensino infantil ou fundamental, na escola pública ou particular, sejam elas meninos ou meninas, todos possuem como elemento diferenciador sua religião, como veremos a seguir, com a *erê de Yemanjá*.

3.4 A Erê de Yemanjá (9 anos)

Uma das dificuldades do nosso trabalho e acreditamos o seu ineditismo está centrado na análise de que há uma relação entre intolerância religiosa vivenciada na escola e o processo de discriminação racial, na cidade de Juazeiro do Norte.

A *Erê de Yemanjá* (9 anos) é a única dentre as crianças de nossa pesquisa, com pele branca e estudante de escola de ensino particular. As características acima fazem com que a sua experiência escolar seja diferenciada. Através da pesquisa constatamos que quanto mais clara for a cor da pele, menor é o preconceito vivenciado, contudo, é preciso afirmar também que, mesmo as crianças brancas quando candomblecistas, enfrentam situações de preconceito no âmbito escolar por ter sua religiosidade relacionada com a cosmovisão africana e com algo malévolo.

Um indicador importante para pensarmos a desigualdade racial é o fato de a única criança branca da pesquisa ser estudante de escola particular, enquanto todas as demais, negras, são alunas de escolas públicas. É claro que os números da nossa pesquisa, embora não apresente um quadro exaustivo, auxiliam a referendar outras pesquisas que relacionam a pobreza no Brasil com a origem étnica, e indicam que os problemas sociais do Brasil são em sua essência problemas étnicos.

Quanto à questão social, trazemos para nossa pesquisa a análise de três escolas, duas de ensino público municipal e outra de ensino particular, pertencente a uma rede nacional de escolas. Quando comparamos as escolas, percebemos que as diferenças estão expressas na infra-estrutura escolar. Mas, do ponto de vista teórico, metodológico, pedagógico há um despreparo para a abordagem das questões raciais de proporções semelhantes tanto no ensino público e quanto no ensino particular analisado.

Tabela 3 - Quadro Expositivo das escolas analisadas

Nome adotado na pesquisa	Caracterização das escolas	Indicação usada na pesquisa
<i>Erê de Yemanjá (9 anos)</i>	Escola de Ensino Infantil e Fundamental/ Particular	Escola A
<i>Erê de Yemanjá (12 anos)</i>	Escola de Ensino Fundamental e Médio/ Pública	Escola B
<i>Erê de Oxossi</i>		
<i>Erê de Xangô</i>	Escola de Ensino Infantil/ Pública	Escola C
<i>Erê de Ewá</i>		

A escola da *erê* fica situada no centro da cidade de Juazeiro do Norte, numa região cheia de simbolismo para a população católica de Juazeiro, pois a sua frente fica a Igreja Matriz de Juazeiro do Norte, próximo à escola está também à casa de ex-votos, a Igreja de Nossa Senhora das Dores, o cemitério. Durante as grandes festas católicas da cidade, ocorridas em fevereiro, março, junho e novembro a escola entra em recesso, assim como a maioria das escolas públicas e particulares de Juazeiro do Norte.

Em sua apresentação a instituição responsável pela escola afirma serem os princípios norteadores de sua ação educacional, o respeito à diversidade e a valorização da identidade cultural do alunado, “sempre respeitando o saber de cada um, buscamos descobrir com o aluno a realidade em que ele vive, valorizar sua identidade cultural, desenvolver, enfim, todas as potencialidades que o ser humano traz, latentes ou manifestas”. Uma instituição que tenha como princípio norteador de sua prática o respeito à identidade cultural do aluno deve compreender a religião como uma expressão de sua identidade, dispensando ao aluno candomblecista, umbandista o mesmo tratamento dispensado ao alunado cristão.

Efetivamente, quando o assunto são as relações raciais, temos uma prática que não se diferencia das demais escolas em análise, seja pelo despreparo do professor em sala de

aula, pelo material didático utilizado, pelo tratamento dado as relações raciais em seu projeto político pedagógico, sua matriz curricular e nos planos de aula.



Figura 13 - Foto da fachada da escola de uma das entrevistadas.

A *Erê de Yemanjá* (9 anos) cursa a 5ª série do ensino fundamental é conceituada pela escola como uma “boa aluna”, não tem em seu histórico faltas ou reprovações. Nossa criança também foi vítima do preconceito por reconhecer o candomblecismo como sua religião de devoção. Na escola em que a menina estuda não há a disciplina de ensino religioso, de acordo com o seu projeto político pedagógico citado pela professora e coordenadora pedagógica do ensino fundamental (o PPP não disponibilizado para a pesquisa pela escola) a escola opta por tratar a temática da religiosidade de forma transversal nas disciplinas de arte e educação e ciências sociais.

Segundo a professora da *erê*, foi em uma “roda de conversa” ocorrida na disciplina de ciências sociais que a discussão sobre o candomblé começou em sua sala de aula. “Esse tema foi colocado de forma natural pela aluna, embora alguns colegas a criticarem, até porque não sabiam do que realmente se tratava e só conseguiram entender depois de várias rodas de conversa sobre o candomblé, desde então as aulas sobre o assunto fluiu normalmente”. Segundo a *erê*, temos que a discussão em sala de aula iniciou de outra forma, ela nos explica que este não era um assunto da aula, ou seja, não houve planejamento para a abordagem da temática, a discussão teria iniciado em uma conversa informal com a professora,

Começou minha professora perguntando minha religião. Eu não ia mentir para a minha professora, né? Ai eu falei... Aí a professora começou a perguntar um monte de coisas, eu fui dizendo, os santos que tinha lá, aí eu disse que era assim, assim... Aí ela ficou... Aí todo mundo foi pra perto de mim, porque fazia muito tempo que ela tava conversando comigo, aí eles foi lá todo mundo para perto de mim, deu né? Aí ficaram direto perguntando, aí perguntaram, perguntaram, perguntaram... No outro dia não sabiam mais nem o que era, só lembravam que eu era do candomblé, nem... Eles são muito assim...

Essa conversa informal suscitou o assunto em sala e após algumas discussões ele retoma para a sala de aula agora de forma planejada. A *erê de Yemanjá* explica “e foi daí que saiu o preconceito deles e o medo. Eu tive que explicar na sala de aula né? Porque se não, ia criar um preconceito muito maior, já iam imaginar outras coisas. Oh! a resposta dessas tarefas todo mundo perguntou, ninguém sabia. Eu fui a única que respondi tudo”.

É certo que a introdução da temática do candomblé na sala de aula após o acontecimento dos conflitos étnicos é um avanço, pois faz do conflito uma possibilidade pedagógica e de aprendizado. Diante da falta de formação da professora para abordagem, ela optou por colocar no centro da discussão a *erê de yemanjá* que durante a aula sobre o candomblé pode compartilhar com os amigos um pouco dos ensinamentos obtidos no terreiro.

Aí ficaram direto perguntando, aí perguntaram, perguntaram, perguntaram... No outro dia não sabiam mais nem o que era, só lembravam que eu era do candomblé, nem... Eles são muito assim...

Pesquisadora: Depois dessa aula não se falou mais sobre candomblé?

Erê de Yemanjá (9 anos): Não se perguntou mais. Nem ficaram com preconceitos mais.

Na tua sala a maioria dos alunos é de que religião?

Erê de Yemanjá (9 anos): Católica. São mais são católicos. Acho que não tem quase nenhum de outras religiões. Só um que foi numa casa de Umbanda, que conheceu lá a casa de umbanda, mais que continua a ser católico.

Segundo a *erê* antes da abordagem do candomblé em sala de aula ela sentia-se alvo de preconceito pelos seus colegas, quando perguntada sobre a existência de intolerância religiosa ou preconceito racial na escola ela afirmou existir, disse: “Achava que os colegas eram preconceituosos, porque eles eram mesmo, eles ficavam me mandando fazer macumba, hum... macumba? Eu sei lá fazer macumba, sei nem o que é isso”.

O que demonstra que além de trazer a discussão para a sala de aula de forma pontual é necessário também que o professor possa articular esta discussão com outras disciplinas e discussões, fazendo com que ela entre para a escola de forma sistêmica, “é preciso promover, prever, planejar a abordagem do tema, dentro de uma ótica transdisciplinar em EI, antes e independente de situações que a tornem necessárias” (PEREIRA, 2008, p.252).

3.5 O Erê de Oxossi (7 anos)

Durante toda a realização da pesquisa preocupei-me que ela pudesse ser um espaço para ouvir as crianças candomblecistas. Parti do pressuposto que as experiências escolares destas crianças se diferenciavam das experiências de crianças cristãs ou daquelas que não possuem religião de devoção, por entender que o candomblecismo é alvo de racismo, por ser uma religião produzida sob o signo da diáspora africana. Para entender a relação *crianças candomblecistas versus Escola*, optei por buscar informações que validassem meu pressuposto nas crianças e, dentre elas, o *erê de Oxossi* foi importante para a compreensão de como a experiência escolar de uma criança candomblecista pode ser marcada pelo constrangimento, pelo sentimento de inadequação e de dor.

O *erê de Oxossi* é uma criança de 7 anos de idade, filho de pais candomblecistas e estudante da escola pública situada no entorno do terreiro *Ilê Axé Gitofalogi*. A entrevista analisada ocorreu em março de 2009 antes de sua iniciação ocorrida em novembro de 2009, onde ele recebeu o cargo de *Ogã*¹⁹. A entrevista foi curta, rápida. Suas respostas vagas, demonstravam, apesar da proximidade que eu tinha com a criança, espanto, dúvidas e muitas vezes só foi possível obter dele um “sim” ou um “não”.

Dentre as poucas frases que esta criança me disse está aquela que acalenta meu pressuposto. Durante a entrevista que fiz com ele, o perguntei se alguém na escola sabia da sua religião, se colegas, professores ou diretores sabiam ser ele candomblecista e ele respondeu-me “Não! Nunca vou dizer, nunca, não”.

A fala do *erê de Oxossi* denuncia a incompetência da escola em se afirmar como um espaço multiétnico, estruturada sob uma lógica eurocêntrica ela despreza as identidades que se relacionam com a diáspora africana e através de uma pedagogia narcisista, uma não aceita, não respeita e não acolhe o diverso, produzindo danos ao processo de construção identitária destas crianças, e as excluindo do espaço escolar.

Pesquisadora: Mais você gosta de vim ao terreiro?

Erê de Oxossi: Sim.

Pesquisadora: Você gosta muito ou pouco?

Erê de Oxossi: Muito.

Pesquisadora: Mesmo assim não quer falar sobre o terreiro para as pessoas da escola?

Erê de Oxossi: Não.

Pesquisadora: Você acha que elas farão o quê ao saber que você vem ao terreiro?

Erê de Oxossi: Silêncio.

¹⁹ Tocador dos atabaques não entra em transe. É o responsável por dar ritmo aos cantos e danças dos filhos de orixá. É o músico da religião.

Luz (2000), quando denuncia o hiato existente entre a sociedade brasileira e a razão do estado brasileiro e o simulacro da escola imposta às crianças que fazem parte da população brasileira originária de contínuos civilizatórios distintos, como Africano, registra o sentimento de uma criança da comunidade *Ilê Axé Opô Afonjá* que participou da experiência da Mini Comunidade *Oba Biyi*, quando perguntaram a criança qual motivo, razão que teria a feito afastar-se da escola (municipal) na qual estudava, a criança respondeu: “Lá eles não gostam de mim!”. As falas destas duas crianças expressam o sentimento de inadequação, de constrangimento e de medo que perpetuam suas experiências escolares.

Outra questão suscitada pela entrevista foi sobre a auto-identificação das crianças. No questionário as crianças eram interrogadas acerca de sua identidade racial. Num primeiro momento a pergunta era aberta, eu perguntava qual era a cor da sua pele em seguida eu retomava a pergunta e seguindo as categorias utilizadas pelo IBGE, branca, amarela, preta, parda ou indígena, eu solicitava novamente que eles me dissessem qual era a cor da sua pele.

Essa pergunta tinha como interesse conhecer o conceito que as crianças haviam construído sobre si mesmas. Autoconceito são imagens elaboradas a respeito de si que a diferencia das demais pessoas, conforme Cavalleiro (2007), o autoconceito e a auto-imagem integram a construção da identidade e são moldados particularmente sustentando-se nas relações estabelecidas pelo indivíduo com a sociedade.

O autoconceito é moldado por uma experiência particular – sem igual –, em um sistema interativo que inclui a família e sua cadeia social primária de amigos e família e organizações significantes. As visões desse coletivo, e o que produzem como as políticas e práticas sociais, estabelecem tanto as percepções e respostas individuais quanto eventualmente determina as bases de avaliação do autoconceito. Ainda, o autoconceito que emerge nesse processo influencia o desempenho e a performance individual na escola e na vida. O que significa dizer que a sociedade e as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos exercem forte influência externa na formação de qualquer identidade, pois ela está condicionada a fatores sociais (gênero, raça, classe social, etc...). (2007, p. 121).

Ao lhe ser pedido para identificar sua raça e/ou cor, ele respondeu:

Branco.

O *erê de Oxossi* se autoconceituou branco nos dois momentos da pesquisa, na pergunta aberta e fechada. O menino demonstrou dificuldade de se ver negro, ainda que toda a sua família fosse negra, pai, mãe e irmã, todos possuem a cor da pele escura e são candomblecistas. Constatamos que mesmo possuindo tez escura opta por declarar semelhança com brancos.

A fala desse menino faz nos ressaltar a importância das discussões étnicas dentro da família, da religião e da escola como ação importante para o processo de construção identitária da criança. Durante a pesquisa construímos o seguinte quadro acerca da construção identitária das crianças.

Tabela 4 - Quadro acerca das características identitárias das crianças.

Nome adotado na pesquisa	Cor da pele (auto-	Caracterização da Família	Escola	Caracterização da Vida em comunidade no Terreiro
<i>Erê de Yemanjá</i> (9 anos)	Branca	Pais negros	Escola de Ensino Infantil e Fundamental/ Particular	Iniciada durante o processo da pesquisa/ <i>Eke di</i>
<i>Erê de Yemanjá</i> (12 anos)	Morena	Pais brancos	Escola de Ensino Fundamental e Médio / Pública	Iniciada antes da pesquisa/ <i>Abiã</i>
<i>Erê de Oxossi</i>	Negro	Pais negros	Escola de Ensino Fundamental e Médio / Pública	Iniciado durante o processo da pesquisa/ <i>ogã</i>
<i>Erê de Xangô</i>	Negra	Pais negros	Escola de Ensino Infantil/ Pública	Não iniciada
<i>Erê de Ewá</i>	Índia	Pais negros	Escola de Ensino Infantil/ Pública	Iniciado durante o processo da pesquisa

A experiência do *erê de Oxossi* nos auxilia a tecer algumas considerações. Percebe-se que a convivência no terreiro e na família não é bastante para proporcionar valores afrodescendentes positivos para a construção do autoconceito das crianças, é necessário que ocorram nesses lugares e na escola também, discussões acerca das relações raciais que favoreçam experiências positivas para a valorização da *afrodescendência*.

