



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia



KARLA GEYB DA SILVA QUEIROZ

**CONVIVENDO COM OS ORIXÁS:
a trajetória religiosa de crianças adeptas ao candomblé e o contexto escolar**

Salvador
2015

KARLA GEYB DA SILVA QUEIROZ

**CONVIVENDO COM OS ORIXÁS:
a trajetória religiosa de crianças adeptas ao candomblé e o contexto escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Orientadora: Profa. Dra. Marilena Ristum

Salvador
2015

Q3 Queiroz, Karla Geyb da Silva
Convivendo com os orixás: a trajetória religiosa de crianças adeptas ao candomblé e o contexto escolar / Karla Geyb da Silva Queiroz. – 2015.
167 f. : il.

Orientadora: Profª Drª Marilena Ristum
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, 2015.

1. Candomblé. 2. Religião. 3. Subjetividade. 4. Infância. 5. Escola.
I. Ristum, Marilena. II. Título.

CDD – 299.6



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

“CONVIVENDO COM OS ORIXÁS: A TRAJETÓRIA RELIGIOSA DE CRIANÇAS
ADEPTAS AO CANDOMBLÉ E O CONTEXTO ESCOLAR”

Karla Geyb da Silva Queiroz

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Marilena Ristum (orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profª Drª Maristela Gomes de Souza Guedes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Profª Drª Ana Cecília de Sousa Bastos
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Salvador, 30 de junho de 2015.

À Katarina, por trazer mais luz às nossas vidas!

Aos que se mantêm na luta por um mundo melhor!

“E NADA PEDI, SÓ AGRADECI!”

Agradeço...

Aos Orixás pelos caminhos, pela luz, pelo axé! Ao mar e as estradas que me conduziram do Recôncavo a Salvador: aos domínios de Iemanjá, Exu e Ogum, toda minha gratidão.

Aos meus pais, Elvira e Egberto, e minhas irmãs, Katia e Kamila, pelo privilégio da convivência, pela dedicação, confiança, encorajamento. A força que recebo de cada um de vocês não tem precedente. Sinto-me extremamente privilegiada em ter nascido e crescido com vocês. Todo meu amor e gratidão, sempre. Vocês são meu início, meu meio e meu fim, de onde parto e para onde sempre retornarei. Amo vocês!

À Ramiro, meu companheiro e meu amor, pela vida compartilhada. Obrigada pela insistência em me fazer acreditar na possibilidade de fazer o mestrado ainda em 2013, de me fazer enxergar potencialidades quando eu me nego a vê-las e pelo apoio teórico e afetivo durante esta trajetória. Amo-te além do amor. Agradeço ainda à sua família que acompanhou, carinhosamente, este percurso: D. Lia, Sr. Ramiro, Ju e Olívia, muito obrigada!

À “minha” orientadora, professora Marilena Ristum pelo compartilhamento teórico-metodológico, mas, acima de tudo, pelo acolhimento e confiança, pelas broncas necessárias e pelos estímulos para continuidade da carreira acadêmica. Obrigada, professora!

Ao “meu” querido grupo de pesquisa: vocês tornaram a trajetória no mestrado mais leve e mais saborosa. Sem palavras para agradecer as colaborações teóricas e o acolhimento que transcendeu uma atividade acadêmica. Todo meu carinho e meus afetos mais singelos para: Andréa Padovani, Brena Carvalho, Ana Clara Bastos, Manuela Moura, Luciana Souza, Demóstenes Neves, Julianin Araújo, Agnaldo Júnior e Ramon Cunha.

Às professoras Stela Guedes Caputo e Ana Cecília Bastos pela disponibilidade para participação na banca de defesa, pela delicadeza e contribuições significativas ao meu trabalho.

Ao professor Antonio Marcos Chaves pela atenção e cuidado na leitura do meu trabalho. Suas contribuições nas qualificações foram inestimáveis e, certamente, lançaram luz a pontos ainda obscuros para mim durante o processo. Muito obrigada!

Aos participantes da pesquisa pela disponibilidade, gentileza e confiança em terem compartilhado momentos de sua vida comigo e àqueles que se disponibilizaram, mas que por razões diversas, não puderam ter suas trajetórias apresentadas neste trabalho.

Às colegas doutorandas que, em distintos momentos, colaboraram com meu trabalho a partir de uma leitura atenta e observações valiosas para a construção ora apresentada. Obrigada Rita Leite, Delma Barros, Ana Flávia Santana, Suely Barros, Joelma Oliveira.

À minha família extensa, especialmente, vovó Sinhá, minhas tias Angélica, Mel e Luiza que conformam a base de minha vida, junto à minha família nuclear; Tia Edinha e Mônica pelo carinho de uma vida inteira e aos meus cunhados Fábio e Edilton pela atenção.

Aos meus amigos pela força, incentivo e apoio das mais distintas formas. Obrigada pela paciência, conversas, materiais enviados para a pesquisa, transcrições e traduções. Com vocês a vida tem mais cor. Meu agradecimento especial à Thaís Diniz, Luanna Ádila, Marli Moreira, Eunice Ribeiro, Flávia Dias, Rafael Santos, Tiago Matias, Isaac Rocha, Thiago Rebouças, Daniel dos Santos, Conça Santos, Márcia Bezerra, Ionara Peixoto, Tatiane Mota e Alanie Ramos.

Às minhas amigas Lane Macedo, pelo afeto e no auxílio com as transcrições, Laís Machado e Sara Sanches pelas traduções do resumo.

À minha amiga Suely Santana que não só me apoiou como me recebeu como uma irmã em sua casa em Salvador. Sua acolhida foi mais do que um teto quando precisava me abrigar durante o cumprimento dos créditos do mestrado. Muito obrigada pelo amparo, amizade e confiança.

À Mãe Cutucha e Tia Liu, zeladoras dos meus Orixás, a quem devo minha gratidão e ao povo de santo do terreiro Ilê Axé Giberú.

À professora Evenice Chaves que ocupa um lugar central na minha trajetória acadêmica, mas também no meu coração. Obrigada por todo o apoio ao longo da minha carreira acadêmica, pelo abrigo em sua casa no início das aulas do mestrado, por permitir compartilhar de sua amizade.

Aos meus colegas de mestrado, turma 2013.1, cuja parceria e solidariedade se expressaram em momentos de tensão, transpondo os limites das áreas de concentração e grupos de pesquisa, especialmente, Isa, Verônica, Renata, Manu, Carlota, Mary, André, Aline, Greice, Isael, Luna, Quele, Nilton, Sheila, Dora, Dani e Gleice.

Ao CNPq pelo fomento à minha pesquisa. Aos professores e funcionários do PPGPSI.

Aos meus ex-alunos, ex-colegas e ex-professores da UFRB. É preciso acreditar na força do Recôncavo.

Aos que não citei nominalmente, mas que participaram, de alguma forma, deste processo. Muito obrigada!

O ar onde as aves voam
a terra que os homens caçam
o fogo que forja e fere
é todo mar, é tudo mar

O mar fora minha estrada, tanto calma, tanto brava
guia alumando o horizonte, [lâmpada]
Lânguida, as ondas, sob as plantas dos meus pés
Quando calma? Calentura!
Quando brava? Solidão!
O mar, esse abismo incerto, me paria
e renascida a cada travessia, seguia

Eu tinha por encargo forjar as sendas
professando o saber de meus ancestrais
Que outrora ouvira em glórias e lendas
Agora partilho com meus iguais

Salve o mar, esse poleiro das almas
Onde todo aquele que se cansa
Onde tudo aquilo que finda
Há de vir repousar
Sim! No mar.