Concluí-se também que apesar de implícitas, as experiências de preconceito racial vivenciadas nas escolas deixam marcas permanentes nas crianças, a negação da filiação religiosa feita à comunidade escolar pelo *erê de Oxossi*, assim como seu autoconceito expresso na pesquisa, demonstram o impacto negativo que o processo de socialização, ocasionou nessa criança, a ponto de gerar nele o sentimento de recusa às suas características raciais.

Por outro lado, suas respostas, ainda que breves demonstram a sua identificação plena com a realidade vivida no âmbito religioso quando afirma:

Pesquisadora: Você acredita em orixás?
Erê de Oxossi: Também, os orixás é bom pras pessoas.
Pesquisadora: Você sabe qual o seu orixá?
Erê de Oxossi: Sei. Oxossi.

Ora esta fala denota a interação do *erê de Oxossi* com o ambiente religioso, bem comum nos casos de religião de matriz africana e no Ilê Axé Gitofalogi não é diferente. Refiro-me ao aprendizado que vai sendo assimilado por vivência e por inserção naquela comunidade. Nota-se também a transmissão do conhecimento repassada pelos mais velhos de forma paulatina.

Pesquisadora: Você sempre vem aqui, no terreiro?
Erê de Oxossi: É quando tem festas, assim essas coisas.
Pesquisadora: O que você faz aqui no terreiro?
Erê de Oxossi: *Oxente!* Ajudar as pessoas.
Pesquisadora: Você toca nas festas?
Erê de Oxossi: Às vezes né, quando eu quero.
Pesquisadora: Quem disse para você tocar?
Erê de Oxossi: Às vezes é Pai de B... que manda, meu pai, essas coisas...
Pesquisadora: Com quem você aprendeu a tocar?
Erê de Oxossi: Com os outros aqui do terreiro, os outros daqui que tocam, outros que tocam, aí eu fui aprendendo, aprendendo com ele.
Pesquisadora: E como você aprendeu? Olhando?
Erê de Oxossi: Eu via aí eu fiquei aprendendo, aí eu peguei ou pauzinhos e também fiquei tocando, aí eu aprendi já.
Pesquisadora: Qual o nome do instrumento que você toca, você sabe?
Erê de Oxossi: Tambor.

Logo, esta criança que na escola não tem sido estimulada a se comunicar, haja vista as respostas monossilábicas, não se furta a se sentar a frente a um instrumento musical (o tambor sagrado, no culto religioso) e diante de uma platéia, nunca inferior a sessenta pessoas, seguir o ritmo complexo e sofisticado exigido para o acompanhamento dos cantos dos orixás.

CAPÍTULO 4

RAÇA E RELIGIÃO NO SISTEMA DE ENSINO EM JUAZEIRO DO NORTE

4.1 Nosso dever de casa: Fazer das leis letras vivas

Durante a caminhada da pesquisa algumas inquietações fizeram necessária a escrita deste capítulo, sobre políticas públicas para a educação. Contudo há um desejo de realizá-la menos para a historicização do movimento negro, das leis que surgiram a partir de suas demandas e mais para a compreensão da articulação entre as ações afirmativas, a legislação educacional existente e as demandas elencadas na pesquisa. Assim pretendemos colaborar para a implementação desta produção na rotina escolar do município de Juazeiro.

Entendemos que, um dos empecilhos para a promoção de uma educação escolar com entendimento das diferenças étnicas em Juazeiro do Norte está na inconsistência das políticas públicas e da efetiva implementação da lei 10.639/03, e dentre as ações de grande importância esta a formação adequada de professores.

Neste capítulo, nossa intenção é analisar como a educação vem sendo pensada em Juazeiro do Norte tendo como referencial os processos de socialização das crianças candomblecistas levantados por esta pesquisa e a legislação educacional em vigor. Discutimos a importância de uma política de formação de professores voltada para a produção de uma educação plurirracal.

A formação inadequada dos professores e a ausência de políticas públicas são também, citadas por Sueli Carneiro no prefácio do trabalho *“Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação”* de Ricardo Henriques onde ela aponta os motivos que ocasionam o baixo desempenho escolar das crianças negras,

Concorrem negativamente na performance dos alunos negros, a pobreza material e privação na performance dos alunos negros, a pobreza material e a privação cultural das famílias negras, os estereótipos negativos ligados ao negro no imaginário social e presentes na escola, nos instrumentos didáticos, nas relações entre os alunos, o sentimento de abandono que as crianças negras carregam pela omissão dos professores diante das situações de humilhação racial de que são vítimas no cotidiano escolar, quando não são os próprios professores os agentes da discriminação, como bem demonstrado nos trabalhos de Eliane Cavalleiro. Por fim, sobretudo tem sido determinante nesse processo a incapacidade e/ou ausência de vontade política no sistema educacional para ofertar ensino público de qualidade às populações negras e pobres (CARNEIRO *apud* HENRIQUES, 2002, p.7).

Neste sentido, queremos que a nossa pesquisa de mestrado se construa como uma ferramenta de intervenção nesta realidade. Diante da acima citada *incapacidade e/ou ausência de vontade política*, e acreditando que os profissionais da educação não são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade, mas, são eles capazes de, através de uma prática compromissada, eliminar o racismo do ambiente escolar. Assim, tomamos como

nosso *dever de casa* a produção de um capítulo que possa se tornar um utensílio nas mãos dos educadores. Para isso, reunimos a legislação educacional e de ações afirmativas e à luz delas analisamos o cotidiano das escolas onde estudam as crianças participantes da pesquisa. A partir desta análise, propomos reflexões, ações e atividades para os educadores juazeirenses.

Em Juazeiro do Norte, apesar da existência de outras pesquisas voltadas para a questão racial, como Nunes (2007), os professores com os quais conversamos relataram a não participação de programas de formação voltados para o ensino da História e da Cultura Africana e dos Afrodescendentes, ou ainda, relataram a participação em experiências inconsistentes realizadas pela Secretaria de Educação.

Uma destas experiências foi uma palestra oferecida por uma editora de livros ocorrida em meados do segundo semestre de 2009 e divulgada pela Secretaria de Educação, como uma ação de formação de professores para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino de História.



Figura 14 -Banner exposto na fachada da Secretaria de Educação do Município de Juazeiro em 2009.

Durante a realização da pesquisa de campo, entre agosto de 2008 e junho de 2010, visitei vários órgãos públicos municipais a procura de legislações ligadas à educação das relações Étnico-Raciais. Prefeitura Municipal, Câmara de Vereadores e Secretaria de Educação. Em nenhum deles encontrei leis, pareceres, resoluções ou quaisquer documentos voltados para a educação para a implementação da lei nº. 10.639/03, à exceção do ofício

0881/2009 da Procuradoria da República (anexo nº. 11, pág. 154) que recomendava às secretarias de educação dos municípios de abrangência desta procuradoria à orientação às escolas para o cumprimento da lei 9.394/96.

O ofício exigia o cumprimento da recomendação no prazo máximo de trinta dias a contar da data de entrega. É importante destacar que o documento era resultado de uma ação movida pelo movimento negro local, o GRUNEC – Grupo de Valorização Negra do Cariri, grupo formado em 2001, composto de educadores, artistas, estudantes e aberto a comunidade em geral, voltado para o desenvolvimento de ações que colaborem no fortalecimento da identidade das crianças e adolescentes negros/negras do Cariri.

A precariedade de ações afirmativas é denunciada por professores, coordenadores e pesquisas, conforme Nunes (2007), em sua pesquisa de mestrado “*Reisado em Juazeiro do Norte-Ce e os conteúdos da História e Cultura Africana e afrodescendente: Uma proposta para a implementação da lei 10.639/03*”, a autora destaca a necessidade de uma política de formação voltada para o conhecimento da História e Cultura Afrodescendente,

Hoje, posso perceber que a ausência de uma reflexão mais profunda sobre a nossa história, de pesquisas que levantem informações sobre a população negra-afrodescendente no contexto da sociedade juazeirense tem provocado uma lacuna nos nossos currículos escolares que têm contribuído na manutenção do preconceito e da discriminação racial. Assim como no Brasil, temos nessa região a negação da integridade do negro, a partir da desqualificação do nosso direito de sermos diferentes, de vivermos plenamente, de conhecermos a nossa própria cultura. (NUNES, 2007, p. 2).

Quando questionamos os professores, coordenadores e diretores sobre suas práticas pedagógicas diante da lei 10639/2003 obtivemos respostas reticentes que demonstram a inconsistência das ações. A coordenadora pedagógica da escola “B”, onde estudam a *erê de Yemanjá* (12 anos) e o *erê de Oxossi*, cita as experiências vivenciadas em sua escola,

Mesmo antes dessa implementação ou dessa obrigatoriedade da lei, nós assim... já trabalhávamos nesta perspectiva, de não ensinar a religião em si, como uma única doutrina o catolicismo, ou de certa forma, de outra forma a gente sempre é... procurou abranger as diversas formações humanas, seja no sentido católico, seja no sentido do é... Candomblé e respeitando, acima de qualquer coisa, a formação do indivíduo enquanto pessoa, enquanto ser humano. Esse ano, basicamente, a secretaria de educação também, nos propiciou a questão de formações pela implementação da obrigatoriedade da lei 10.639 tendo como foco essa questão da história afro-brasileira, enaltecendo esses costumes, que até então eram vistos, principalmente aqui no nosso bairro, de forma pejorativa, a gente não tinha essa condição, ainda, de trabalhar nossos alunos nessa perspectiva, e tampouco os professores, com essa abrangência ou essa questão dessa formação por parte da secretaria, a gente começou a ter outro, outro foco de atuação, mais que bem antes disto nos já trabalhávamos, como eu já lhe disse, nos já trabalhávamos nesta perspectiva. A escola procura trabalhar dentro do ensino religioso o respeito ao indivíduo, independente de raça, de cor, de crença, né? O respeito à questão da

própria formação deste indivíduo, sempre enaltecendo essas situações né? De respeito, de valores, não só étnico-raciais mais também questões religiosas. (Informação verbal da coordenadora pedagógica da Escola B).

Em nossa pesquisa verificamos que o maior empecilho para que os professores trabalhem a temática em sala de aula refere-se ao pouco conhecimento deles próprios. Os cursos de licenciatura da região não possuem formação necessária para esta temática. A professora cita a ação da prefeitura, registrada em nossa pesquisa pela figura 14, que demonstra sua ineficácia, quando após a atividade a coordenadora continua a se referir ao continente africano como um país.

Em maio, maio... Abril (2009), maio eu fui para a primeira formação, a facilitadora foi a [...] né? E que justamente contemplou a questão da introdução da história afro-brasileira né? Que ficou assim... De certa forma... Éh... Se organizou entre as escolas a implementação do estudo afro-brasileiro nas disciplinas, não só de religião, mais nas disciplinas de língua, história, geografia... De forma interdisciplinar. E agora, na semana passada, dia... Quinta-fera é? Quinta-feira foi 30 (outubro)? Foi 30, foi? Na semana passada, nós tivemos uma formação com o professor de História e de Geografia, o dia todo, também contemplando a lei 10.639 e para divulgar o livro que vai ser adotado no município, a princípio nos 8ª e 9º anos né? Que contempla a história afro-brasileira, nós tivemos palestra com o autor do livro que é o Manoel dos Santos, tivemos é... Formação, oficinas, tivemos é... capoeira... Então foi muito rico e não tratou a questão racial apenas no sentido pejorativo, mais enalteceu a cultura afro-brasileira, a gente teve um estudo mais abrangente não só da cultura, **mais da própria situação geográfica da África, que não é só aquele país muito pobre que a gente costuma ver né?** As riquezas, os negros que se destacaram. Então foi muito rico. (grifos nossos/informação verbal da coordenadora pedagógica da Escola B).

Respeitamos e defendemos a autonomia dos estabelecimentos de Ensino Superior, mais no que pese o êxito da implementação da lei nas escolas, é necessária a formação adequada dos professores, para isso reivindicamos a inclusão nas mais diversas áreas do conhecimento de conteúdos, disciplinas e atividades curriculares voltados para a educação das relações étnico-raciais. Defendemos a inclusão das discussões das questões raciais nos cursos de licenciatura e nos cursos de formação continuada de professores. Conforme as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana têm que se faz necessário,

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da história e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para a Educação Infantil, os anos iniciais e finais da educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes do ensino

superior. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 1998, p. 23).

Na primeira visita à Escola “B”, mais questões surgiram para nossa reflexão. Na entrada da escola, estavam expostas as imagens de Jesus Cristo e Virgem Maria e ainda, por motivo de comemoração das festas juninas, as imagens de Santo Antonio, São João e São Pedro. Algum tempo depois, quando fui até a Secretaria de Educação do Município registrei a existência de um altar católico na recepção do prédio público (veja figuras 15, 16 e 17).

A presença de símbolos religiosos na escola, na secretaria de educação, conforme registrado nas figuras 15, 16 e 17, representam um perigo ao princípio da laicidade que pressupõe uma estrita separação entre órgãos públicos e instituições religiosas.

A relação influenciadora da Igreja Católica sobre o estado brasileiro, desde a sua formação é matéria de muitas discussões, conforme Fischmann (2008), “*tem bases muito antigas esse processo de constante pressão sobre a escola pública para que assimile um papel que não lhe cabe, de formadora religiosa*” (2008, pág. 12). A autora afirma que a presença católica marca a Educação do Estado brasileiro desde os Jesuítas e que apesar da separação entre Estado e Igreja ter ocorrido a partir da constituição de 1891, na prática esta laicidade não se efetivou. Ela explica que hoje há tentativas de imposição de padrão homogêneo de valores e comportamentos a crianças e adolescentes, contra a diversidade religiosa presente no Brasil, afetando direitos fundamentais, em especial o direito à liberdade de consciência, de crença e de culto, bem como direitos sexuais e reprodutivos.

Em nossas análises sobre a Escola “B” percebemos que mesmo estando muito próxima geograficamente do terreiro, a escola está intencionalmente distante das crianças de santo, pois encontra suas bases assentadas no que Luz (2000) chama de “Estado Terapêutico²⁰”, marcado pelo racionalismo e pela cientificidade, que através de uma psicopedagogia, normatiza, hierarquiza e define os comportamentos e valores ditos normais, excluindo e rejeitando outras possibilidades de existência marcadas por uma referência do universo simbólico africano-brasileiro de diáspora.

²⁰ Narcimária Correia do Patrocínio Luz em “ABEBE – A criação de novos valores” denomina *de Instituições Terapêuticas do Estado*, aquelas que para funcionar destroem outras cujos valores diferenciam-se dos seus, ela cita as penitenciárias, os exércitos, hospitais psiquiátricos, Igrejas e escolas. Segundo a autoras, estas instituições são criadas, organizadas e mantidas para a partir de seu valores e ideais de comportamento promoverem a ordem e a normalidade do Estado.



Figura 15 - Símbolos sagrados do Cristianismo na recepção da Secretaria de Educação do Município de Juazeiro.



Figura 16 - Símbolos sagrados do Cristianismo no saguão de entrada da escola B.



Figura 17 - Imagens de santos em referência às festas juninas de origem cristã no saguão de entrada da escola B.

Assim, trazemos para a reflexão alguns aspectos dos seguintes documentos educacionais:

- Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²¹;
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil²²;
- Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental²³;
- Resolução nº. 361/200²⁴;
- Resolução nº. 404/2005²⁵;
- Lei 10.639/03²⁶;
- Estatuto da Criança e do Adolescente²⁷;
- Constituição Federal de 1988²⁸;

²¹ Aprovada em 20 de dezembro de 1996, disciplina a educação escolar em território brasileiro. É a lei maior da educação no Brasil;

²² Referencial para a educação infantil, disponibiliza orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos;

²³ Instrumentos de apoio às discussões pedagógicas das escolas de ensino fundamental, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático.

²⁴ Dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará, em anexo.

²⁵ Dispõe sobre a disciplina Ensino Religioso a ser ministrada, nas escolas da rede pública do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, em anexo.

²⁶ Aprovada em 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 Africana”. A referida lei foi alterada pela 11.645/08 que inclui Cultura e História Indígena, porém este trabalho refere-se ao teor da lei 10.639/03 que diz respeito à afrodescendência.

²⁷ O ECA foi instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990. Ela regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes inspirado pelas diretrizes fornecidas pela Constituição Federal de 1988.

²⁸ Lei Fundamental e suprema do Brasil é parâmetro para a validação de todas as outras leis nacionais.

4.2 Alguns aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o diálogo com as crianças candomblecistas em Juazeiro do Norte

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação normatiza todos os níveis de ensino da educação nacional. Em nossa análise nos deteremos ao ensino infantil e fundamental, níveis de ensino das crianças participantes da pesquisa. Neste momento nosso desejo é fazer algumas considerações acerca do ensino em Juazeiro do Norte, tendo como base a referida norma legal. Logo em seu primeiro artigo, a LDB diz,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Assim, a LDB expressa seu entendimento que os processos educacionais ocorrem também fora dos espaços formais, o que também habilita o terreiro como espaço educacional. Ao afirmar as comunidades religiosas como espaços educacionais a escola estabelece uma relação de respeito à identidade cultural de seu alunado, assegurando a formação a construção desta identidade e a efetivação de um outro artigo de seu corpo de leis, o artigo 3º, que no inciso “I”, assegura o direito “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”.

Em nossa pesquisa verificamos que o acesso à educação formal é hoje um direito quase que plenamente atingido, haja vista o número de escolas e matrículas ofertadas na rede pública de ensino, da cidade. Com exceção das crianças pequenas, de zero a seis anos de idade, que ainda possuem um número restrito de instituições públicas para seu acolhimento. Na comunidade pesquisada há apenas uma instituição de ensino infantil e esta em sua capacidade máxima abriga apenas 15,78% das crianças de zero a seis anos do bairro²⁹.

Já quanto à permanência, esta só é assegurada quando a escola consegue realizar seu papel de instituição de sociabilização, formadora de identidades, garantindo o respeito às individualidades. Uma escola que desconhece o processo de formação de seu país, que por isso é responsável por um processo de embranquecimento de seus alunos, ao não respeitar suas crenças não se constitui num espaço de livre permanência. Segundo Luz (1996), quando

²⁹ BRITO, Horaci Gomes de. HABITAÇÃO POPULAR NA CIDADE DE JUAZEIRO DO NORTE – CEARÁ: A Contribuição para a Melhoria da Qualidade de Vida da População Beneficiada pelo PROURB I.Crato: Departamento de Economia/Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CESA/Universidade Regional do Cariri (URCA), 2002. (Monografia de Graduação).

a escola não respeita a alteridade de seus alunos o processo escolar das crianças quase sempre é marcado por traumas,

[...] se afastam da própria família, perderam o orgulho pelos valores da tradição, constituíram uma identidade fracionada, e muitas vivem como lamas no exílio, sofrendo o impacto da política racista da barragem social no contexto da sociedade oficial europocêntrica identificada com a política do branqueamento. (Luz, 1995, p. 666)

A *Erê de Yemanjá* (12 anos) denuncia esta situação. Seu histórico de boa aluna começou a mudar após sucessivas faltas e registro de violência e agressões entre elas e os colegas. Assim, a boa aluna passou a obter baixo desempenho escolar. A coordenadora pedagógica da escola explica,

Ela se destaca, ela participa, ela tem um grande poder de liderança, ela participa das oficinas de circo, certo? Ela já se organiza nesse sentido, o que a gente precisa ter um certo critério em relação a *erê de Yemanjá*, porque ela é nova, mais é nova cronologicamente, a questão psicológica dela, ela já tem idéias bastante avançadas, então ela precisa ser acompanhada, mais ela tem um grande poder de liderança, ela é uma menina assim: se eu lhe disser que ela é uma menina rebelde, uma menina que nos dá trabalho, ela não nos dar, sabe, quando a gente conversa com ela, ela percebe certas situações ela contribuí com a escola em certas situações, sabe? Mais é preciso ter esses critérios até porque é preciso que essas coisas sejam bem trabalhadas na cabecinha dela né, em relação à escola, em relação ao ambiente que ela vive né? E eu acredito que tanto eles como a gente procura fazer da forma mais natural possível. (Depoimento da coordenadora pedagógica da escola “C” onde estuda a *erê de Yemanja* (12 anos) e o *erê de Oxossi*/grifo nosso)

A fala da coordenadora expressa a dificuldade dos educadores e da escola se relacionar com as diversidades. Ao falar da *erê de Yemanjá* (12 anos) ela vislumbra a necessidade de um acolhimento diferenciado para aquela criança. Mas, na ausência de uma formação adequada ela não compreende as motivações sociais, culturais que fazem aquela menina ser vista como “diferente”.

Para nós, o fracasso escolar da *erê* não diz exclusivamente respeito ao desempenho pessoal da aluna e sim ao desempenho social da instituição escolar. Conforme Paré, “Se o meio social (educacional) não sabe dos esquemas de pensamento (culturais) de seu alunado, desconhecendo as respostas inteligentes pertinentes a ele, conseqüentemente, haverá mais dificuldade de ocorrer uma aprendizagem significativa. Esta criança deverá introjetar valores aceitos subjugando valores identitários. (PARÉ, 2000, p. 142-3)”.

Na LDB são muitos os artigos e incisos que fazem alusão à questão da diversidade na educação, entendemos que os pais, alunos e principalmente os professores precisam reivindicar a prática desta legislação. O artigo 3º determina os princípios que devem permear o ensino escolar, elencamos alguns dos incisos que trazem explicitamente a compreensão da importância de uma educação voltada para a diversidade, são eles:

- I. Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de idéias e concepções pedagógicas.
- IV. Respeito a liberdade e à tolerância;
- X. Valorização da experiência extra-escolar;
- XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Na LDB no artigo 26 consta o resultado de muitas lutas do movimento negro, a lei que valida a nossa produção e dá importância para a ela, a lei 11.645/2008, em anexo.

Esta lei faz parte de um conjunto de ações e medidas do governo federal que tem como objetivo corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania. Essas ações são fruto das reivindicações históricas do movimento negro. Conforme Rodrigues (2005), essas lutas embora anteriores, tem um marco referencial na década de 80, quando segundo a autora,

A escola é então apontada como um ambiente indiferente aos problemas enfrentados pela criança negra e à particularidade cultural dessas crianças, ao transmitir acriticamente conteúdos que folclorizam a produção cultural da população negra, valorizando uma homogeneidade construída a partir de um mito. A partir da situação diagnosticada, o movimento negro passa a exigir do sistema educacional formal o reconhecimento e a diversidade e a valorização da história dos descendentes de africanos e o respeito à diversidade, identificando na educação a possibilidade de se construir uma identidade positiva. (Rodrigues, 2005, p. 253).

A autora realiza um histórico das lutas do movimento negro em relação à educação e conclui que apesar de avanços como, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), há ainda um caráter restrito e pontual nas ações de caráter afirmativo e como nós, ela defende a necessidade de ações estruturais que devem expressar claramente seu compromisso com uma política educacional de combate ao racismo e à discriminação racial. Em Juazeiro do Norte, Nunes (2007) expressa sua preocupação com relação à efetivação da lei 11.645/08 e defende também a realização de ações estruturais,

Defendemos que os movimentos negros devem continuar contribuindo no trabalho de intervenção pedagógica, mas é dever do sistema educacional criar condições para o desenvolvimento de atividades que contemplem as várias etnias que compõem a nossa nacionalidade. Temos hoje uma vasta produção de material feita por educadores/militantes/pesquisadores negros que não pode ser desconsiderada, material necessário e que deve ser devidamente utilizado pelas universidades brasileiras e nos programas de formação de professores. (Nunes, 2007, P. 59).

É neste sentido, para a construção de ações estruturais, reivindicado por Nunes (2007), Rodrigues (2005), Pará (2000), que apontamos a legislação de ações afirmativas em benefício da população afrodescendente e sua aplicação no município de Juazeiro do Norte. Entendemos ser necessário conhecer as experiências escolares das crianças negras em

Juazeiro do Norte para a partir das necessidades elencadas, utilizarmos a produção intelectual sobre educação do movimento negro e propormos novas elaborações que respondam as necessidades locais.

No texto seguinte lançamos nosso olhar sobre o ensino infantil ofertado em Juazeiro do Norte, nas escolas por nós pesquisadas, buscando realizar uma análise sobre este, a partir das premissas propostas pelos referenciais curriculares para o ensino infantil.

4.3 Bases Legais para a discussão sobre o atendimento das crianças candomblecistas em creches e instituições de ensino infantil em Juazeiro do Norte

Nossas reflexões sobre Educação Infantil têm como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (publicado em 1998), documento que reconhece a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes. Trata-se de uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que subsidia os sistemas educacionais que atende crianças de zero a seis anos de idades, creches, entidades equivalentes e pré-escolas, públicas e particulares, na elaboração ou implementação de programas e currículos para a Educação Infantil, seu objetivo é auxiliar o trabalho educativo junto às crianças pequenas.

Este documento surge atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabeleceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, formada ainda pelo ensino fundamental e ensino médio.

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, objetivando a qualidade das experiências ofertadas e na perspectiva de contribuir para o exercício da cidadania, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil propõe como princípio norteador “o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, **religiosas...**”³⁰ (*Grifo nosso*). Dentre os princípios da educação infantil o referencial defende com extrema prioridade que as experiências escolares sejam prazerosas.

Ainda segundo este documento, a prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam algumas capacidades prioritárias, dentre elas destacamos as que relacionam-se com a proposta de diversidade e apontamos como elas desenvolvem-se na realidade da sala de aula das *erês de Xangô* e de *Ewá*, alunas da educação infantil.

O primeiro objetivo elencado pelos referenciais é o desenvolvimento de “uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações (Referenciais, 1998, vol. 1, p. 63)”.

Compreendemos que a construção de uma imagem positiva pela criança perpassa pela exaltação da diversidade de gênero, de raça, de religiões existentes na sala de aula. É necessário que a criança perceba na diferença um valor positivo. E ainda, segundo os

³⁰ Referencial curricular nacional para a educação infantil, 1998, vol.1, pág. 15.

referenciais, a imagem positiva e a auto-estima do aluno está relacionada com a estima que se tem pela criança e da confiança da qual ela é alvo na escola. Sendo assim, a construção destes dois sentimentos relaciona-se diretamente com o sentimento que o professor tem para com a criança, que é um sentimento construído relacionalmente. Mais uma vez, destacamos a importância do educador para o fim do racismo e do preconceito em sala de aula,

Disso resulta a necessidade de o adulto confiar e acreditar na capacidade de todas as crianças com as quais trabalha. A postura corporal, somada à linguagem gestual, verbal etc., do adulto transmite informações às crianças, possibilitando formas particulares e significativas de estabelecer vínculos com elas. É importante criar situações educativas para que, dentro dos limites impostos pela vivência em coletividade, cada criança possa ter respeitados os seus hábitos, ritmos e preferências individuais. Da mesma forma, ouvir as falas das crianças, compreendendo o que elas estão querendo comunicar, fortalece a sua autoconfiança. (REFERENCIAIS, 1998, vol.2, p. 30).

O que observamos, na escola de ensino infantil estudada, está longe do proposto pelos referenciais. A relação entre alunos candomblecistas e professores costuma ser marcada por um abismo. Muitos educadores exaltam a diferença de forma a transformar o aluno candomblecista, sua cultura, seus hábitos em algo exótico, irracional, destituído de lógica e inferior. Um exemplo, desta relação, pode ser dado pela experiência da *erê de Ewá (5 anos)*. Segundo o pai da criança, a professora dela a teria isolado, não permitindo o contato com os demais alunos.

O pai biológico que é também o pai de santo do terreiro, relatou que no fim da aula quando foi buscar a *erê de Ewá* observou que ela estava sentada distante das demais crianças. As crianças estavam sentadas em forma de círculo, enquanto a *erê* estava sentada à frente do círculo, de costa para seus colegas de sala de aula. À sua frente o birô da professora e a lousa.

Além do distanciamento físico das demais crianças o pai observou que sua filha não levava atividades de casa. As atividades eram escritas manualmente pela professora nos cadernos de cada criança. Ao perguntar à professora a motivação do tratamento diferenciado, ela explicou que não sabia como intermediar o contato da *erê* com as demais crianças e sobre a tarefa disse não ter tido tempo de providenciar a atividade da *erê*.

A prática acima descrita não dialoga com nenhum dos objetivos estipulados pelos referenciais. Ela contraria os princípios do documento que propõe como segundo objetivo da educação infantil, o estabelecimento de “vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social e estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos

poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.” (pág. 63).

Entendemos que apenas através de uma prática educativa pautada na diversidade é possível estabelecer uma pedagogia que tenha sua ação voltada para o fim do racismo na escola. Na análise dos referenciais curriculares para a educação infantil percebemos a ausência de uma discussão explícita sobre a questão racial. No documento composto de três livros, totalizando quase quinhentas páginas o tema diversidade aparece muitas vezes mais sem um aprofundamento às questões ligadas a afrodescendência, exceto neste trecho quando se aborda a questão da discriminação,

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho. (REFERENCIAIS, 1998, vol.2, pág. 41).

Mais preocupante é perceber que mesmo quando analisada à luz de um documento, que como os referenciais curriculares nacionais, a educação infantil não representa o ideal pedagógico desejado e proposto pelo movimento negro. A educação infantil em Juazeiro do Norte, por nós pesquisada, não consegue responder às demandas do documento. O que significa que a educação oferecida às crianças afrobrasileiras, candomblecistas de Juazeiro do Norte, age para o seu recalque e negação de sua existência.