Ramiro Rodrigues Coni

RESUMO

Queiroz, K. G. S. (2015). *Convivendo com os orixás: a trajetória religiosa de crianças adeptas ao candomblé e o contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

A subjetividade é uma categoria de análise científica que integra os fenômenos culturais, sociais e, conseqüentemente, os fenômenos humanos. Neste sentido, é possível afirmar que os sujeitos se constituem a partir de sua imersão em um mundo estruturado, em um processo de construção histórica. Assim, estudar aspectos relacionados à religião consistiria em uma contribuição para a análise dos fenômenos culturais e, conseqüentemente, para a compreensão da subjetividade. A religião integra a vida humana colaborando na sua estruturação, exercendo funções culturais, sociais e psicológicas. Diante da multiplicidade de religiões existentes no Brasil, escolheu-se o candomblé, cuja trajetória foi marcada pela proibição, perseguição e silenciamento, justificados pela concepção demonizada de suas práticas e de seus participantes. Como qualquer outra religião, o candomblé conta com a participação de crianças que atuam ativamente nos processos religiosos, seja nas cerimônias iniciáticas, ocupando cargos, ou simplesmente como convidados nas festas. Nos espaços dos terreiros, as crianças sentem-se orgulhosas de sua religião, das funções que ocupam e dos conhecimentos que adquirem, contudo, na escola, experimentam vergonha, silenciamento e discriminação sobre sua pertença religiosa. A centralidade ocupada pela escola nas trajetórias de vida das crianças e os tensionamentos produzidos acerca da pertença religiosa ao candomblé, neste contexto social, denotam a escola como espaço em que condições histórico-culturais são produzidas. O referencial teórico da psicologia histórico-cultural, especificamente, a teoria da subjetividade desenvolvida por González Rey, conforma a base interpretativa dos fenômenos analisados. Este aporte configurou-se como peça fundamental para nortear este trabalho, cujo objetivo geral foi compreender, a partir dos relatos fornecidos pelos adultos adeptos do candomblé inseridos na religião na infância, como a produção de sentidos sobre a pertença religiosa foi balizada pelo contexto escolar. Coerente com o referencial teórico e com o objetivo delineado, esta pesquisa pautou-se no caráter qualitativo, valorizando o singular na produção do conhecimento. Os participantes foram três adultos candomblecistas, que participaram ativamente do candomblé na infância e que estudaram em instituições de ensino público no Estado da Bahia. Os procedimentos para coleta e organização das informações basearam-se nos princípios éticos devidos e os instrumentos utilizados foram o questionário sociodemográfico e a conversação. A organização da conversação realizou-se a partir dos conteúdos temáticos que emergiram no relato dos participantes e foram separados em unidades de registros, seguindo-se a análise pautada nos relatos dos participantes e no referencial teórico da psicologia histórico-cultural. Os resultados estão apresentados em três momentos, que versam sobre a inserção religiosa no candomblé (1), as trajetórias religiosas e o cotidiano nos terreiros (2) e as relações estabelecidas no espaço escolar (3), enfatizando os processos de construção dos sentidos dos participantes nestes espaços sociais. A análise permitiu compreender como a escola balizou, em distintos momentos, a pertença religiosa dos participantes. Os resultados indicam que há um longo caminho para a superação da intolerância religiosa em relação aos adeptos do candomblé.

Palavras-chave: subjetividade - religião - candomblé - infância - escola

ABSTRACT

Queiroz, K. G. S. (2015). *Living with the orishas: the religious path of children adept to Candomblé and the school context*. Master's dissertation. Institute of Psychology, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Subjectivity is a scientific analysis category that integrate cultural, social phenomena and, consequently, human phenomena. In this sense, its possible to claim that subjects are constituted by their immersion in structured world, in a process of historical construction. In that way, studying aspects related to religion would consist in a contribution to the analysis of cultural phenomena and hence to the comprehension of subjectivity. The religion compose the human life collaborating to its structure, exercising cultural, social and psychological functions. Before the multiplicity of religions in Brazil, candomblé it was chosen. Its trajectory was marked by the prohibition, persecution and silencing justified by the demonized view of their practices and their participants. As any other religion, candomblé has the participation of children who actively work in the religious processes, wheter in iniatition ceremonies, holding positions, or simply as guests at parties. In the terreiros, children feel proud of their religion, the functions they occupy and the knowledge they acquire, however, in school they experience shame, silence and discrimination about their religious affiliation. The centrality occupied by the school in the life trajectories of children and tensions produced around their religious affiliation to candomblé in this social context denote the school as a place where historical and cultural conditions are produced. The theoretical reference of the historical-cultural psychology, specifically the teory of subjectivity developed by González Rey, conforms the interpretative basis of the analyzed phenomena. This theoretical contribution was configured as a key to guide this work, whose main objective was to understand, based on reports provided by adult followers of candomblé inserted in religion in childhood, how the production of meanings toward religious affiliation was marked out by the school context. Consistent with the theoretical reference and the objective outlined, this research was guided in qualitative feature, valuing the singular in knowledge production. Participants were three adults who actively participate in the candomblé since childhood and studied in public educational institutions in the state of Bahia. The procedures for the collection and organization of information were based on the appropriate etichal principles and the instruments used were the socio-demographic questionnaire and conversation. The conversation's organization was held from the thematic contents thar emerged in the patient's records and were separated into register units, followed by the analysis guided in the reports of participants and the theoretical reference of historical-cultural psychology. The results are presented in three moments, claiming the religious integration in candomblé, (1) the religious trajectories and the everyday in terreiros, (2) the relationships established at school environment, (3) emphasizing the construction processes of the participant's sense in these social contexts. The analysis allowed to understand how the school marked out the religious affiliation of the participants. The results indicate that there is a long way to overcoming religious intolerance towards followers of candomblé.

Key-words: subjectivity – religion – candomblé – childhood – school

SUMÁRIO

COMO TUDO COMEÇOU	14
INTRODUÇÃO	
Subjetividade, cultura e religião.....	18
CAPÍTULO I	
O candomblé e a África ancestral	22
CAPÍTULO II	
A infância, as crianças no candomblé e a escola.....	35
CAPÍTULO III	
Entre significados e sentidos: o aporte teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural.....	51
Nas trilhas da pesquisa: caminhos metodológicos	60
Objetivos	62
Objetivo geral	62
Objetivos específicos	62
Delineamento metodológico	63
Estratégia geral da pesquisa.....	63
Participantes	64
Descrição dos participantes	66
A conversa com professoras: obtendo dados complementares.....	68
Instrumentos	71
Procedimentos para coleta, organização e análise das informações	73
CAPÍTULO IV	
Construindo sentidos: resultados e análises	75
De casa ao terreiro: caminhos da inserção religiosa no candomblé.....	76
Vivendo com os orixás: trajetórias religiosas e o cotidiano nos terreiros	87

Aprendendo e ensinando nos terreiros.....	87
Entre encantamentos, responsabilidades e restrições	91
Afastamentos e aproximações	100
Do terreiro à sala de aula: o candomblé e as relações no espaço escolar.....	104
Quando o silêncio fala	105
Silêncios, rejeições e agressões: repercussões do desrespeito religioso na escola	107
Os professores em cena	111
Navegando entre ambiguidades	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	141
GLOSSÁRIO	153
ANEXOS	157

COMO TUDO COMEÇOU...

A religião sempre esteve presente em minha vida. Não pela vivência cotidiana em casa com meus pais, que embora se afirmassem católicos, não participavam ativamente da igreja, exceto nas situações sacramentais praticamente exigidas socialmente: batismo das filhas, matrimônio, primeira comunhão (Eucaristia). Assim, nunca houve uma orientação religiosa imposta por meus pais na minha infância, a não ser em práticas como aprender e rezar o Pai Nosso diariamente antes de dormir, tomar a bênção dos mais velhos, saber que Deus tudo via e respeitar a semana santa. Nesta, não poderia haver nenhuma manifestação de alegria, brincadeiras exaltadas, música... Enfim, nada que indicasse algo contrário ao sofrimento, uma espécie de compaixão e respeito pelo que Cristo viveu. Era o mínimo que poderíamos fazer diante do grande sacrifício, a doação da vida de Cristo pela remissão dos nossos pecados, dos pecados ancestrais.

Sendo assim, eu e minhas irmãs nunca fomos forçadas a participar das atividades religiosas da igreja, como boa parte das pessoas de nossa idade. Entretanto, havia uma pessoa, minha avó materna, D. Sinhá que, extremamente católica, não hesitava em me levar para a igreja... E eu adorava. As pessoas, os ritos, a movimentação, tudo aquilo me interessava. E assim, independente da vinculação dos meus pais, trilhei os passos da religião católica: fiz catequese, a primeira comunhão, a crisma, tornei-me catequista, fui membro da Pastoral da Juventude. Foi um período de muitos aprendizados que transpuseram o espaço da igreja conduzindo-me à participação ativa em movimentos sociais e a construção de grandes amizades. Em dado momento, afastei-me da Igreja Católica e aproximei-me do espiritismo kardecista e, gradativamente, fui repensando as relações com o divino e comigo mesma. Uma passagem breve, mas bastante significativa.

Nesta trajetória religiosa, muitas inquietações, muitas indagações surgiram e, já na vida adulta, o candomblé entrou na minha vida, através de leituras na faculdade de História ou pelas inúmeras pessoas com quem comecei a conviver e que frequentavam ou já eram adeptos do candomblé. A aproximação resultou em adesão, tornei-me filha-de-santo, *abiã* do Ilê Axé Giberú. É deste lugar que falo, como adepta de uma religião de matriz africana, após uma trajetória religiosa marcada por inserções em distintos contextos religiosos.

A inserção no candomblé produziu outras mudanças em vários âmbitos da minha vida até então não experienciadas: restrições alimentares, obrigações, cuidados corporais, vestuário, relacionamentos. As “novidades” iam produzindo transformações mais profundas na minha forma de conceber o sagrado, o mundo, a mim mesma. Até então, participar de uma religião não produzia interesses outros que não a própria busca por uma relação de proximidade com o sagrado.

Contudo, a vivência de um episódio de desrespeito religioso na Universidade, já estudando psicologia, conferiu um sentido diferente. Não era a primeira vez que experimentava uma situação desconfortável por ser candomblecista, mas este episódio desencadeou a necessidade de compreender os elementos que compunham aquela experiência, favorecendo a busca por leituras que pudessem me auxiliar a ver de modo mais global e sistematizado o que havia acontecido.

Associado a essa vivência e com o olhar mais atento para esse debate, comecei a perceber que os processos de mudança que notava em mim, a partir das inserções religiosas, estavam presentes em outras pessoas, independente da religião professada. Neste momento, estudava o componente curricular sobre psicologia da personalidade e questionava-me se a religião exercia um papel na construção da nossa personalidade.

Assim, a experiência vivenciada fundamentou o interesse em debruçar-me “cientificamente” sobre o tema, tornando este o foco de uma pesquisa na graduação que

objetivava analisar as vivências de um adepto do candomblé e os modos de subjetivação decorrentes da sua inserção religiosa, ao longo da sua trajetória de vida. A pesquisa foi realizada com uma pessoa que se inseriu na religião na juventude e esta adesão produziu mudanças intensas nas suas relações pessoais, em distintos contextos vividos, e também na sua construção pessoal. As experiências eram pautadas em discriminações, desrespeitos, mas havia também a acolhida pelo novo grupo social: a família de santo.

Este trabalho de graduação suscitou novas questões: se uma pessoa adulta vivenciou mudanças tão complexas, como se daria este processo na vida de uma criança? Essas também passariam por situações semelhantes? Que recursos empregariam, caso vivenciassem situações de desrespeito e discriminação religiosa? Onde poderiam ocorrer essas experiências? Haveria um contexto privilegiado?

Neste processo reflexivo emergiu a escola, já que, depois da família, no nosso modelo de sociedade, esta instituição se configura como um espaço de socialização ocupando, normalmente, lugar importante na vida das crianças. As crianças escolarizadas passam parte da infância inseridas no espaço escolar, e este produziria que olhares sobre a religião? Haveria impactos nas crianças? Eis o que será discutido ao longo deste texto que teve por objetivo principal compreender, a partir dos relatos fornecidos pelos adultos adeptos do candomblé inseridos na religião na infância, como a produção de sentidos sobre a pertença religiosa foi balizada pelo contexto escolar. Embora o interesse inicial do trabalho fosse fazer a pesquisa *com* crianças, as dificuldades encontradas durante a coleta, levaram à alteração dos participantes, incluindo, na pesquisa, o relato de adultos acerca de suas experiências infantis no candomblé e na escola.

Na introdução, a cultura e a subjetividade são concebidas como construtos de extrema relevância para os estudos em psicologia, já que estão imbricados no processo de constituição humana. As pesquisas sobre religião emergem como contribuições significativas para a

compreensão da subjetividade humana, dada a compreensão da religião como fenômeno cultural. Assim, no capítulo I, o candomblé e sua relação com a África ancestral são brevemente apresentados, ressaltando sua trajetória de inserção e desenvolvimento no Brasil. A seguir, no capítulo II enfatizam-se aspectos relacionados à infância como construção social, as crianças no candomblé e a escola. Neste quesito, a literatura consultada evidencia como as crianças adeptas do candomblé são socializadas nos terreiros e de que modo a escola se posiciona diante de sua pertença religiosa.

O Capítulo III apresenta os aspectos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, ressaltando os conceitos presentes na teoria da subjetividade e utilizados na análise das informações coletadas, bem como discorre sobre os percursos metodológicos utilizados na pesquisa, destacando o questionário sociodemográfico e a conversação como instrumentos para a coleta de informações.

A descrição e a análise dos relatos dos participantes da pesquisa são apresentadas no Capítulo IV, versando sobre os processos de inserção religiosa no candomblé, as trajetórias nos terreiros e as relações no espaço escolar, a partir da pertença religiosa. Os sentidos subjetivos produzidos pelos participantes em relação à pertença religiosa evidenciam a participação ativa dos atores escolares - professores e alunos -, neste processo de construção subjetiva.

As considerações finais sintetizam o percurso realizado ao longo do trabalho, ressaltando os limites e as contribuições da presente pesquisa e apontando possibilidades para pesquisas futuras.

INTRODUÇÃO

Subjetividade, cultura e religião

A subjetividade é uma categoria de análise científica que integra os fenômenos culturais, sociais e, conseqüentemente, os fenômenos humanos. Considerando-a como sistema constituído por processos simbólicos e emocionais que se desenvolvem na experiência humana, González Rey (2005) evidencia seu caráter multideterminado, contraditório, diferenciado e em constante desenvolvimento, organizado a partir da participação dos sujeitos em contextos historicamente estruturados.

Os fenômenos sociais, culturais e/ou políticos são históricos e sua compreensão só é possível dentro, através e em relação com o processo histórico, segundo Löwy (1985). Compreender a construção da subjetividade humana implica, neste sentido, o (re) conhecimento dos espaços sociais, histórica e culturalmente estruturados, nos quais as pessoas vivem, pois, conforme Thompson (1995), a análise dos fenômenos culturais não pode prescindir da contextualização social das formas simbólicas, evidenciando seu modo de estruturação nos contextos sociais.

Assim, Thompson (1995) reconhece o caráter *intencional* das formas simbólicas, a partir das expressões de um sujeito e para um sujeito ou sujeitos; *contextual*, pois estão inseridas em contextos e processos sócio-históricos específicos; *referencial*, pois são construções que tipicamente representam algo, referem-se a algo, dizem algo sobre alguma coisa; *convencional*, considerando a aplicação de regras, convenções e códigos, podendo resultar em sanções quando não são seguidas; e *estrutural* das formas simbólicas, já que, são construções que exibem uma estrutura articulada perpassada por inter-relações. O autor chama a atenção para as relações assimétricas de poder e os acessos diferenciados a recursos

e oportunidades no processo de produção, transmissão e recepção das formas simbólicas nos contextos sociais.