Outra discussão introduzida pelos referenciais é a relação família/escola. Os parâmetros curriculares nacionais para a educação infantil destacam a importância da relação entre as instituições de ensino infantil e as famílias das crianças atendidas, seja pelas características da faixa etária das crianças atendidas, ou pelas necessidades atuais de construção de uma sociedade mais democrática e pluralista. Sobre esta mesma temática o Conselho Cearense de Educação, em resolução de número 361/2000, artigo 5º, inciso VI, “g” diz que deve-se estabelecer, “estratégias de interação entre escola e família, de modo a permitir, a ambas e em conjunto, melhor compreensão, acompanhamento e avaliação do processo de educação e desenvolvimento da criança, bem como de sua convivência não só com as demais crianças como também com os adultos”.

Na escola pública de ensino infantil que atendeu no ano letivo de 2009 duas das crianças sujeitas de nossa pesquisa, a *erê de Ewá* e a *erê de Xangô*, esta relação família/escola era bastante conflituosa. Os PCN's elencam a situação econômica como um elemento que pode tornar esta situação mais conflituosa, “no caso das famílias de baixa renda, por serem consideradas como portadoras de carências de toda ordem”. Além do fator econômico, outras duas características observadas em nossa pesquisa, fazem com que estas famílias sejam alvos de preconceito da instituição. O fato de serem famílias negras e declaradamente candomblecistas pareceu influenciar o julgamento e tratamento das crianças e famílias por algumas pessoas da instituição.

Além deste episódio que provocou a mudança de escola da *erê*, que no ano letivo de 2010 foi matriculada em uma escola particular, relembramos quando a mãe da mesma menina, *erê de Ewá*, foi à escola informar que a criança se ausentaria por alguns dias para sua feitura. A mãe, também candomblecista, nos relatou que foi mal recebida na escola e que a sua escolha religiosa teria sido questionada.

As experiências vividas pela *erê de Ewá* e sua família, aqui relatadas, são registros das denúncias realizadas pelo movimento negro em todo o Brasil. As falas fazem coro e dão notícias de uma educação muitas vezes racista, elitista e excludente onde se reproduz preconceitos e estereótipos. Estas falas indicam que um dos desafios posto para nós, educadores que demonstram indignação diante das injustiças cometidas na nossa história e educação, é construir um documento que interessado em construir uma escola de qualidade, inclusiva, democrática para o povo brasileiro dialogue com outros documentos que já tramitam em nosso estado e às vezes até subsidiam estas práticas racistas, por que servem como pano de fundo para as práticas racistas na educação.

Mediante este desafio e indicando nossa intenção de colaborar com os profissionais da educação é que neste capítulo procuramos analisar a realidade do ensino infantil – pautada em nossos achados, nas escolas estudadas – em Juazeiro à luz dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, buscando estabelecer relações que indicam a possibilidade de atuação conjunta.

4.4 O Ensino Religioso e as crianças candomblecistas nas instituições de ensino fundamental em Juazeiro do Norte

Neste momento iremos descrever nossos achados de pesquisa, quando nos propomos a observar como a disciplina de Ensino Religioso tem ocorrido nas escolas públicas de ensino fundamental no município de Juazeiro do Norte, que foram acessados por nosso trabalho. Essa observação foi motivada, a partir da fala da *erê de Yemanjá* (12 anos).

Pesquisadora: Quer dizer que na escola as pessoas que se aproximam e tí são de candomblé, as outras não?

Erê de Yemanjá: É.

Pesquisadora: Você acha que os professores gostam de tí, ou existem diferenças por você ser do candomblé?

Erê de Yemanjá: Não, todos gostam.

Pesquisadora: Só os colegas da sala que não gostam?

Erê de Yemanjá: É. Que têm alguns que são, é... Alguns chamam de macumbeira não que tenham medo, acham crítica, também porque eles não conhecem o que é candomblé, porquê eu gostaria muito que eles conhecessem, que eu tivesse oportunidade de explicar, pra eles deixarem estas críticas, porquê apesar de eu não ligar, mais (interrupção, entrada de pessoas na sala).

Pesquisadora: E na aula de religião, não existe esta oportunidade?

Erê de Yemanjá: Não. Porque a minha oportunidade que eu quero, eu quero assim, eu não gosto de pedir nada a ninguém. Eu quero que o professor um dia, chegue a ver a situação na sala e me chame na frente dos alunos, pra... Porque um tipo, eu quero me desabafar, porque isso aí é coisa que eu posso desabafar com qualquer pessoa, mais não é totalmente assim, é com eles que eu tenho que tomar satisfação, é eles que me chamam de macumbeira todos os dias, que me perturbam na sala...

Pesquisadora: Então na aula de religião o professor nunca te chamou para falar sobre o candomblé?

Erê de Yemanjá: Não.

Pesquisadora: É ele quem fala?

Erê de Yemanjá: É.

Pesquisadora: Nunca te perguntou nada? Nunca tirou nenhuma dúvida?

Erê de Yemanjá: Não, agora quem tira mais é o diretor da escola.

Assim, supusemos que o ensino ministrado nestas aulas ocasionava constrangimentos para a menina.

Durante a aplicação do questionário de pesquisa (anexo nº. 101, p. 130) quando buscávamos entender as relações estabelecidas entre as crianças e a escola, a *erê de Yemanjá* (12 anos) expressou contradições ao tratar da aula de ensino religioso. Ela afirmou a existência da disciplina e naquela etapa da pesquisa desconhecíamos o fato de a disciplina de ensino religioso estar presente em todas as escolas públicas municipais, como parte do currículo obrigatório. O Estado do Ceará é um dos estados brasileiros onde o ensino religioso ocorre sob a tutela do estado.

Num primeiro momento, quando questionada a respeito das impressões que ela tinha da aula de religião, do conteúdo ministrado, da atuação do professor a menina disse-nos que participava das aulas (de forma espontânea) e afirmou ser aquela aula um espaço de igualdade, respeito, tolerância onde aprendia-se sobre vários povos e suas culturas, confirmando sua participação na aula, justificou dizendo, “Sim. (participo) Por que religião também puxa pro assunto do candomblé, que é a minha religião”, sendo um questionário semi-estruturado, eu interrompi o roteiro de perguntas e solicitei que ela nos explicasse mais sobre as aulas de religião. Ela então confirmou que o professor de religião falava sobre povos indígenas, africanos e suas culturas e disse, “[...] apesar de ser aula de religião mais também fala um pouco do Brasil, é... da gente mesmo.”.

Mais tarde durante a mesma entrevista a *erê de Yemanjá* (12 anos) referiu-se a discriminação vivenciada na escola e denunciou o caráter excludente das aulas, onde não é possível expressar sua crença, sua religião, sob pena de sofrer discriminação, ela relembra o tratamento recebido pelos colegas, “Eita lá vai ela com o chocalho no pé³¹” e completa,

Eu não ligava, mais até hoje tem isso em minha escola, toda vida que e vou passando, vão dizendo logo assim: Lá vai a macumbeira. Eu queria muito que isso acabasse eu nunca tive a oportunidade na escola de chegar e explicar o que é o candomblé [...]. Eu só queria ter uma chance de poder explicar o que é religião. Mais como? (Informação verbal da *erê de Yemanjá* 12 anos)

As contradições e as relutâncias das crianças podem aparecer na pesquisa e são fonte de análise, conforme Castro & Souza (2008, pág. 66) “No ir e vir das perguntas e respostas, adulto e criança nem sempre reiteram lugares/posições nitidamente demarcados e inconfundíveis. Algumas vezes, estes lugares se desestabilizam, revelando maior confluência das posições”. Nesta entrevista da nossa pesquisa a menina expõe duas versões opostas a respeito da disciplina de Ensino Religioso, num primeiro momento ela apresenta um discurso no qual defende a disciplina, em outro, desabafa e expõe os preconceitos e discriminações vivenciados, denunciando a ausência de liberdade de expressão nas aulas.

Ainda segundo Castro & Alves (2008) são nestes movimentos de ir e vir, mostrar-se e esconder-se, acusar e defender, que as crianças saem do espaço de conforto onde se adequam e atendem as necessidades do pesquisador, para mostrar-se de forma mais espontânea, “Deste modo, dois sentidos fundamentais tendem a aparecer concomitantemente na entrevista: o de reforçar uma imagem genérica de si que corresponda às expectativas do

³¹ Após o processo de iniciação do candomblé, o filho de santo passa um período, determinado pelo pai de santo, usando pulseiras, umbigueiras, tornozeleiras de palha e búzios, algumas possuem um sino que soam ao caminhar do filho de santo. São estes símbolos sagrados aos quais os colegas se referem chamando de chocalhos.

adulto e, **ao mesmo tempo**, o de re-significar essa identificação mais genérica para se afirmar numa posição de diferença” (pág. 66).

Em nosso caso de estudo, para além da satisfação e adequação à entrevista e ao estudo havia também outras subjetividades escamoteadas. A *erê de Yemanjá* (12 anos) foi a primeira criança a ser iniciada naquele terreiro. É filha biológica do Pai de Santo e sentia sobre *seus ombros* uma grande responsabilidade, ser *herdeira* da casa. Há também um outro fator a ser ressaltado, a ligação afetiva do avô da menina, já falecido, com o prédio onde funciona a escola.

Pesquisadora: Então o diretor que te chama para conversar?

Erê de Yemanjá: É inclusive eu gosto mais dele na escola, porque, ele é o diretor que me entende, quando, ele percebe no meu rosto, quando eu tô triste me chama na sala pergunta o que eu tenho [...] Eu gosto dele é por que acho que é um tipo de respeito. Até porque meu avô que já morreu ele foi o fundador da quadra da escola, aí eu acho que é também um tipo de respeito que o diretor tem por mim, quando ele fundou era só uma creche, só cinco salinhas, logo depois ele foi aumentando fazendo corredores e mais salas, e hoje cada tijolo daquela escola ali foi do bolso dele, é tanto que vai fazer anos e mais anos que eu estudo ali, seis anos que eu estudo ali, e pretendo terminar meus estudos lá, por que, ele até, antes dele morrer, minha vó disse, que ele falou assim pra avó, que... Queria muito que a gente realizasse o sonho dele, terminasse os estudos lá, queria vê netos, filhos e bisnetos, estudando lá, formando os estudos, que aquela escola não fosse derrubada.

Ao lado destes sentimentos, estava, uma pré-adolescente que desejava ter amigos, ser aceita pelos membros da comunidade escolar e que vislumbrava na sua religião um empecilho para o processo de sociabilização. Podemos supor que tenha sido o sentimento de inadequação, de exclusão que fez a *erê* expor concepções tão contraditórias a respeito da disciplina de religião. Foi necessário conhecer a realidade da disciplina para entender o que aquela garota queria nos dizer.

Neste ato de conhecer a realidade, percebemos ser preciso entender sobre que bases legais e teóricas estava assentado o Ensino Religioso no município de Juazeiro do Norte. Diante da dificuldade de encontrar a documentação que regulariza o ensino neste município recorreremos à produção federal e estadual e conforme a resolução de nº. 404/2005 do Conselho de Educação do Ceará até a criação de sistemas reguladores municipais esta resolução deve ser usada pelos municípios para a regularização do Ensino Religioso.

É importante lembrar que o que nos traz para esta discussão é a defesa aos direitos à educação das crianças candomblecistas e o direito à livre expressão religiosa. Estes dois direitos estão impressos na Constituição Federal de 1988 que rege o Estado brasileiro. Relembremos o que diz a constituição:

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

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. (grifo nosso).

O direito da criança a expressão religiosa e à educação são também objetos dos artigos 15, 16, 17, 18 e 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990 é um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, segundo ele,

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

III. crença e Culto religioso., dos espaços e objetos pessoais.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, das idéias e crenças.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo par o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I. igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;

II. direito de ser respeitado por seus educadores;

Sendo a educação e a liberdade de expressão religiosa assegurados em lei, nossa primeira interrogação era como se articulavam estes dois direitos em relação à disciplina de Ensino Religioso. Desejávamos saber se esta disciplina não entrava em conflito com os direitos previstos na constituição. Neste momento, outras questões fomentavam nossa pesquisa, como um estado laico pode oferecer um ensino religioso em instituição escolar pública? Como um espaço de saber científico, racional, lógico e comprovável que é a escola pode ser também espaço de reprodução de um saber revelado, que é o saber religioso? Por todas as questões acima elencadas à disciplina de Ensino Religioso tem sido pauta de debates há algum tempo. Conforme Fischmann (2004) esta temática é antiga e recorrente no Brasil.

O termo laico não está associado simplesmente à religião, mais também, as ideologias e valores sociais é o que afirma Monteiro (2005), “A laicidade não é apenas uma questão afeta às religiões” (pág. 92). É em defesa desta laicidade e comprometidos com o princípio do pluralismo de idéias expresso no artigo 206, inciso III da Constituição Federal

que defendemos que não cabe ao Estado brasileiro prover o ensino religioso, o autor adverte que ao “criar” disciplinas como direitos humanos, convivência moral e cívica, religião a escola corre o risco da confessionalidade, nem sempre religiosa, do proselitismo. Neste momento se afasta de sua função enquanto escola de ensino fundamental que é transmitir os conteúdos básicos acumulados historicamente e socialmente através dos meios científicos (pág. 94).

No texto “*Limites Conceituais no estudo das religiões afrodescendentes*” o Professor Doutor Xavier discute as dificuldades de análise dos mapas das religiões afrodescendentes no país, o autor explica que as expressões umbanda, candomblé, espiritismo, kardecismo são insuficientes para a compreensão das simetrias e assimetrias, internas e externas do caleidoscópio religioso/cultural brasileiro. Ele propõe a reinvenção dos conceitos utilizados para tornar possível a leitura dos complexos religiosos construídos pela autodefinição. Isso porque no Brasil muitos religiosos não consideram as religiões afrobrasileiras como religiões de fato e outros ocultam sua filiação religiosa como forma de proteção ou estratégia de dissimulação.

Essa postura desencadeou a campanha “*Quem é de Axé diz que é*” lançada pelo Coletivo de Entidades Negras liderando várias outras entidades de negritude e religiosidade de matriz africana de todo Brasil, em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial da Presidência da República e outros órgãos governamentais. A idéia é conscientizar os adeptos das religiões de matriz africana a se declararem de acordo com a sua prática no Censo de 2010, já que é comum a declaração como “católicos” ou a não declaração, fruto de secular processo de estigmatização da religiosidade de matriz africana. Com isso pretende-se um efeito afirmativo na auto-estima dos praticantes, na relação da sociedade em geral com as religiões dessa matriz e uma visibilidade censitária passível de utilização, por exemplo, em políticas públicas.

Fischmann (2004) adverte que ao pensar o tema na escola de ensino fundamental, é preciso lembrar que se trata de ensino ministrado para uma faixa etária que principia com crianças pequenas, na tenra idade. Frente às formações religiosas diversas, representadas pela escola e pelos pais, tidas como autoridades, resta às crianças pequenas o difícil exercício de gerenciar estes conflitos.