A cultura enquanto campo disciplinar possui múltiplas conceituações (Geertz, 2008). Neste trabalho, a cultura é concebida como uma construção social, permeada por tradições, transmissões, mas também pela criação de novos elementos no presente e projeções para o futuro (González Rey, 2011). Segundo Cucho (1999), a cultura é necessária para pensar os elementos que unificam a humanidade dentro da diversidade, para além dos aspectos biológicos e para romper com explicações que naturalizam os comportamentos humanos.

Estudar aspectos relacionados à religião, compreendida como “um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral” (Geertz, 2008 p. 67), consistiria em uma contribuição significativa para a compreensão da subjetividade pela análise da religião como fenômeno cultural. Rabelo (2008) acentua ainda que o aprendizado e o desenvolvimento das identificações religiosas, bem como a apreensão dos modos como os indivíduos começam a fazer parte de uma instituição religiosa, configuram-se como objetos importantes para o campo científico.

Ainda sobre a relevância dos estudos sobre religião, Oliveira (2003) enfatiza as religiões como mecanismo de expressão das formas de pensamento de um determinado povo e Geertz (2008) reitera esta concepção ao afirmar que os símbolos sagrados sintetizam o *ethos* e a visão de mundo de um povo. Logo, a religião opera no ajustamento das ações humanas diante de “uma ordem cósmica imaginada e projetada em imagens da ordem cósmica no plano da experiência humana” (Geertz, 2008, p. 67).

A religião perpassa a história do mundo ocidental e das culturas de distintos grupos sociais, na visão de Xavier (2007), sendo objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, já que colabora na reflexividade humana, seja sobre seu passado e presente,

bem como nas projeções para o futuro. Deste modo, a religião integra a vida humana colaborando na sua estruturação, assim como “o poder político, a riqueza, a obrigação jurídica” (Geertz, 2008, p. 87), exercendo funções culturais, sociais e psicológicas, integrando-se a distintas esferas da dinâmica social.

Considerando que os fenômenos psicológicos são construídos culturalmente, e a religião constitui-se na e pela cultura, compreende-se, neste trabalho, a religião como dimensão constitutiva da subjetividade humana. O entendimento de religião, adotado neste trabalho, transcende seu sentido primordial e popularmente difundido como mecanismo de religação do ser humano a uma essência divina (Aflalo, 1996), enfatizando seu caráter socializador, de compartilhamento cultural, na medida que é constituída por valores, crenças e símbolos construídos coletivamente.

Embora a relação da psicologia com a religião remonte aos primórdios da ciência psicológica, com os estudos de Wundt (1832 - 1920), compilados no seu trabalho “Psicologia dos Povos” (Paiva, 1990), e o número de publicações sobre o tema venha crescendo no Brasil desde a década de 1950 (Paiva, Zangari, Verdade, Paula, Faria, Gomes, Fontes, Rodrigues, Trovato & Gomes, 2009), ainda são poucos os estudiosos que se debruçam sobre a religião como campo de investigação.

As temáticas privilegiadas nestes trabalhos evidenciavam as relações da psicologia com a religião envolvendo as questões de saúde, a experiência religiosa, a vocação, a identidade religiosa, os arquétipos, as atitudes, a espiritualidade e o sagrado (Paiva *et al.*, 2009). No levantamento bibliográfico realizado para o presente trabalho, as informações apresentadas por Paiva *et al.* (2009) confirmaram-se. Os poucos estudos acerca do tema religião na psicologia versavam sobre arquétipos (Jung, 1978); transe religioso e ritos mediúnicos (Bairrão, 2005; Stoll, 2009); caracterização de entidades na umbanda, a partir de cantos (Nascimento, Souza & Trindade, 2001); enfrentamento religioso relacionado à saúde,

à cura e à qualidade de vida (Faria & Seidl, 2005; Paiva, 2007; Panzini & Bandeira, 2007); envolvimento dos processos cognitivos empregados na relação com a fé (Paiva, 1990, 1998a, 1998b, 2002); experiências religiosas (Cambuy, Amatuzzi & Antunes, 2006; Paiva, 2007a, 2007b) e sofrimento e fé (Jaspard, 2004).

Nos artigos anteriormente citados, a religião não foi evidenciada como dimensão constitutiva da cultura e, portanto, dos processos de construção da subjetividade, abrindo, desta forma, uma zona de sentido para investigações no campo da psicologia. As zonas de sentido, na acepção de González Rey (2005), são espaços de inteligibilidade que não esgotam as questões que perpassam a pesquisa científica e que abrem novas possibilidades de aprofundar um campo de conhecimento.

Destarte, configurou-se, como interesse deste trabalho, compreender os sentidos produzidos por adultos iniciados no candomblé na infância, em relação à sua pertença religiosa no contexto escolar. Considerando a noção de que a pessoa se constitui mediante as relações sociais que estabelece desde a infância nos distintos espaços sociais que transita, ressaltando a família, a escola e a religião, e da criança como protagonista de sua própria vida, bem como a relevância das experiências infantis ao longo das trajetórias de vida, repercutindo significativamente na construção da subjetividade, o presente estudo torna-se importante no campo da psicologia.

Diante da multiplicidade de religiões existentes, o candomblé foi escolhido pelas condições históricas de inserção e trajetória no contexto brasileiro, conforme explicitado a seguir.

CAPÍTULO I

O candomblé e a África ancestral

O processo de escravização negra no Brasil iniciou-se no século XVI, trazendo, para as terras brasileiras, inúmeros africanos de regiões e etnias diferentes. Os africanos já eram antigos conhecidos dos portugueses, já que, mesmo antes da colonização brasileira, foram introduzidos na sociedade portuguesa. Segundo Margarido (2002), os africanos inicialmente aparecem de forma tímida em Portugal, mas configuraram-se de modo denso e definitivo, a partir da penetração portuguesa na região das Canárias e, posteriormente, “como resultado das operações de razia levadas a cabo na costa ocidental africana” (Margarido, 2002, p. 32).

O lugar do africano em Portugal, assim como no Brasil, deu-se pela via do trabalho, nas tarefas domésticas e nas atividades essenciais na organização social de Lisboa (Margarido, 2002); o trabalho era, então, considerado atividade de escravos (Fonseca, 2000), aos quais eram atribuídas as atividades mais desqualificadas, cujas funções sociais eram consideradas de menor valor. “Em 1551 havia em Lisboa [...] 9.950 escravos, ou seja, cerca de 10% da população urbana” (Margarido, 2002, p. 36).

A obrigatoriedade do trabalho escravo cumpria as funções de manutenção do sistema escravista, mas também interferiu de modo decisivo na dinâmica cultural da sociedade portuguesa, e este processo também ocorreu no Brasil. A tentativa de tornar invisíveis as contribuições culturais dos africanos ancorava-se no imaginário europeu elaborado acerca da África como um território povoado por monstros (Margarido, 2002), desde a antiguidade greco-romana, a partir de “Heródoto, Plínio, Rabelais e tantos outros” (Santos, 2002, p. 53), sendo a África vista como a entrada para o inferno. Hurbon (2002) evidencia que, na Idade Média, o continente africano continuou a ser retratado como uma região formada “por

montanhas desérticas, cercadas de água, e cheias de animais ferozes” cujos “homens têm a pele queimada” (Hurbon, 2002, p. 68).

A cor da pele configurava-se como elemento central no imaginário europeu para desqualificação dos africanos, mas outros aspectos foram elaborados consistentemente para justificar a escravidão dos habitantes da África pelos europeus. Segundo Hurbon (2002), a visão do negro elaborada como oponente ao que é bom, ao que é verdadeiro, como o que se contrapõe ao branco e a visão da África “como espaço entregue ao diabo e à maldição de Caim foi importante para os negreiros” (Hurbon, 2002, p. 70), juntamente com a concepção do africano como ser selvagem e bestial, construíram uma imagem zoomorfizada destas pessoas (Margarido, 2002).