No caso da *erê de Yemanjá* o gerenciamento deste conflito se deu através da negação da própria identidade afrobrasileira e da sua religião, o candomblé, ainda naquela

entrevista em busca da aceitação pelo universo escolar, a menina é levada a abdicar do *direito de ser* candomblecista e afirma respeitar os princípios da religião católica,

Eu queria muito que isso acabasse, eu nunca tive a oportunidade na escola de chegar e explicar o que é o candomblé, eu, eu praticamente amo minha religião, também pratico a igreja, faço catecismo, é... Vou fazer minha primeira comunhão, sempre quando... Mãe paga dízimo, sempre que tem uma missa, eu não perco uma aqui perto de casa. Eu só queria ter uma chance de poder explicar o que é religião. Mais como... (Informação Verbal da *erê de Yemanjá* 12 anos em 20/03/2009).

Durante o andamento da pesquisa, entre os anos de 2008 e 2010, vimos a *erê de Yemanjá* (12 anos) afastando-se da vida religiosa em comunidade e afastando se da escola. No início da pesquisa a menina foi uma companheira de pesquisa, apresentou-me outras crianças, estava sempre disponível para entrevistas e longas conversas sobre o cotidiano escolar e religioso, no percorrer, seu entusiasmo e disponibilidade foram diminuindo. Percebi que a *erê de Yemanjá* (12 anos) relutava em ter a minha presença no seu espaço escolar.

Meses mais tarde, a escola da *erê de Yemanjá* solicita a minha intervenção junto aos pais biológicos e responsáveis pela criança, pois a *erê de Yemanjá* acumulava mais de 60 faltas, o que a reprovava naquele ano letivo. A experiência da *erê de Yemanjá*, que não chegou a ser reprovada indica o quão ineficiente tem se mostrado a disciplina de ensino religioso como instrumento de superação das práticas de intolerância religiosa e racismo.

A disciplina de ensino religioso é aplicada no Brasil de formas diversas, isso ocorre porque a lei federal deixa a cargo dos estados e municípios a escolha de como conduzir essa aula. No estado do Ceará a disciplina do Ensino Religioso é facultativa para o aluno e obrigatória para a escola, sendo de responsabilidade do Estado provê-la. O Conselho de Educação do Estado do Ceará orienta o conteúdo da disciplina, segundo a resolução de nº. 404/2005 a disciplina de Ensino Religioso deve prestar-se a alcançar os seguintes objetivos: *Subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas; Articular o conhecimento religioso com os demais conhecimentos que integram a formação do cidadão; Induzir o respeito à diversidade; Promover a prática de atitudes respeitadas em relação ao outro e à natureza; Incentivar a fraternidade e a solidariedade na convivência social; Despertar nos alunos o interesse pelos valores humanos; Orientar para uma formação harmonizadora dos aspectos somáticos, emocionais e espirituais do educando.*

Ao orientar os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, ele assume também a função de proporcionar os profissionais, através da seleção e do financiamento,

Art. 8º – A admissão do professor devidamente habilitado para o Ensino Religioso, na forma desta Resolução, processar-se-á dentro das normas que regem o ingresso no quadro do magistério para as demais disciplinas do ensino fundamental das escolas públicas do sistema de ensino do Estado” (Resolução 404/2005, CEC).

Em Juazeiro do Norte, na escola “B” encontramos um professor de ensino religioso habilitado apenas para o ensino de matemática, não possuindo nenhuma formação que o torne apto, segundo a lei estadual, para o ensino religioso. A explicação dada pela coordenação pedagógica é que o professor de matemática assume a disciplina de Ensino Religioso no intuito de ter sua carga horária de trabalho completa.

Esta situação contraria a resolução estadual, que na ausência de professores licenciados em Ciências da Religião, define que o professor da disciplina deva cumprir as duas exigências abaixo:

Art. 5º - Na falta de um docente habilitado, na forma do artigo anterior, o ensino religioso poderá ser ministrado, supletivamente:

I – nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por professor que comprove as duas exigências abaixo:

a – a formação religiosa, obtida em curso oferecido por instituição religiosa, que observe os aspectos formais das diretrizes curriculares, estabelecidas pela Resolução CEC nº 351/98, justificada pelo Parecer nº 0997/98 que aprovou os parâmetros curriculares propostos pelo Conselho de Orientação do Ensino Religioso do Ceará – CONOERCE, e pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação – CNE para os cursos regulares de graduação plena, excluídos os aspectos relativos a conteúdos curriculares contidos nos documentos citados; e

b – a conclusão do Curso Normal Médio ou o Normal Superior reconhecido, ou um curso reconhecido de Pedagogia ou qualquer outro, reconhecido de formação de professores que, igualmente, habilite para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental.

II – nas séries finais do Ensino Fundamental, por docente que apresente a formação religiosa obtida em curso de graduação reconhecido e seja habilitado por Programa Especial de Formação Pedagógica, voltado para o Ensino Religioso, regulamentado pela Resolução nº 02/1997 do CNE/CEB ou por legislação sucedânea sobre a espécie, oferecido por instituição de ensino credenciada;

Ao contrário do estabelecido pela legislação estadual, tínhamos um professor formado em licenciatura plena em matemática, que quando questionado acerca de sua formação, disse não ter tempo para formação continuada, pois trabalhava nos três turnos, manhã, tarde e noite em duas escolas diferentes, não havendo tempo para a formação. Disse também desconhecer a lei 10.639/03. Por outro lado, em nossa conversa com a coordenadora pedagógica da mesma escola, ela assim se expressa:

Pesquisadora: Então você acha que a prefeitura tem colaborado para a implementação da legislação?

Coordenadora Pedagógica escola B: Muito, muito. A [...], a [...], o pessoal da secretaria de Educação, o próprio [...] tem contribuído muito porque eles estão dando subsídios e condições para que nós trabalhemos esta situação, a lei, e não só pela questão da obrigatoriedade da lei, mais até por uma questão social que a gente sabe que as nossas escolas, como escola de periferia, a gente sente realmente a questão da discriminação, a questão da situação de descaso, e a secretária, nessa nova gestão, está com outro foco, outro olhar para estas situações, porque muitos, inclusive os professores, dizem: “Não... mais aí vai incluir outras disciplinas, vai gerar uma situação de problema, outros estudos...” Não se está trabalhando nessa perspectiva, o conteúdo deve ser entrelaçado entre as demais disciplinas, possa ser realmente organizado de forma a enaltecer, o que é mais interessante, porquê até então a gente via o negro e a questão afro-brasileira de forma pejorativa.

Ora, como se explica este desconhecimento por parte dos professores de religião diante da seguinte afirmação, por parte da coordenadora pedagógica da mesma escola?

Nacionalmente a discussão a respeito dos conteúdos da disciplina se divide em basicamente duas correntes, há os que defendem o ensino confessional, enquanto outros defendem o ensino interreligioso, ecumênico ou nomes semelhantes ao que seria uma composição do "denominador comum" entre religiões e denominações. No estado do Ceará, conforme o Conselho de Educação temos que, os conteúdos a serem ministrados na disciplina são definidos pelo parecer 404/2005 que regulariza o ensino religioso no estado,

Art. 3º - A definição dos conteúdos da programação da disciplina Ensino Religioso visará a alcançar, pelo menos, os seguintes objetivos:

- I – subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas;
- II – articular o conhecimento religioso com os demais conhecimentos que integram a formação do cidadão;
- III – induzir o respeito à diversidade;
- IV – promover a prática de atitudes respeitadas em relação ao outro e à natureza;
- V – incentivar a fraternidade e a solidariedade na convivência social;
- VI – despertar nos alunos o interesse pelos valores humanos;
- VII – orientar para uma formação harmonizadora dos aspectos somáticos, emocionais e espirituais do educando. (CEC, 404/2005, pág. 2).

O professor nos relatou que não discutia em suas aulas temáticas relacionadas à afrodescendência por tratar-se de um tema de conflito, e disse que esta era uma *tendência nacional, mundial na educação*. Disse saber que não devia tratar pejorativamente os negros mas, disse desconhecer a lei 10639/03. Mais disse ter vontade de trabalhar temáticas relacionadas à diversidade em suas aulas. Nas aulas de religião, disse tratar de temas como: Estatuto da Criança e do Adolescente, Direitos e Deveres dos Cidadãos... *Disse não tratar de religião, para não tomar parte de uma ou outra.*

O caso da proposta de um ensino pelo "denominador comum", dê-se a ele que nome for, traz consigo riscos de muitas violações de direitos. Por exemplo, a afirmação, freqüente nesses casos, de que a divindade "é sempre a mesma", esconde uma ânsia, ainda que inconsciente, de submeter o outro a certa visão de fé, que não é necessariamente a dele. É ignorar, preliminarmente, a limitação humana, em especial do ponto de vista da cidadania praticada num Estado democrático laico, para pronunciar-se acerca do sobrenatural, do espiritual e do sagrado, diferentemente da possibilidade que tem de pronunciar-se acerca do tangível. Pode-se, por exemplo, chegar à conclusão de que a composição da chuva é aproximadamente a mesma em dois pontos opostos do planeta, por dispor de referencial teórico e outras ferramentas objetivas para analisá-la, seja no Brasil, seja no Japão. O mesmo não ocorre em relação ao saber religioso. Como afirmar "com certeza" o tal "denominador comum"? Aliás, ao procurar o que é o mesmo, mais facilmente encontra-se o que é distinto, sendo a distinção e a diferença a causa de cisões históricas, de fundação de religiões e denominações, processos que historicamente jamais foram serenos e, de maneira geral, trouxeram guerras, perseguições e violentos embates com repercussões profundas e duradouras. (FISCHMANN, 2004, p.23).

Assim como o professor da *erê de Yemanjá* (12 anos), Fischmann diz ser comum justificar a prática da disciplina de ensino religioso com o objetivo de oferecer conteúdos que propiciassem o respeito ao outro e a educação como meio de combate à violência. Para os que fazem esta defesa a autora diz que conteúdos como os direitos humanos e ética podem e devem integrar o projeto político-pedagógico da escola, sem que seja necessário envolver conteúdos religiosos.

A entrevista não foi gravada, o professor não permitiu. Ele parecia bastante tenso e receoso. Mostrou-se embaraçado quando soube que uma de suas alunas era candomblecista, e que relações étnico-raciais eram a temática da nossa pesquisa e daquela entrevista.

Entendemos que sendo o Brasil um estado laico, não deve promover ensino religioso por escapar à sua alçada, e também por que se corre o risco, de como registramos na pesquisa, haver afrontas à liberdade de religião. Ao estado cabe, apenas, a garantia a liberdade de religião, direito expresso na constituição e pelo que pudemos presenciar, nas escolas estudadas, violado no cotidiano escolar das crianças candomblecistas de Juazeiro do Norte.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Em torno da minha baía
Aqui, na areia,
Sentada à beira do cais da minha baía
do cais simbólico, dos fardos,
das malas e da chuva
caindo em torrentes
sobre o cais desmantelado,
caindo em ruínas
eu queria ver à volta de mim,
nesta hora morna do entardecer
no mormaço tropical
desta terra de África
à beira do cais a desfazer-se em ruínas,
abrigados por um toldo movediço
uma legião de cabecinhas pequenas,
à roda de mim,
num vôo magistral em torno do mundo
desenhando na areia
a senda de todos os destinos
pintando na grande tela da vida
uma história bela
para os homens de todas as terras
ciciando em coro, canções melodiosas
numa toada universal
num cortejo gigante de humana poesia
na mais bela de todas as lições:
HUMANIDADE (É nosso o solo sagrado da terra)*

Poesia *Em torno da minha baía*, Alda do Espírito Santo³².

A intolerância religiosa contra o candomblé, umbanda e religiões de matriz africana é mais um mecanismo de reprodução da ideologia do racismo. É preciso perceber o racismo em suas várias formas de atuação, suas faces e metamorfoses para entender que as assimetrias que provocam um tratamento preconceituoso a uma religião que tem como base a cosmovisão africana é também uma postura racista.

A experiência escolar onde as práticas, as relações sociais e os ideais estão ancorados num pensamento positivista e por isso apresentam-se como dispersas, alheias e hostis a herança africana expressa no candomblé, difere-se amplamente do contexto do

³² Alda Espírito Santo, também conhecida por Alda Graça, nasceu em São Tomé em 1926 e teve a sua educação em Portugal. Ainda frequentou a Universidade, mas teve que abandonar, em parte devido às suas atividades políticas, mas também por motivos económicos. Sendo uma das mais conhecidas poetisas africanas de língua portuguesa, ocupou alguns cargos de relevo nos governos de São Tomé e Príncipe, nomeadamente foi Ministra da Educação e Cultura, Ministra da Informação e Cultura e Deputada. Os seus poemas aparecem nas mais variadas antologias lusófonas, bem como em jornais e revistas de São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique.

terreiro onde se vive a partir de uma visão de mundo milenar, baseada em elaborações mítico-sagradas.

Com estes *erês* foi possível conhecer a realidade do ensino infantil público em Juazeiro do Norte. Quando através da análise deste caso amplio os meus achados para a realidade do município, é porque as falas de professores, alunos, coordenadores, a dificuldade de acesso a Secretaria de Educação nos fez entender que essa realidade marcada pelas limitações arquitetônicas das escolas públicas, que visitei, pela ausência de material pedagógico apropriado para a educação infantil, e pelas dificuldades de relação entre alunos e professores, não são exclusividades de uma criança ou de uma escola.

Se no terreiro tínhamos crianças que possuíam um conhecimento amplo sobre os ensinamentos, as mitologias, os *ebós*³³, os *orixás*, cantos e danças, ritos de *candomblé*, atentos e disciplinados filhos de santo, na escola o que encontramos eram alunos dispersos e ausentes dos bancos escolares. Estes dados representam um grande paradoxo.

As crianças de que falamos 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. Como explicar esta ambivalência?

Dentre as violências experimentadas pelas crianças negras, está a negação do direito a uma imagem positiva que tem, particularmente sobre a auto-estima das meninas negras, o seu efeito mais danoso, sobretudo pela importância que a valorização estética tem sobre a condição feminina em nossa sociedade.

Em que pesem as razões freqüentemente alegadas pela maioria dos professores de que os alunos “reprovam” na escola por carências sociais e “falta de base” e, ainda, de que a reprovação constitui-se uma “sacudidela” para que o aluno possa se tornar mais responsável no ano seguinte, o fenômeno da repetência, neste país, é tão grave que tais justificativas parecem ser insuficientes.

³³ *Ebô*, palavra oriunda do *Yorubá*, consiste num alimento religioso e votivo para os *orixás*.

A respeito da reprovação afirma-se que ela resulta de antipatias dos professores pelos alunos construídas nos primeiros dias de aula convertendo-se, na prática, em ações persecutórias (Quinteiro, 2000). Assim ela está comumente ligada às práticas de autoritarismo e racismo que permeiam a cultura escolar. Observa-se, pois, que a crença na repetência está mais associada à indisciplina, à bagunça, ao não cumprimento das normas escolares, à falta de higiene dos alunos, às questões de caráter moral (racismo) e, menos àquelas vinculadas à aquisição de conhecimentos.

Nesta perspectiva, as vítimas são transformadas em culpados. É comum no discurso das professoras o argumento de que as crianças não aprendem porque são pobres, sujas, desnutridas, imaturas, negros, nordestinos, não aprendem porque seus pais são analfabetos, alcoólatras, e as mães trabalham fora. (MOYSES E COLLARES, 1993, p.12 *apud* QUINTEIRO, 2000, p. 91).

Em nossa pesquisa temos que as motivações para repetência em crianças afrodescendentes, geralmente estão ligadas ao número de faltas e à evasão escolar. É comum que no início do ano letivo as crianças sejam matriculadas pelos seus pais e no decorrer elas faltem as aulas de forma sucessiva até a desistência. No ano seguinte são novamente matriculadas agora sob o título de repetentes.

Ricardo Henriques (2007) nos mostra as conseqüências produzidas pelas práticas contemporâneas de exclusão racial e pela herança de desigualdade produzida na história sobre o desempenho educacional dos alunos negros, segundo ele, “discriminações derivadas, em parte, no interior do sistema educacional, e outra derivada da herança da discriminação infligida às gerações dos pais dos estudantes”. Outras pesquisas nos informam como as humilhações e rejeições no ambiente escolar impactam negativamente a capacidade cognitiva das crianças negras. Todos esses estudos demonstram a urgência de investimento na formação de professores para uma educação anti-racista.

A escola deve possibilitar a ampliação e intensificação da socialização da criança, através do contato com outras crianças de igual e diferente faixa etária, com adultos não pertencentes à família, possibilitando o acesso a diferentes modos de vida, ampliando a possibilidade de leitura de mundo das crianças alunas. O que não quer dizer que estes contatos devam ocorrer desconsiderando a bagagem social que a criança traz consigo, fruto de suas experiências no contexto familiar e comunitário.

O processo de socialização ocorre nas experiências escolares e familiares. É através do contato com o outro que construímos o que somos, nossa identidade, este processo

de grande importância na constituição social do sujeito é relacional e construído em meio aos processos de socialização.

Ao fim do trabalho o sentimento é de incompletude, não que o texto que ora apresento não tenha alcançado os seus objetivos. A pesquisa que por fim intitulei “*Entre a escola e a religião: Desafios para as crianças de candomblé em Juazeiro do Norte*”, trouxe para todos nós contribuições que nos auxiliarão na produção de novos paradigmas para a vida escolar das crianças juazeirenses. Digo, *das crianças juazeirenses*, por que acredito que uma educação preocupada com as questões multirraciais é uma educação que beneficia todas as crianças.

O sentimento de incompletude diz respeito aos próximos passos, ao que farei com os achados desta pesquisa, para que eles possam, de fato, como dito no parágrafo anterior, contribuir na produção de uma nova realidade educacional para os meninos e meninas juazeirenses. Ou ao menos para aqueles sobre e com os quais dialoguei neste trabalho.

Mais reconfortante é perceber que da mesma maneira que as crianças construíram o roteiro desta pesquisa são elas que apontam o que ainda há a fazer. Quantas conversas ficaram para depois... Quantas interrogações permanecem em mim? E quantas respostas possíveis os meninos possuem para dar-me? Suas famílias, as brincadeiras infantis de terreiro, a prática de transmissão de saberes, a oralidade da comunidade dos Filhos de Santo. As várias possibilidades me desestabilizam e me provocam. O caminho ainda é incerto mais aprendi que ele se faz no caminhar, sendo assim, sigo adiante.

Ouvir as crianças foi esclarecedor, a metodologia empregada no trabalho, baseada na pesquisa afrodescendente e na escuta atenta das crianças, possibilitou-nos alcançar as reflexões desejadas e através dos resultados obtidos ela se constitui como um importante campo de pesquisa, para mim e almejo que para outros que venham a seguir nossos passos.

Trazer as crianças para a pesquisa foi um exercício de malabarismo. Durante toda a pesquisa me sentia numa corda bamba, frio na barriga, auditório lotado, do lado oposto o que me impulsionava a andar sobre esta corda era o olhar atento, esperançoso dos meninos e meninas que contavam comigo, com o meu êxito, pois ele é nosso êxito. Na construção de uma produção científica democrática é urgente a participação da criança falando de sua realidade.

Concluo que este trabalho terá relevância se conseguir pensar a educação das crianças afrodescendentes com elas, a partir de suas falas, de seus anseios, de seus desejos, de suas necessidades e dando importância à sua produção intelectual e sentimental.

Quando pensamos as crianças candomblecistas juazeirenses como um grupo singular, entendemos que esta singularidade é provocada pelas experiências compartilhadas em terreiro. Sabemos que este universo conforma também, diferenças, que há formas diversas de viver enquanto criança candomblecista. Mas, o que marca nossa pesquisa são as semelhanças, as experiências comuns compartilhadas por nossas crianças. Com o término deste trabalho ficou evidente para nós que, a religiosidade, o candomblé é um elemento marcador desta infância. Ela provoca uma identificação com a cultura afro-brasileira que estimula posturas e comportamentos internos e externos diferenciados.

Esperamos que a pesquisa realizada possa apontar possibilidades para a uma educação plurirracial com bases nas referências negras presentes no candomblecismo. Para isso, existe a necessidade de investimentos na formação docente e o compromisso de educadores e educadoras com a educação anti-racista. Os professores juazeirenses pesquisados não possuem formação que os habilitem a ministrar a disciplina de ensino religioso, e as ações municipais voltadas para a educação multirracial são, ainda, incipientes. A reivindicação por uma formação adequada dos professores é uma ação urgente.

Quanto à presença de símbolos religiosos na escola compreendemos que a construção de uma imagem positiva pela criança perpassa pela exaltação da diversidade de gênero, de raça, de religiões existentes na sala de aula. É necessário que a criança perceba na diferença um valor positivo. E ainda, segundo os referenciais, a imagem positiva e a auto-estima do aluno estão relacionadas com a estima que se tem pela criança e da confiança da qual ela é alvo na escola. Sendo assim, a construção destes dois sentimentos relaciona-se diretamente com aquele que o professor tem para com a criança, este é um sentimento construído relacionalmente. Mais uma vez, destacamos a importância do educador para o fim do racismo e do preconceito em sala de aula. Entendemos que apenas através de uma prática educativa pautada na diversidade é possível estabelecer uma pedagogia que tenha sua ação voltada para o fim do racismo na escola.

Por fim, concluo que não há efetivas políticas de ações afirmativas educacionais para os afrodescendentes juazeirenses.

O processo discriminatório vivenciado pelas crianças candomblecistas no universo escolar provoca nelas sentimentos, negativos em sua maioria, com relação à escola identificados pela pesquisa:

- a) Desgosto quanto às piadas raciais;
- b) Tristeza;

- c) Mágoa;
- d) Medo pela rejeição;
- e) Vergonha com relação a sua identidade religiosa e étnica;
- f) Baixa auto-estima;
- g) Omissão;
- h) Desinteresse pelo universo escolar que provoca baixo desempenho, repetência e evasão;
- i) Resistência;

Quanto aos sentimentos relacionados com o candomblé, temos que em sua maioria são positivos, mais às vezes verificamos que o preconceito vivenciado no ambiente escolar pode ocasionar sentimentos negativos com relação à religiosidade,

- a) Orgulho e vergonha;
- b) Auto-identificação;
- c) Criação de redes sociais;
- d) Afetividade;
- e) Aprendizagem e troca de saberes;
- f) Referência com valores afro-brasileiros;

Entendemos a promoção do ensino religioso não cabe ao estado. Concluímos que o ensino religioso confessional católico que acontece nas salas de aula juazeirenses, às quais tivemos acesso, e foi registrado na pesquisa, é uma afronta à liberdade de religião. Defendemos que ao estado cabe, apenas, a garantia à liberdade de religião, direito expresso na constituição e violado no cotidiano escolar das crianças candomblecistas de Juazeiro do Norte que aqui estudamos.

A construção arquitetônica do terreiro, com varandas, pátios, salões, propicia o encontro, favorece as brincadeiras infantis. Árvores, plantas, animais, grande circulação de pessoas, as relações desenvolvidas entre os religiosos marcadas por traços de familiaridade, no cotidiano nas atividades sagradas a presença das crianças é permitida e incentivada, todas estas características fazem do terreiro um lugar de interesse das crianças.

Por sua vez, o terreiro é um espaço físico diferenciado naquela comunidade, onde as residências domiciliares foram construídas seguindo modelo de porta e janela, com áreas de em média 5 x 10m², sem jardins ou quintais, onde as ruas são asfaltadas, não há praças e as calçadas são construções irregulares. Ou seja, nas casas, nas ruas, no bairro não há espaços para as brincadeiras infantis. Enquanto no terreiro respira-se verde e vida. Lá, se canta, dança

e as crianças têm um protagonismo, porque não apenas aprendem como ensinam. Foram elas que me ensinaram e seguem ensinando muito dos mistérios desta rica religiosidade. Lá, as crianças ouvem e são ouvidas. Lá, elas têm um lugar.

A opção pelo estudo de caso permitiu investigar uma unidade específica de terreiro, o *Ilê Axé Gitofalogi*; com quatro meninas e um menino e três escolas, a pesquisa foi desenvolvida entre agosto de 2008 a agosto de 2010. Durante a realização da pesquisa pude constatar a situação de racismo que incide sobre estas crianças candomblecistas mais entendendo a dinamicidade dos processos religiosos, educacionais e da infância e compreendendo ser necessária outras imersões no cotidiano escolar de crianças negras juazeirenses, defendendo que as vivências dos *erês* ainda carecem de muito estudo e de uma contínua reflexão.

As vivências ocorridas dentro da comunidade-terreiro, os valores e referências compartilhados pelas crianças candomblecistas os dados apresentados por essa pesquisa nos dão pistas para desenvolver estratégias de uma teoria e prática educativa comprometida com a educação de todos. Meu estudo sobre esse tema está apenas iniciando, mas já aponta possíveis caminhos que a serem aprofundados com a continuidade da pesquisa no doutoramento, tendo em vista, a necessidade de pesquisas nesse campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

BARROSO, Oswald. **Reis de Congo.** Fortaleza: Ministério da Cultura/Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Museu da Imagem e do Som, 1996.

BRANDÃO, Ana Paula. **A cor da Cultura: Saberes e fazeres**, V.1. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

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

BRITO, Horaci Gomes de. **Habitação Popular na cidade de Juazeiro do Norte – Ceará: A Contribuição para a Melhoria da Qualidade de Vida da População Beneficiada pelo PROURB I.** Crato: Departamento de Economia/Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CESA)/Universidade Regional do Cariri (URCA),2002. (Monografia de Graduação).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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

CARNEIRO, Mário Henrique Thé Mota. **Reis, rainhas, calungas, balaios e batuques: imagens do Maracatu Az de Ouro e suas práticas educacionais.** Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/Universidade Federal do Ceará (UFC), 2007. (Dissertação de Mestrado).

CASTRO, Mary Garcia & ABRAMOVAY, Miriam. **Relações Raciais na escola: Reprodução de desigualdades em nome da igualdade.** Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 2ªed. São Paulo: Contexto, 2003.

CENCIANI, Daniela Xavier. **Relações entre o cotidiano escolar da educação infantil e a problemática racial brasileira.** Revista África e Africanidades, ano I, n. 3, Nov. 2008. Disponível em: [http:// www.africaeaficanidades.com](http://www.africaeaficanidades.com). acessado em 20 de março de 2010.

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

CERQUEIRA, Valdimarina Santos. **A construção da auto-estima da criança negra no cotidiano escolar.** In: **Negro e Educação: escola, identidade, cultura e política pública.** São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 107-114.

CUNHA JR **A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança.** In: **Cadernos de Pesquisa** (63), Novembro de 1987.

_____. **A História africana e os elementos básicos para o seu ensino.** In.: LIMA, Ivan Costa e ROMÃO, Jeruse (orgs.). **Negros e currículo.** Florianópolis: n°. 02, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997.

_____. **Africanidade, afrodescendência e educação.** In.: **Educação em debate.** Fortaleza, Ano 23, v. 2, n. 42, 2001.

_____. **Racismo anti-negro: a necessidade de compreensão conceitual além da raça e classe.** Texto da disciplina do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará/UFC.

_____. **Movimento de consciência negra na década de 1970.** In.: **Educação em debate.** Fortaleza, Ano 25, v. 2, n° 46, 2003.

_____. **Textos para o movimento negro.** São Paulo: EDICON, 1992.

_____. **História e memória de bairros de maioria afrodescendentes.** In.: VASCONCELOS, José Gerardo; VASCONCELOS Jr., Raimundo Elmo de Paula; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAÚJO, José Edvar Costa de. **Interfaces metodológicas na história da educação.** Fortaleza: UFC, 2006.

_____; e NATIVIDADE, Daise Rosas. **Lugar dos negros na educação: da transição do século XIX ao XX.** In.: **Educação em debate.** Fortaleza, Ano 25, v.2, n° 46, 2003.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. *et al.* **A criança (negra) e a educação.** **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 31, p. 69-72, dez. 1979.

_____. **Metodologia Afrodescendente de Pesquisa.** Notas de aula. FAGED- Universidade Federal do Ceará, 1996.

_____. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes. In: COSTA, I. ; ROMÃO, J. ; SILVEIRA, S. M. (Orgs.). **Os negros e a escola brasileira.** Florianópolis: NEN, 1999.

_____. **Racismo anti-negro um problema estrutural e ideológico das relações sociais brasileira.** *Política Democrática- Revista de Política e Cultura-* Brasília/DF: Fundação Astrogildo Pereira, ano VII, n° 21, p. 118-127, Jul. 2008.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Primeira Infância, afrodescendência e educação em Arraial do Retiro**. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Humanidades, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

DELLA CAVA, Ralph. **Milagre em Joazeiro**. Tradução de Maria Yedda Linhares. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. **DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

Documentário Africanidades Brasileiras e Educação. Programa Salto para o futuro. Rio de Janeiro, ano XVIII, Boletim 20, Outubro de 2008.

Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC.

FONSECA, Denise Pini Rosalem da. **Resistência e inclusão: história, cultura e cidadania de afro-descendentes**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Consulado Geral dos Estados Unidos, 2003.

FISCHIMANN, Roseli. **Jesus vai a Escola**. In.: **Época**. nº. 537. São Paulo: Editora Globo. nov. de 2008.

_____. **Escola pública não é lugar de religião**. In.: **Nova Escola**. nº. 004, p. 22-25. São Paulo: Abril Cultural, out./nov. de 2004.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. Eliane Cavalleiro (org.). São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Org. Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALLBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

História de Vida e Formação de Professores. Programa Salto para o futuro. Rio de Janeiro, Boletim 01, Março de 2007.

Histórias da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

JESUS, J. P. de. **Terreiro e cidadania: um projeto de combate ao racismo cultural religioso afro e de implementação de ações sociais em comunidades-terreiros**. In: Ashoka

Empreendedores Sociais e Takana Cidadania (Orgs.). **Racismos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Edições, 2003.