A tentativa de descaracterizar a humanidade dos africanos, comparando-os a animais selvagens (Santos, 2002), conferindo a este grupo étnico um caráter não humano e, conseqüentemente, inferior (Margarido, 2002), serviu como justificativa para a violência imputada pelos europeus, necessária para a dominação (Fonseca, 2000).

As ideias sobre a África como continente habitado por seres sem cultura, sem conhecimentos e de práticas bárbaras forjavam a imagem do africano a partir do enselvamento e da inferiorização. Este processo atingiu todas as esferas da vida, depreciando e tentando substituir elementos identitários africanos pelos europeus. Diante de seres animais e objetificados como mercadoria (Fonseca, 2000, p. 90), os europeus, dentro do sistema escravista, empreenderam algumas “soluções” visando superar a inferioridade africana. As estratégias consistiam na adesão dos africanos ao trabalho, ainda que por meio da violência, sendo a obediência vista como meio de salvação; o aprendizado da língua portuguesa e a filiação ao cristianismo. Os europeus desconsideravam as expressões religiosas dos africanos, imputando-lhes o caráter de feitiçaria e oferecendo o cristianismo como opção e os europeus como propositores da salvação (Hurbon, 2002; Margarido, 2002).

Destarte, as imagens que foram construídas sobre a África, entre os séculos XVI e XIX, estão diretamente relacionadas com o modo europeu de conceber este continente. Estas imagens foram integradas à dinâmica social brasileira e a religião cristã ocupou um papel central neste processo, tendo em vista a difusão do cristianismo, aliado ao trabalho escravo, como caminho para a redenção (Hurbon, 2002).

Entretanto, as religiões na África ocupavam papel central na organização e na estruturação da vida nas sociedades africanas (Lima, 2011; Oliveira, 2003). O caráter comunitário das religiões tradicionais africanas expressa as concepções de vida e do universo destas populações, pautadas em uma visão pragmática, cujos cultos visam à harmonia social e espiritual. A busca pela satisfação das necessidades imanentes está vinculada com todas as esferas da vida da comunidade e de seus membros, incluindo a política e a economia, sendo o cotidiano notadamente marcado por uma concepção de sacralidade que permeia tudo e envolve todos. “É a vida para a religião e a religião para a continuação da vida. Eis a fórmula da dinâmica cultural africana!” (Oliveira, 2003, p. 67).

Diferentemente da concepção cristã, as religiões tradicionais africanas, não possuem uma perspectiva salvacionista, inexistindo ideias como pecado, paraíso e inferno. Oliveira (2003) acentua que o tempo privilegiado nestas religiões é o passado, tempo dos antepassados. No entanto, o presente também é sacralizado, não havendo muito espaço para o futuro. Assim sendo, os ancestrais conformam a base das religiões africanas, podendo ser identificados como “personagens históricos que por sua notável presença no *Aiyê*¹ lograram um posto de antepassados divinizados transformados por suas comunidades em ancestrais, ou aspectos naturais (rios, árvores, mata, etc.) que foram divinizados por sua importância à sobrevivência do grupo humano” (Oliveira, 2003, p. 67). Estes ancestrais divinizados são também conhecidos como orixás.

¹ O mundo terreno para os africanos.

A organização destas religiões é marcada por funções e responsabilidades de cada membro, favorecendo a socialização que ocorre na coletividade. As funções podem ser divididas por gênero, evidenciando seu caráter complementar. Conforme salienta Oliveira (2003), as divindades das religiões tradicionais africanas, os orixás, podem ser masculinas, femininas ou andróginas, bem como entidades que representam a comunidade. Neste quesito, evidencia-se o princípio da complementaridade e o respeito à diferença entre os gêneros.

Outro aspecto preponderante nas religiões africanas é a relação estabelecida com a natureza, compreendida como fonte da vida. Esta característica implica na própria concepção das divindades enquanto elementos da natureza, denotando a relação simbiótica entre a natureza e o sagrado (Oliveira, 2003, p. 68). As divindades são responsáveis pela criação e organização do universo, e dividem-se entre as criadoras e as auxiliares que colaboram no gerenciamento do mundo. Logo, estas religiões possuem mitos de origem, configurando uma cosmogonia e uma cosmovisão, havendo lugar privilegiado para rituais - caracterizados pelos sacrifícios de animais e pelas relações com a natureza – e para o sacerdócio, executado por reis ou cidadãos consagrados (Oliveira, 2003).

Portadoras de uma concepção da dualidade do mundo, as religiões tradicionais africanas vislumbram um equilíbrio entre as dimensões do bem e do mal. Essa dualidade observada na tradição judaico-cristã apresenta-se na África como energias construtivas ou destrutivas. Conforme Oliveira (2003) apresenta, não haveria uma ideia essencial de bom ou mau, uma concepção maniqueísta, acreditando-se na existência de energias que, espalhadas pelo universo, serão manipuladas pelas pessoas e avaliadas como construtivas ou destrutivas a partir de uma compreensão coletivista, observando-se o bem ou mal-estar da comunidade.

Diversidade e integração se articulam com as outras características anteriormente citadas, consolidando as bases das religiões africanas. O acolhimento à diversidade evita a exclusão do diferente, objetivando sempre a harmonia social e evidenciando a conexão de

todos os elementos do universo, integrados a partir de um processo dinâmico (Oliveira, 2003).

Os aspectos acima identificados na análise de Oliveira (2003) revelam uma cosmovisão africana. Para o autor, esta cosmovisão era existente antes da invasão europeia na África e refere-se a um conjunto de elementos que agregam uma

concepção de universo, de tempo, na noção africana de pessoa, na fundamental importância da palavra e na oralidade como modo de transmissão de conhecimento, na categoria primordial da Força Vital, na concepção de poder e de produção, na estruturação da família, nos ritos de iniciação e socialização dos africanos e, é claro, tudo isso assentado na principal categoria da cosmovisão africana que é a ancestralidade (Oliveira, 2003, p. 71).

Neste particular, distintamente do imaginário europeu sobre os africanos, a análise de Oliveira (2003), permite-nos compreender a existência de religiões tradicionais africanas, assentadas em princípios compartilhados a partir de uma cosmovisão consistente. Hurbon (2002) adverte que ao falar de imaginário não se evidencia uma oposição ao real; ao contrário, o imaginário só pode ser compreendido articulado com o real, mediante sua capacidade de influenciá-lo.

As elaborações do imaginário europeu acerca das práticas religiosas africanas fundamentavam-se em uma compreensão de barbárie, considerando que apenas o afastamento da África, física e simbolicamente, poderia restaurar uma esperança de salvação aos negros escravizados (Hurbon, 2002). O processo de cristianização então se apresenta como solução eficaz para extirpar da experiência dos africanos o legado ancestral religioso que não condizia com os projetos da colonização.

Contudo, o traslado da África para as Américas e todas as estratégias empregadas pelos europeus não foram suficientes para o esquecimento e o abandono das práticas religiosas africanas. Oliveira (2003) ressalta que os integrantes das religiões tradicionais africanas conseguiram conservar sua cosmovisão, a despeito das interações com outros povos. Obviamente, houve a atualização desta visão, mas os mitos de origem e as divindades conseguiram ser preservados e transmitidos para os descendentes. Os africanos de distintas matrizes étnicas desembarcados no Brasil conseguiram reelaborar, no território brasileiro, as experiências religiosas de sua terra de origem. Bastide (2001) afirma que o candomblé preservou aspectos da cosmovisão africana, apesar do processo de escravização ter destruído a sociedade tribal africana.