LEITE, Vanderlei Furtado. **Candomblé e Educação: Dos Ilês as Escolas Oficiais de Ensino**. Dissertação Mestrado do Programa Interdisciplinar em Educação, Comunicação e Administração da Universidade São Marcos, 2006.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Abebe: a criação de novos valores na educação**. Salvador: Edições SECNEB, 2000.

_____. **Bahia a Roma Negra: Estratégias Comunitárias e Educação Pluricultural**. In: XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2002, Salvador. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2009.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: Vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1999.

NUNES, C. **O Reisado em Juazeiro do Norte/CE e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente: Uma proposta para a implementação da lei 10.639/03**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da Ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

OLIVEIRA, Iolanda de, GONÇALVES E SILVA, Petronília Beatriz & PINTO, Regina Pahim (org.). **Negro e Educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

PARÉ, Marilena Leal. **Auto Imagem e Auto-estima na Criança Negra: Um Olhar Sobre o seu Desempenho Escolar**. 2000. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

PEREIRA, Amauri Mendes & SILVA, Joselina da. Três faces do desafio acadêmico à implementação da lei n. 10.639/03: a face filosófica, a face teórica e a face epistemológica. In: GONÇALVES, Alice Rezende (org.). **Educação, arte e literatura e língua portuguesa: contribuições para a discussão da questão racial na escola**. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007.

PIRES, Alvaro Roberto. **O Fenômeno da intolerância religiosa: Produtor de novas Identidades Sociais no Interior da religião Afro-brasileira**. Revista África e Africanidades, ano I, n. 4, Fev. 2009. Disponível em: [http:// www.africaeaficanidades.com](http://www.africaeaficanidades.com). acessado em 20 de março de 2010.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. **Em cada sala um rosário, em cada quintal uma oficina: o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri cearense**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará-UFC, 2003 (Tese de Doutorado).

Relatório do Encontro Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais Lei 10.639/2003. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br>. acessado em 20 de março de 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Relações Raciais e rendimento escolar no Estado de São Paulo**. In: Cadernos de pesquisa, nº 63. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1987.

SANTOS, Gevanilda & SILVA, Maria Palmira da. **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. **Direitos Humanos: Direito Humano à Liberdade Religiosa e o Povo de Santo**. Revista África e Africanidades, ano I, n. 4, Fev. 2009. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com>. acessado em 20 de março de 2010.

SILVA Jr., Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002. 96 p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e & SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2003.

SILVA. Cristiane Irinéa. **Acesso das crianças negras à Educação Infantil: Um Estudo de Caso em Florianópolis**. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SODRÉ, Jaime. **A influência da religião afro-brasileira na obra escultórica do Mestre Didi**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Juliana de. **Memórias e histórias negras da cidade de Carapicuíba-SP: Uma abordagem para a educação escolar**. 2010. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2010.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

Valores Afro-brasileiros na Educação. Programa Salto para o futuro. Rio de Janeiro, Boletim 22, Novembro de 2005.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense**. Fortaleza: Pós-Graduação em Educação Brasileira/Universidade Federal do Ceará – UFC, 2005. (Dissertação de Mestrado).

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro para as entrevistas com crianças

1. Qual a sua cor? (Pergunta aberta feita à criança)
2. Das cores abaixo qual é a sua? (Pergunta fechada feita à criança)
Branca () amarela () preta () parda () indígena ()
3. Onde você estuda?
4. Qual a sua série?
5. O que você gosta da sua escola? Por quê?
6. Qual a atividade que você mais gosta de fazer na escola?
7. Na sua escola tem aula de religião?
8. Você participa? Por quê?
9. O que mais se fala nesta aula?
10. Qual sua religião?
11. Você é do candomblé?
12. Há quanto tempo você participa do candomblé?
13. Qual a sua função dentro do candomblé?
14. Seus pais são do candomblé?
15. Como você aprende no terreiro?
16. Os seus colegas de sala sabem que você participa do candomblé? S () N ()

Em caso de resposta negativa: Por quê?

Em caso de resposta positiva: Quem contou?

17. Os seus professores sabem que você é do candomblé? S () N ()

Em caso de resposta negativa: Por quê?

Em caso de resposta positiva: Quem contou?

18. A diretora ou diretor da sua escola sabe que o candomblé é a sua religião? S () N ()

Em caso de resposta negativa: Por quê?

Em caso de resposta positiva: Quem contou?

19. Algum funcionário ou funcionária da sua escola sabem da sua religião? S () N ()

Em caso de resposta negativa: Por quê?

Em caso de resposta positiva: Quem contou?

20. Você já levou alguém da sua escola para conhecer o terreiro? S () N ()

Em caso de resposta negativa: Por quê?

Em caso de resposta positiva: Quem foi a pessoa? O que ela achou do terreiro?

21. Você gosta de ser do candomblé? Por quê?

22. Quando você está de obrigação, você vai para a escola com as roupas brancas e as contas dos orixás? S () N ()

Em caso de resposta negativa: Por quê?

Em caso de resposta positiva: O que dizem os seus colegas? E os seus professores?

Anexo 2 – Roteiro de entrevista para professores

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você leciona?
3. Qual a sua religião?
4. Quais as disciplinas que você leciona? E em que turmas? E em quais colégios?
5. Como se tornou Professor de Religião?
6. Como você planeja seu plano de ensino? E o plano de aula? Quais os referenciais utilizados?
7. Como é a participação dos alunos na suas disciplinas e especificamente na disciplina de religião?
8. Qual a religião de seus alunos?
9. Como você realiza as avaliações? Para você, na disciplina de religião, o que é passível de avaliação?
10. Você conhece a lei 10.639/03?
11. Você acha possível fazer relação entre o Ensino Religioso e a lei 10.639/03? Como fazer essa relação?
12. Algum aluno, professor ou funcionário da escola é candomblecista?
13. Como este tema é trabalhado dentro da comunidade escolar? E no currículo escolar?
14. Você já visitou algum terreiro de candomblé?

Anexo 3 – Roteiro de entrevista para coordenadores e diretores escolares

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Qual a sua religião?
3. Você conhece a lei 10.639/03?
4. Esta lei é trabalhada na escola? Como?
5. Existe ensino religioso na escola?
6. Você acha possível fazer relação entre o Ensino Religioso e a lei 10.639/03? Como fazer essa relação?
7. Caso as questões 3, 4 e 6 sejam negativas, perguntar: Como a escola trabalha as questões relacionadas a afrodescendência?
8. Algum aluno, professor ou funcionário da escola é candomblecista?
9. Como este tema é trabalhado dentro da comunidade escolar? E no currículo escolar?
10. Você já visitou algum terreiro de candomblé?

Anexo 4 – Resolução n.º. 404/2005 do Conselho de Educação do Ceará



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

RESOLUÇÃO N.º 404/2005

Dispõe sobre a disciplina Ensino Religioso a ser ministrada no ensino fundamental, nas escolas da rede pública do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências.

O Conselho de Educação do Ceará (CEC), no uso de suas atribuições contidas na Constituição Federal, artigos n.ºs 19 e 20, na Lei Federal n.º 9394/96, artigo 33 com a redação dada pela Lei Federal n.º 9457/97, no disposto nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.ºs 05/97 (CP), 296/99 (CES) 765/98 (CES) e 63/2004 (CES), na Resolução n.º 0351/98 e nos Pareceres CEC n.º 0997/98, 1004/98, 0951/2000 e 060/2005 sobre o Ensino Religioso,

RESOLVE:

Art. 1º - O Ensino Religioso, como parte integrante da formação do cidadão, constitui disciplina obrigatória do currículo das séries do ensino fundamental das escolas da rede pública do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.

§ 1º - A disciplina Ensino Religioso deverá estar incluída no projeto pedagógico da escola e descrita em sua organização curricular.

§ 2º - Os conteúdos do componente curricular Ensino Religioso serão fixados pela escola, de acordo com o seu projeto pedagógico, cumpridas as diretrizes curriculares nacionais e com base em parâmetros curriculares estabelecidos sob a coordenação da Secretaria da Educação Básica do Estado, desde que seja respeitado o que dispõe o artigo 3º desta Resolução.

§ 3º - A escola fará constar, de sua programação oficial, horário normal e compatível com a ministração do ensino religioso, pelo menos uma vez por semana, e destinará espaço adequado para essa finalidade.

§ 4º - O aluno que, por si, se maior de idade, ou por seus pais ou seu representante legal, quando menor, no ato da matrícula e mediante documento, optar por não querer freqüentar a aula de Ensino Religioso, deverá participar, na hora a ela reservada, de aulas ou atividades com conteúdos que complementem a formação básica do cidadão, programadas pela escola, com registro de freqüência válida para a integralização da carga horária mínima anual, estabelecida na lei, para aprovação.

§ 5º - A opção referida no parágrafo anterior deste artigo deverá ser registrada na ficha individual e no histórico escolar do aluno.

Art. 2º - A ministração do Ensino Religioso nas escolas da rede pública, de que trata o artigo anterior, revestir-se-á, obrigatoriamente, das seguintes características:

I - facultativo de matrícula por parte do aluno; e

II - respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil no desenvolvimento de seus conteúdos, vedadas quaisquer formas de proselitismo e discriminação.

Art. 3º - A definição dos conteúdos da programação da disciplina Ensino Religioso visará a alcançar, pelo menos, os seguintes objetivos:

I – subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas;

II – articular o conhecimento religioso com os demais conhecimentos que integram a formação do cidadão;

- III – induzir o respeito à diversidade;
- IV – promover a prática de atitudes respeitadas em relação ao outro e à natureza;
- V – incentivar a fraternidade e a solidariedade na convivência social;
- VI – despertar nos alunos o interesse pelos valores humanos;
- VII – orientar para uma formação harmonizadora dos aspectos somáticos, emocionais e espirituais do educando.

Art. 4º – Estarão plenamente habilitados para o Ensino Religioso, em qualquer das séries do ensino fundamental, os portadores de diploma de Licenciatura Plena em Ciências da Religião com habilitação em Ensino Religioso, obtido em curso regularmente reconhecido.

Art. 5º – Na falta de docente habilitado, na forma do artigo anterior, o Ensino Religioso poderá ser ministrado, supletivamente:

I – nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por professor que comprove as duas exigências abaixo:

a – a formação religiosa, obtida em curso oferecido por instituição religiosa, que observe os aspectos formais das diretrizes curriculares, estabelecidas pela Resolução CEC nº 351/98, justificada pelo Parecer nº 0997/98 que aprovou os parâmetros curriculares propostos pelo Conselho de Orientação do Ensino Religioso do Ceará – CONOERCE, e pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação – CNE para os cursos regulares de graduação plena, excluídos os aspectos relativos a conteúdos curriculares contidos nos documentos citados; e

b – a conclusão do Curso Normal Médio ou o Normal Superior reconhecido, ou um curso reconhecido de Pedagogia ou qualquer outro, reconhecido de formação de professores que, igualmente, habilite para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental.

II – nas séries finais do Ensino Fundamental, por docente que apresente a formação religiosa obtida em curso de graduação reconhecido e seja habilitado por Programa Especial de Formação Pedagógica, voltado para o Ensino Religioso, regulamentado pela Resolução nº 02/1997 do CNE/CEB ou por legislação sucedânea sobre a espécie, oferecido por instituição de ensino credenciada;

§ 1º - A entidade responsável pela formação religiosa, de que trata este artigo, terá liberdade de organização curricular.

§ 2º - Poderão candidatar-se ao Programa Especial de Formação Pedagógica, de que trata o inciso II deste artigo, os portadores de diploma de cursos reconhecidos de Bacharelado em Teologia, Bacharelado em Ciências da Religião e Bacharelado em Diaconia, expedido por instituições de ensino credenciadas, e graduados em cursos regulares de outras áreas, que comprovem, a critério da instituição promotora desse Programa, sólidos conhecimentos em Ciências da Religião ou em Metodologia do Ensino Religioso.

Art. 6º – Os estudos concluídos em cursos livres de Seminários Maiores ou instituições equivalentes poderão ser regularizados para a obtenção do diploma de Bacharel em Teologia, com matrícula, mediante aproveitamento de estudos, em Curso Superior de Teologia legalmente autorizado ou reconhecido, desde que o interessado comprove tê-los realizado, observados os seguintes requisitos apontados pelo Parecer CNE/CES nº 0063/2004:

I – ingresso após a conclusão do ensino médio ou equivalente e mediante aprovação em processo seletivo;

II – duração do curso realizado de, pelo menos, 1600 horas;

III - ter sido diplomado no curso;

IV – cumprimento de disciplinas, cujo conteúdo permita o devido aproveitamento.

§ 1º – Para a integralização dos créditos em Curso Superior de Bacharelado em Teologia autorizado ou reconhecido, o interessado que cumprir com todos os requisitos supracitados deverá cursar, na instituição que expedirá o diploma de bacharelado em Teologia, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária exigida pelo curso para a obtenção do respectivo diploma.

§ 2º – Dado o reduzido número de Cursos Superiores de Teologia autorizados ou reconhecidos, admite-se, para a integralização de que trata o parágrafo anterior, o ingresso em Curso Superior de Teologia que ofereça disciplinas na modalidade de Educação a Distância

ou semipresencial, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, conforme Portaria MEC 4059/2004, com a obrigatoriedade de a avaliação final ser presencial.

Art. 7º – Os conteúdos da disciplina Ensino Religioso poderão ser trabalhados, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pelos próprios professores da escola que possuam a formação e a habilitação indicadas no inciso I, do art. 5º desta Resolução.

Art. 8º – A admissão do professor devidamente habilitado para o Ensino Religioso, na forma desta Resolução, processar-se-á dentro das normas que regem o ingresso no quadro do magistério para as demais disciplinas do ensino fundamental das escolas públicas do sistema de ensino do Estado.

Art. 9º – Caberá à Secretaria da Educação Básica do Ceará - SEDUC supervisionar a execução da Educação Religiosa no Ensino Fundamental das escolas da rede pública do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, em colaboração com o Conselho de Orientação do Ensino Religioso do Ceará – CONOERCE.

Art. 10 – A oferta do Ensino Religioso pelas instituições privadas não-confessionais é opção da proposta pedagógica da escola que, decidindo ofertá-lo, deverá orientar-se pelo disposto nesta Resolução.

Art. 11– A oferta do Ensino Religioso por instituições privadas de natureza confessional, independentemente da denominação religiosa específica que professem, deverá pautar-se por esta Resolução, nomeadamente, pelo disposto em seus artigos 2º e 3º.

Art. 12 – Até que sejam criados os sistemas municipais de educação, as escolas da rede municipal regular-se-ão, no que tange ao Ensino Religioso, por esta Resolução.

Art. 13 – Os casos omissos serão dirimidos pelo Conselho de Educação do Ceará - CEC, ouvidos, conforme a natureza do caso, a Secretaria da Educação Básica do Estado – SEDUC e o Conselho de Orientação do Ensino Religioso do Estado do Ceará - CONOERCE.