O candomblé é uma religião brasileira de matriz africana, construída na Diáspora Africana, a partir da recriação dos elementos civilizatórios africanos no Brasil; seus espaços sagrados configuram-se como sínteses das sociedades africanas, reinventando-os, de modo criativo (Bastide, 2001; Oliveira, 2003). Atualização de experiências africanas reinventadas em território brasileiro, o candomblé

é uma constelação de etnias, nações, línguas, culturas, ideologias e divindades. É um micro-cosmo brasileiro que reflete o macro-cosmo africano. É uma síntese reelaborada pelos afro-brasileiros das sociedades negro-africanas. É uma instituição social que, em situações adversas, soube manter e recriar os valores civilizatórios de seu lugar de origem, ao mesmo tempo que incorporou os valores civilizatórios dos nativos do Brasil (Oliveira, 2003, p. 86).

Na experiência africana, os deuses (orixás) estavam vinculados a clãs, comunidades ou grupos familiares (Bastide, 2001). Entretanto, o colonizador empreendeu a estratégia de

misturar, no mesmo espaço, pessoas de origens diferentes, e por vezes, divergentes como via de evitar a comunicação e a organização dos africanos. Os antepassados divinizados que outrora, na África, correspondiam a grupos específicos são aqui misturados, dando origem a uma nova forma de organização religiosa, possibilitando a emergência desta síntese, vivenciada não mais nos espaços públicos da comunidade, mas em territórios específicos, os terreiros de candomblé, também conhecidos como *egbé*, *ilê* ou *roça*.

Os terreiros de candomblé se organizaram enquanto instituições no Brasil, nos primórdios do século XIX, constituindo um espaço físico permeado por signos que remetem à ancestralidade africana, representados pelos assentamentos² dos orixás e todas as práticas ritualísticas e socializadoras (Lima, s/d) ancoradas na cosmovisão africana.

Os candomblés tradicionais nasceram de uma única célula (Bastide, 2001), do primeiro terreiro da Bahia, conhecido como Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho, o Ilê Axé Iyá Nassô Oká, o antigo candomblé da Barroquinha, inicialmente vinculado à Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Martírios (Araújo, 2013).

Importante destacar que o nascimento dos primeiros terreiros ocorreu quando apenas a religião católica era socialmente aceita e legitimada pelo Estado (Prandi, 2003). Conforme assinalado anteriormente, a cultura advinda dos africanos não era reconhecida nem permitida pelos europeus e as expressões religiosas foram objeto deste controle coercitivo. Desta forma, os africanos e seus descendentes mantinham suas práticas religiosas de modo sincrético com a religião católica (Bastide, 2001), evitando represálias dos colonizadores, já que “qualquer religião que não fosse a católica era considerada heresia. A religião dos negros escravizados, então, sequer era considerada religião, mas práticas de feitiçaria, mandinga, culto ao demônio” (Oliveira, 2003, p. 87).

² É uma representação do orixá no espaço físico. Estas representações podem ser símbolos, estátuas de ferro, pedras ou vasos de porcelana. Cada orixá tem seu assentamento nos terreiros, mas é possível que alguns adeptos tenham estes em suas próprias casas como uma forma de proteção e cuidado.

Os africanos e seus descendentes construíram estratégias para cultuar seus deuses e manter suas práticas religiosas sem que isto pudesse despertar os colonizadores, associando seus cultos aos dias e características dos santos católicos, sendo assim possível manter suas práticas sem conflitar diretamente com os senhores. O recurso empreendido pelos negros funcionou como estratégia de sobrevivência da cultura africana em solo brasileiro integrando, na dinâmica religiosa do colonizador, a possibilidade de cultuar os próprios deuses orixás.

O sincretismo religioso, presente em várias religiões do mundo, funcionou na experiência afro-católica, a partir desta associação orixás - santos católicos, ao menos esta é a visão mais recorrente. Sousa (2003), contudo, salienta que o sincretismo do candomblé com a religião católica não pode ser entendido apenas a partir da relação orixá-santo católico. O autor assevera que os africanos captaram a possibilidade de realizar o trânsito entre as duas perspectivas religiosas, garantindo sua sobrevivência a partir das brechas da religião oficial (Sousa, 2003).

Afirma, deste modo, que é preciso romper com explicações binárias acerca do sincretismo afro-católico, que categorizam a experiência sincrética entre certo e errado, compreendendo-o como um processo construído na trajetória dos terreiros e vivenciado de modo particular em cada casa de candomblé (Sousa, 2003).

Neste quesito, alguns terreiros tradicionais da Bahia, recentemente (anos de 1980), iniciaram um movimento de dessincretização do candomblé ao catolicismo (Sousa, 2003), discutindo a possibilidade de desvinculação total das duas religiões, evidenciando que as condições históricas que produziram o sincretismo religioso já não mais persistem na atualidade e instaurando o discurso da necessidade de reafrikanizar o candomblé (Melo, 2008). Atualmente, não há elementos que atestem que a dessincretização efetivamente ocorreu e que atingiu uma parcela significativa de líderes e adeptos do candomblé.

Os terreiros de candomblé não estão submetidos a qualquer organização centralizadora de suas ações. Cada terreiro, uma média de 1.165 apenas na capital da Bahia (CEAO, 2007), tem ampla autonomia e, embora existam federações, a exemplo da Federação Nacional dos Cultos Afro-brasileiros (FENACAB) e da Associação Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu (ACBANTU), não se pode falar em unificação dos diversos terreiros existentes. Observa-se, entretanto, o compartilhamento da cosmovisão africana (Bastide, 2001), mas não há a universalização das práticas. Cada terreiro está submetido às regras do líder religioso – *ialorixá ou babalorixá* - mãe e pai-de-santo, respectivamente.

Estes líderes religiosos são os sacerdotes responsáveis por sistematizar os elementos ancestrais herdeiros dos africanos. Para Lima (s/d), os pais e mães-de-santo dos terreiros de candomblé são reconhecidos pela comunidade do terreiro como detentores dos conhecimentos sagrados ancestrais e capazes de auxiliar os fiéis em momentos de aflição. Entretanto, as mães e pais-de-santo não atuam sozinhos. Existe uma vasta hierarquia no candomblé, designando cargos e tarefas a serem executados por seus membros. Segundo Prandi (2005), as noções de tempo, saber, aprendizagem e autoridade configuram-se como as bases do poder sacerdotal no candomblé, estabelecidos a partir do processo iniciático dos membros.

Não é pretensão deste trabalho, detalhar os fundamentos do candomblé e os processos de iniciação dos seus adeptos, mas esboçar um panorama geral e simplificado destes processos para melhor compreensão dos fenômenos que perpassam a trajetória dos participantes, apresentadas posteriormente.

Assim, os iniciados ao candomblé são chamados filhos-de-santo, que são “aqueles que foram *feitos* para receberem os seus santos ou orixás” (Lima, 2011, p. 81) e os ritos iniciáticos configuram-se como portas de entrada para esta religião. Há distintos momentos neste processo iniciático, respeitando-se sempre a vontade dos orixás, expressa através do

jogo de búzios ou a partir de situações vivenciadas pela pessoa e interpretadas pelo grupo religioso como sinais do orixá. A lavagem das contas - colares utilizados pelos filhos-de-santo que denotam a vinculação com um determinado orixá e o grau de iniciação da pessoa - constitui-se como primeiro momento neste processo, tornando a pessoa um aspirante, um *abiã*. Neste estágio, a pessoa já participa de algumas atividades no terreiro e aprende os modos próprios de se comportar neste novo contexto (Bastide, 2001; Lima, 2011).

Os adeptos podem permanecer como *abiãs* por longos períodos e até não realizarem outros ritos na hierarquia religiosa, sempre dependendo do desejo do seu orixá. Caso haja a necessidade de continuar com os ritos iniciáticos, a pessoa passará pela feitura do santo, ritual que demarca a iniciação plena, estabelecendo uma bifurcação na trajetória do adepto (Lima, 2011). Segundo Mota e Trad (2011), a iniciação inaugura uma nova vida, e o adepto feito recebe um novo nome e uma série de novas obrigações para com o orixá e o terreiro no qual está inserido (Aflalo, 1996).

A adesão a uma nova religião implica em mudanças acerca das concepções de mundo e noções sobre a vida, a morte e o tempo. A participação no candomblé é marcada pela inserção em uma série de atividades coletivas imprescindíveis no culto religioso de matriz africana (Prandi, 2005), integrando, na dinâmica cotidiana dos terreiros, os aspectos civilizatórios africanos mencionados anteriormente.

As atividades coletivas perpassam a preparação dos ritos que podem incluir o sacrifício de animais, que serão oferecidos às entidades do candomblé dentro do ciclo de rituais nos terreiros, circunscrito a regras vinculadas aos mitos e à tradição (Oro, 2005); o preparo das oferendas para os orixás; o cuidado com os adeptos que estão em obrigação; a comida que será servida para aqueles que irão participar das festas e as roupas e os artefatos que serão utilizados nas celebrações públicas (Prandi, 2005).

Toda esta organização, realizada de modo coletivo, estabelece funções e responsabilidades mediante os saberes religiosos adquiridos no cotidiano dos terreiros, a partir da observação, da oralidade e do estágio de iniciação do adepto. Neste sentido, *abiãs*, *iaôs*, *ebômins*³, *ogans*⁴, *equedes*⁵, *babá-kekerês*⁶, *ia-kekerês*⁷, *iabassês*⁸, dentre outros, integram-se, mediante seu grau iniciático, com os demais adeptos, para realizar as atividades necessárias ao culto dos orixás. A dinâmica superficialmente apresentada estabelece as bases para a convivência nos terreiros e a manutenção do candomblé no Brasil.

Manter esta dinâmica viva, no entanto, não se constituiu como um processo fácil no contexto brasileiro. O imaginário europeu já mencionado, integrado à sociedade brasileira, construiu estereótipos acerca destas práticas e dos seus praticantes, demonizando as experiências religiosas do candomblé. Albuquerque Jr. (1996) evidencia que “o estereótipo é um olhar e uma fala produtiva” capaz de produzir discursos que serão interpretados como verdades absolutas.

Como uma manifestação religiosa proibida, o candomblé foi perseguido e vetado pelo Estado (Oliveira, 2003). Sua trajetória, no Brasil, foi marcada pela proibição, perseguição e silenciamento, justificada pela concepção demonizada de suas práticas e de seus participantes (Santos, 2009). No início do século XX, em plena construção do projeto de modernização do Brasil, os afrodescendentes e suas práticas culturais eram consideradas como entraves ao

³ Designação da filha-de-santo que completa sete anos de feitura.

⁴ Cargo de grande responsabilidade exercido, exclusivamente, por homens. Entre as atividades os *ogans* podem tocar, cantar, auxiliar o *babalorixá* ou a *ialorixá* nos rituais, bem como realizar atividades públicas em nome do terreiro.

⁵ Cargo feminino de grande valor, responsável pelo cuidado com os orixás, sendo escolhida e confirmada pelo orixá do terreiro de candomblé.

⁶ Cargo masculino - significa pai pequeno do terreiro, é a segunda pessoa na hierarquia da casa de candomblé. Na ausência da *ialorixá* ou *babalorixá* é ele que assume o comando. Está sempre presente e faz parte de todos os preceitos e obrigações.

⁷ Cargo feminino- significa mãe pequena do terreiro e tem as mesmas atribuições de um *babá-kekerê*.

⁸ Responsável pela comida dos orixás e pela cozinha durante os processos rituais.

progresso e civilidade brasileira (Fonseca, 2000) e a expressão religiosa do candomblé, criada e composta majoritariamente por negros, configurava-se como religião inferior e, evidentemente, contrária aos rumos que o Brasil pretendia tomar. Neste particular, o candomblé e seus seguidores foram perseguidos, submetidos a autorizações policiais para poderem realizar seus cultos e, ainda, responsabilizados por praticarem ilegalmente a medicina, ao fazerem uso de folhas e ervas em suas práticas cotidianas (Santos, 2009).

A Psicologia colaborou neste processo de inferiorização dos adeptos do candomblé realizando, em 1934, na cidade de Recife, a avaliação psicológica de *babalorixás*, para determinação da idade mental e perfil psicológico destas pessoas. Supunha-se que as práticas religiosas do candomblé (gestos, músicas, danças) eram condizentes com práticas de pessoas que possuíam atraso mental e estes líderes poderiam produzir desordens coletivas, tendo em vista a suscetibilidade dos seus frequentadores às sugestões, já que consistiam, em sua maioria, de “mulheres, pessoas com baixo grau de instrução ou de caráter fraco” (Masiero, 2002).

A permanência de práticas persecutórias e depreciativas aos adeptos do candomblé persiste, levando muitos seguidores a esconderem sua pertença religiosa (Fernandes & Freitas, 2009; Pires, 2008; Prandi, 2003). Os censos no Brasil, segundo Prandi (2003), apresentam números subestimados quando se referem ao pertencimento religioso de matriz africana, já que pesquisas de caráter qualitativo indicam uma participação mais expressiva de brasileiras neste segmento religioso. Para o autor, estes números expressam a trajetória histórica do candomblé no Brasil enquanto religião proibida e, mesmo após a separação do Estado com a religião católica, os seguidores da religião dos orixás mantiveram-se silenciados, omitindo sua pertença religiosa para evitar constrangimentos e perseguições sociais (Prandi, 2004).

Atualmente no Brasil, o direito de credo é garantido pela Constituição, considerando “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” (Brasil, 1988). Contudo, ainda é comum que muitos adeptos do candomblé neguem ou tentem esconder, ao máximo, sua pertença religiosa para evitar conflitos na sua dinâmica cotidiana, incluindo as crianças adeptas do candomblé inseridas no espaço escolar.

CAPÍTULO II

A infância, as crianças no candomblé e a escola

Os estudos acerca do desenvolvimento psicológico têm se interessado pelos processos de mudança e de continuidade, bem como pela busca de explicações sobre os possíveis elementos constitutivos do desenvolvimento, dada a complexidade da diversidade humana (Dixon & Lerner, 1999). Compreender os aspectos envolvidos em distintos momentos da vida torna-se, então, condição fundamental para a elucidação dos processos que permeiam o desenvolvimento. A infância emerge, assim, como momento legítimo para investigação científica e as crianças, portanto, como sujeitos primordiais destas pesquisas. Neste âmbito, tanto a psicologia como a sociologia, dentre outros campos de saber, têm se dedicado aos estudos que centralizam a infância - enquanto categoria social - e as crianças – como atores sociais – nos seus debates (Sarmiento, 2005).

A infância como categoria social foi construída historicamente e concebida de diferentes formas ao longo do tempo, estabelecendo concepções e condições nas quais as crianças eram integradas ao todo social. É um período considerado importante para a inserção da criança na cultura humana, cuja apropriação permite a integração e a mudança social (Mello, 2007). Observando as diferenças e contradições na construção da infância, Sarmiento (2005) destaca que, enquanto categoria geracional, a infância será perpassada pelo controle e poder exercido pelos adultos sobre as crianças. Observa, ainda, a homogeneidade da infância enquanto categoria social que elabora imagens e papéis sociais possíveis para as crianças, a partir de uma relação geracional, e a heterogeneidade existente, pois a infância não é igual para todas as crianças, tendo em vista as diferenças de classe, gênero, etnia, religião (Sarmiento, 2005).

Neste sentido, as experiências na infância mudam no tempo, a partir das concepções que permeiam uma época, e mudam também pelos entrecruzamentos das distintas categorias sociais que compõem a vida das crianças, requisitando um olhar atencioso para as nuances envolvidas nas trajetórias infantis.