Art. 14 – Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho de Educação do Ceará, em Fortaleza, aos 14 de setembro de 2005.

COMISSÃO RELATORA:

ANTÔNIO COLAÇO MARTINS

JORGELITO CALS DE OLIVEIRA - Vice-Presidente do CEC

VILIBERTO CAVALCANTE PORTO

DEMAIS CONSELHEIROS:

GUARACIARA BARROS LEAL – Presidente do CEC

JOSÉ REINALDO TEIXEIRA - Presidente da CEB

MEIRECELE CALÍOPE LEITINHO – Presidente da CESP

ADA PIMENTEL GOMES FERNANDES VIEIRA

EDUARDO DIATAHY BEZERRA DE MENEZES

EDGAR LINHARES LIMA

FRANCISCO DE ASSIS MENDES GOES

FRANCISCO OLAVO SILVA COLARES

JOSÉ CARLOS PARENTE DE OLIVEIRA

LUIZA DE TEODORO VIEIRA

LINDALVA PEREIRA CARMO

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

MANOEL LEMOS DE AMORIM

REGINA MARIA HOLANDA AMORIM

ROBERTO SÉRGIO FARIAS DE SOUSA

Anexo 5 – Resolução nº. 361/2005 do Conselho de Educação do Ceará



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ**

RESOLUÇÃO Nº 361/2000

Dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará.

O Conselho de Educação do Ceará (CEC), no uso de suas atribuições e tendo em vista a necessidade de regulamentar a Educação Infantil,

RESOLVE:

CAPÍTULO I

Da Natureza e Finalidade da Educação Infantil

Art. 1º – A educação infantil, etapa inicial da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social, cultural e espiritual.

Parágrafo único – A educação infantil é direito da criança de zero a seis anos, constituindo-se sua oferta, pelo Poder Público, obrigatória e gratuita.

CAPÍTULO II

Da Oferta da Educação Infantil

Art. 2º – A educação infantil será oferecida em:

I – creches, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

§ 1º – Poderá ser antecipada a matrícula na pré-escola a crianças que venham a completar quatro anos de idade no decorrer do primeiro semestre letivo.

§ 2º – Além das discriminadas nos item I e II deste artigo, poderão ser ofertadas outras modalidades, que atendam às especificidades de comunidades ou segmentos da população, desde que respeitadas as exigências de qualidade desta Resolução e a critério do Conselho de Educação do Ceará.

§ 3º – As crianças com necessidades especiais serão atendidas na rede regular do seu respectivo sistema de ensino.

CAPÍTULO III

Das Instituições de Educação Infantil

Art. 3º – A educação infantil poderá ser ministrada por instituições públicas ou privadas:

§ 1º – São públicas, as instituições criadas e mantidas pelo Poder Público (Municipal, Estadual e Federal) e privadas, as que se configuram nas categorias de particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas (Art. 20 da Lei 9.394/96).

§ 2º – Consideram-se comunitárias as de iniciativa social, em convênio com o Poder Público.

CAPÍTULO IV

Do Credenciamento das Instituições e Autorização de Programas e Cursos da Educação Infantil

Art. 4º – Para que possam ministrar educação infantil, as instituições deverão submeter-se a processo de credenciamento, a si, e seus cursos e programas ao de autorização.

Parágrafo único – A solicitação inicial de credenciamento da instituição e de autorização de programa ou curso, far-se-á num único ato ao conselho de educação a que se vincule a instituição.

Art. 5º – O pedido de credenciamento e autorização, a que se refere o artigo anterior feito pelo mantenedor, deverá ser acompanhado de documentação que, minimamente, comprove:

I – Existência legal e idoneidade da mantenedora e da instituição educacional constando de:

a) ato de criação pelo poder público competente, se pública a instituição, ou registro civil, em cartório, ou comercial na Junta Comercial, bem como no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica, se privada;

b) certidão negativa de crime, referente à mantenedora e a seus dirigentes expedida por cartório da vara criminal com atuação na área jurisdicional da mantenedora e da instituição, se privada;

II – Capacidade econômico-financeira da mantenedora, constante de relação de bens que garantam a remuneração condigna dos professores e a qualidade dos serviços;

III – Habilitação e a qualificação profissional dos dirigentes, dos docentes e do pessoal técnico-administrativo;

IV – Adequação da estrutura física, constante de:

a) prova de condições legais de ocupação do prédio (propriedade, locação ou cessão);

b) planta baixa em que se discriminem os espaços destinados às atividades educacionais (incluídas as externas); dependências outras como berçários, com área de 2 m² por criança, e salas de trabalhos pedagógicos, com espaço de 1,50 m² por criança, de forma a permitir circulação por entre o mobiliário; instalações sanitárias (próximas às salas de atividades) e de alimentação adequadas e exclusivas a crianças de zero a seis anos; condições a crianças portadoras de necessidades especiais tais como rampas com corrimão para acesso a ambientes com desnível;

c) relação dos equipamentos, recursos didáticos e de recreação;

d) parecer emitido pelo Conselho de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, que ateste as condições favoráveis da instituição para a educação infantil;

e) composição das turmas respeitando os limites máximos, para cada ambiente e profissional de 10 (dez) crianças, nos berçários; de 15 (quinze), entre crianças na faixa de 2 (dois) a 3 (três) anos; de 25 (vinte e cinco), entre crianças na faixa de 4 (quatro) a 6 (seis) anos.

V – Estrutura organizacional da instituição, constante de seu regimento, contendo disposições mínimas sobre:

a) natureza, objetivos e finalidades;

b) órgãos e hierarquia de gestão e seu funcionamento;

c) regime escolar didático;

d) normas de convivência social;

e) disposições gerais e transitórias.

VI – Proposta pedagógica, em que se explicita, no mínimo:

a) concepção de sociedade, e de educação que compreendam a criança sob diferentes dimensões de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, como ente genético, social e político, capaz de, numa perspectiva histórico-cultural, construir e ampliar seu conhecimento em interação com o meio, modificando-o e por ele sendo modificado.

b) definição clara de objetivos que, alicerçados nas concepções da letra anterior, explicitem as funções básicas indissociadas de cuidar e educar, voltando-as para a integração dos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, linguísticos e sociais da criança;

c) estratégias pedagógicas voltadas para a construção, pela criança, de conceitos, atitudes e de sua relação com o tempo e o espaço de seu entorno, no processo ensino-aprendizagem;

d) formas de acompanhamento e avaliação do processo educacional, vedando-se a aplicação de teste seletivo para fins de acesso, reprovação bem como a utilização de menções por notas ou conceitos;

e) composição do quadro de pessoal, com identificação das funções de cada profissional e de sua qualificação;

f) programa de formação continuada do quadro técnico-docente, discriminando-se o planejamento das ações e a modalidade "em serviço";

g) estratégias de interação entre escola e família, de modo a permitir, a ambas e em conjunto, melhor compreensão, acompanhamento e avaliação do processo de educação e desenvolvimento da criança, bem como de sua convivência não só com as demais crianças como também com os adultos.

Art. 6º – O processo único de credenciamento da instituição e de autorização do programa ou curso a que se refere o artigo anterior, será precedido por parecer técnico ou Comissão de Especialistas, designadas pelo conselho de educação competente e integrada por profissionais das áreas de educação, saúde e ação social.

CAPÍTULO V

Da Formação do Corpo Docente de Educação Infantil

Art. 7º – São condições mínimas para a habilitação dos docentes no âmbito da educação infantil:

I – Formação inicial mínima, em nível médio, na modalidade normal, respeitadas as disposições no § 4º do Art. 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II – Inclusão, nos programas dos cursos em nível médio e superior (licenciatura, sequenciais ou de pós-graduação) de conteúdos que abordem as seguintes temáticas:

a) desenvolvimento da criança;

b) histórico, concepções e funções da educação infantil;

c) estratégias de organização do espaço e dos materiais, no âmbito da educação infantil;

d) concepção e estrutura curricular específicas para a educação infantil, nelas incluídas as didáticas especiais.

CAPÍTULO VI

Da Direção de Estabelecimento de Educação Infantil

Art. 8º – A Direção de estabelecimento de educação infantil será exercida por profissional com formação em curso superior de pedagogia ou em curso normal de nível superior.

§ 1º – Em caráter excepcional e transitório, diante comprovada carência de profissional com as condições contidas no caput deste artigo, a direção de instituição de educação infantil poderá ser exercida por profissional de nível médio, na modalidade normal.

§ 2º – A carência a que se refere o parágrafo anterior será diagnosticada e declarada oficialmente pelo órgão municipal de ensino em cuja jurisdição se situar a instituição.

§ 3º – Quando a educação infantil sob a modalidade especial se fizer no âmbito de instituição de ensino fundamental e/ou médio, ficará sob a direção desta, assegurando-se, porém, que sejam resguardadas as suas especificidades.

CAPÍTULO VII

Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 9º – Nos termos do Art. 24 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, não se aplicam à educação infantil as regras comuns à educação básica, atinentes à vida escolar.

Art. 10 – Os municípios que optaram por não criar ou, embora o tenham criado, por não fazerem funcionar seu sistema de ensino, integrar-se-ão ao Sistema Estadual de Ensino ou com este comporão um único sistema de educação básica.

Art. 11 – O ato de credenciamento da instituição e de autorização de programa e curso de educação infantil terá validade temporária, que não poderá ultrapassar o prazo de cinco anos, ficando sua renovação sujeita à avaliação pelos órgãos competentes, ouvindo-se, no processo, os Conselhos Tutelares.

Art. 12 – O Sistema Estadual de Ensino criará instâncias e canais administrativos para a contínua cooperação com os sistemas municipais com vistas ao desenvolvimento e a avaliação da educação infantil (Art, 211, § 4º da Constituição Federal).

Art. 13 – As eventuais irregularidades no campo da educação infantil deverão ser apuradas pelos competentes órgãos, devendo seus responsáveis por elas responder, na forma da lei.

Parágrafo único – As instituições, seus dirigentes e docentes tidos por responsáveis serão declarados inidôneos pelo Conselho de Educação do Ceará, nos termos do Art. 7º, Inciso III, da Lei Estadual nº 11.014, de 9 de abril de 1985.

Art. 14 – Até a data de 31 de dezembro de 2.000, os Órgãos Municipais de Educação deverão proceder a levantamento de todas as instituições porventura existentes, em funcionamento no âmbito de sua jurisdição territorial, a despeito de suas reais condições, orientando-as no sentido de que se configurem sob a órbita da "educação escolar", por meio do credenciamento institucional e da autorização de seus programas e cursos.

Art. 15 – As instituições de educação infantil terão o prazo de até 31 de dezembro de 2.001, para que apresentem ao conselho competente a solicitação de seu credenciamento e da autorização de seus programas e cursos, nos termos e condições desta Resolução.

Art. 16 – A orientação às instituições de educação infantil, com vistas aos procedimentos e disposições contidas nesta Resolução, ficará a cargo dos Órgãos Municipais de Educação, em articulação com os de Saúde e de Ação Social, operantes na área.

Art. 17 – Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho de Educação do Ceará, em Fortaleza, aos 21 de junho de 2000.

Anexo 6 – Ofício da Procuradoria da República enviado ao Prefeito do Município de Juazeiro do Norte.



de PSM

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL

Procuradoria da República no Município de Juazeiro do Norte/CE

Ofício nº 0881/2009/PRM/JN/CE

Juazeiro do Norte/CE, 7 de julho de 2009.

Referência: Procedimento Administrativo nº 1.15.002.000160/2007-35

Exmo(a). Sr(a).

MANOEL RAIMUNDO DE SANTANA NETO
PREFEITO(A) DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO DO NORTE(CE)
Praça Dirceu Figueiredo, s/n, Centro
CEP 63.010-010 – Juazeiro do Norte

Sr(a). Prefeito(a),

Cumprimentando-o(a), o Ministério Público Federal encaminha a V. Exa. cópia da recomendação nº 11/2009, para que dela tome ciência, a fim de que se faça valer o art. 26-A da Lei nº 9.364/96, que inclui no currículo oficial da rede de ensino nacional a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Respeitosamente,


Rômulo Moreira Conrado
Procurador da República

RMC/ass



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
Procuradoria da República no Município de Juazeiro do Norte

Juazeiro do Norte-CE, 7 de julho de 2009.

RECOMENDAÇÃO Nº 011/2009/PRM/JNE/CE

1. Tramita no âmbito da Procuradoria da República no Município de Juazeiro do Norte(CE) o Procedimento Administrativo nº 1.15.002.000160/2007-35, o qual foi instaurado a partir de missiva encaminhada pelo Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC ao Ministério Público Federal, dando conta do não cumprimento, por parte das Instituições de Ensino da Região do Cariri, do art. 26-A e parágrafos, da Lei Federal nº 9.394/96, que inclui no currículo oficial da rede de ensino nacional a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Reza o citado dispositivo, *in verbis*:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de

todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

3. O Ministério Público Federal chegou a realizar audiência pública em 28/11/2007, para tratar acerca da obrigatoriedade do cumprimento da referida legislação, bem como as conseqüências legais para os gestores da educação a respeito do não cumprimento. No entanto, o MPF ainda assim recebeu a informação do GRUNEC, através de ofício s/n, datado de 19/11/2008, presente nos autos do Procedimento Administrativo já citado, que a implementação da legislação em foco por parte da Rede de Ensino do Cariri ocorre de forma bastante incipiente.

4. Assim, considerando que já se passou lapso de tempo suficiente para adequação, por parte dos municípios e entidades de ensino, ao cumprimento do preceito legal em análise, sendo a legislação de conhecimento de todos, não subsistindo argumento plausível para o não cumprimento da lei;

5. Considerando que a Constituição Federal, em seu art. 5º, inciso XLII, dispõe que a prática do racismo é crime inafiançável e imprescritível;

6. Considerando que o art. 215, § 1º, da Constituição Federal, estabelece que *“O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”*;

7. Considerando que o art. 1º da Lei nº 9.394/96 estabelece que *“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”*.

8. Considerando, por fim, que incumbe a esta instituição *“expedir recomendações, visando à melhoria dos serviços públicos e de relevância pública, bem como ao respeito, aos interesses, direitos e bens cuja defesa lhe cabe promover, fixando prazo razoável para a adoção das providências*

cabíveis", consoante dispõe o art. 6º, XX, da Lei Complementar n.º 75/93;

9. O Ministério Público Federal resolve **RECOMENDAR** às Secretarias de Educação dos Municípios localizados na área de abrangência desta PRM, para que orientem as escolas acerca da obrigatoriedade de darem cumprimento ao art. 26-A da Lei n.º 9.394/96.

10. Salienta-se que deverá haver ciência a este órgão ministerial do cumprimento da presente recomendação, no prazo de 30 (trinta) dias, a contar do seu recebimento, nos termos do § 5º do art. 8º da Lei Complementar n.º 75/1993.



Rômulo Moreira Conrado
Procurador da República

RMC/ass