Tão importante quanto observar as concepções e os contextos nos quais este momento peculiar de desenvolvimento acontece é reconhecer as crianças como sujeitos ativos no seu próprio processo de desenvolvimento e, portanto, como agentes sociais que atualizam a dinâmica cultural. O entendimento das crianças como atores sociais é um marco recente na história, tributário da modernidade, tendo em vista que, durante muito tempo, a associação do desenvolvimento infantil com o crescimento vegetal, mediante as interações entre organismo e ambiente, pautado na ideia de assimilação mecânica, desconsiderou o caráter ativo da criança no processo de apropriação cultural (Vygotsky, 1931).

A noção da criança apenas como um não-adulto, como um ser incompleto que precisava ser formado com o objetivo único de atingir a adultez (Sarmiento, 2005) perpassou a ciência durante muito tempo. Suas experiências eram concebidas como treinamentos para outra fase da vida e, portanto, não haveria interesse em investigar suas impressões acerca da realidade, tendo em vista que, nada elaboravam, apenas se preparavam para reproduzir o modelo dos adultos. A infância era vista como momento preparatório e o interesse pela criança circundava apenas no que interferiria na ideia de continuidade, no que iria repercutir na sua constituição como adulto.

Divergindo desta compreensão das crianças como seres passivos, Delgado (2005) destaca a capacidade das crianças para negociar, compartilhar e criar culturas com os adultos e também com seus pares. A ideia da criança como ator do seu processo de desenvolvimento, já discutida por Vigotski (1931), enfatizava o desenvolvimento cultural infantil integrado por lutas, movimentos de zig-zag e conflitos, seja na relação do biológico com o social, do

natural com o histórico-cultural, e dentro da própria cultura. Nascimento (2011) afirma que reconhecer a capacidade das crianças para falarem de si e de suas experiências fornece elementos que superam o silêncio e a exclusão, superam a ideia de criança como incapaz ou incompetente.

Não se trata de negar a participação dos adultos no processo de desenvolvimento infantil, ao contrário, compreende-se a fundamental importância dos relacionamentos estabelecidos entre os adultos e as crianças, representados inicialmente pela família e, posteriormente, pela escola, que possibilitam sua entrada no universo cultural. Os adultos ainda estabelecem as condições nas quais serão possíveis os modos de vida das crianças. O modo de vida e as transformações ocorridas na vida dos pais afeta diretamente as crianças pequenas, criando condições e exigências que conformam as suas possibilidades (Mollo-Bouvier, 2005).

Embora estes elementos perpassem as trajetórias infantis, esta relação não ocorre de forma passiva. É preciso considerar que a criança não se constitui como um mero receptáculo dos desígnios dos adultos, sendo capaz de atribuir significados às suas experiências. O debate proposto pela Sociologia da Infância posiciona a criança neste lugar, de sujeito ativo e participativo no seu processo de desenvolvimento. Segundo Mollo-Bouvier (2005), as crianças, como atores sociais, participam de modo ativo nas relações interativas e nos processos de continuidade e mudanças sociais, inseridas nas instituições sociais, como a família e a escola e vivenciando histórias singulares, atravessadas pelas diferenciações sociais.

Esta constatação pode ser observada em outros contextos sociais, a exemplo das instituições religiosas. Segundo Caputo (2012), nos terreiros de candomblé, as crianças convivem de modo equânime com os adultos, devendo respeito, mas também sendo respeitadas por eles, já que a compreensão de tempo é pautada no tempo iniciático e não na

idade cronológica. As crianças, muitas vezes, ensinam os adultos na trajetória religiosa; “se um adulto chega ao terreiro para começar a aprender a religião, uma criança já iniciada pode perfeitamente ser responsável por lhe passar os ensinamentos” (Caputo, 2012, p. 72). Este posicionamento subverte a lógica em que a criança sempre está aprendendo e o adulto ensinando, realçando a capacidade das crianças como sujeitos ativos no processo de desenvolvimento pessoal e no compartilhamento cultural com os adultos.

Assim como em outros segmentos religiosos, as crianças adeptas do candomblé, normalmente, são introduzidas na religião a partir da orientação familiar dos adultos que se ocupam da educação religiosa dos filhos, levando-os consigo nas atividades do seu grupo de pertença. As crianças participam ativamente dos processos religiosos, seja nas cerimônias iniciáticas, ocupando cargos na hierarquia religiosa, desempenhando funções como *ogans* e *equedes*, ou simplesmente como convidados nas festas, sem necessariamente estar vinculado à religião (Caputo, 2012; Sales Jr., 2013).

A iniciação das crianças nos ritos religiosos do candomblé favorece o aprendizado de princípios educativos, de valores morais e étnicos que formarão uma compreensão do mundo fundamentada nos elementos ancestrais da cultura afro-brasileira (Higino, 2011). Caputo (2012) evidencia a fala de Mãe Beata ao comentar sobre a importância das crianças nos terreiros de candomblé

no terreiro as crianças crescem partilhando o amor, as coisas de seu *Egbé*⁹. Aprendem fundamentalmente a respeitar a ancestralidade. Essa é a formação de um *Omo dè*, de uma criança. Além disso, aqui respeitamos todas as diferenças, e isso é partilhado desde sempre com as crianças de nosso terreiro. Aqui ninguém discrimina a opção

⁹ Comunidade do terreiro.

sexual de ninguém, ninguém discrimina negro ou branco, ninguém discrimina a mulher (Caputo, 2012, p. 133-134).

As crianças no candomblé apreendem um mundo simbólico pautado nos aspectos civilizatórios de origem africana (Sousa, 2010), conforme mencionado anteriormente. O processo de socialização e de aprendizagem ocorre através da transmissão oral, do convívio com os outros membros da religião (Sousa, 2010) e do olhar (Sales Jr., 2013). Aprender olhando não se configura enquanto atitude passiva, segundo Sales Jr. (2013), e sim em um envolvimento cotidiano nas interações com outros mais experientes; é um modo de participar ativamente dos processos que ocorrem no terreiro.

Embora o terreiro seja um espaço rico para compreender o caráter ativo das crianças no processo de desenvolvimento e de socialização, os estudos sobre as crianças no candomblé são escassos, inclusive no campo da Psicologia. Os trabalhos encontrados estão nos campos da Educação e das Ciências Sociais, demonstrando a participação das crianças no candomblé, os processos educativos e socializadores da religião que ocorrem no espaço do terreiro, as relações interpessoais destas crianças no espaço escolar, com outras crianças, com os adultos e com os saberes produzidos na escola, bem como as situações de desrespeito e discriminação religiosa vivenciadas na escola.

O processo de socialização no candomblé foi discutido por Quintana (2011), especialmente, sobre os modos como as pessoas tornam-se filhos-de-santo. Sua investigação buscou compreender as formas de interação e de socialização nos terreiros utilizadas pelas pessoas que começam a participar do grupo religioso como filhos-de-santo. Destacou dois modos específicos de inserção: o primeiro ocorre ainda na infância, quando a família da criança pertence à religião e, desde os primórdios da vida, a criança vai tendo acesso ao espaço, participando das festas e processos rituais; e o segundo, a partir de uma relação de

clientela, quando a pessoa recorre aos serviços religiosos a fim de solucionar problemas cotidianos e, em algum momento, acaba vinculando-se à religião, participando de rituais e finalmente, compondo o grupo religioso. Especificamente, sobre as crianças, o autor apresentou relatos de entrevistas de participantes de sua pesquisa que, atualmente na vida adulta, rememoram seus primeiros contatos com a religião, enfatizando as brincadeiras, os locais permitidos e proibidos no espaço do terreiro e as interações com outras crianças. Embora tenha sinalizado uma diferença da socialização das crianças no terreiro e na escola, o autor não discorre como este processo se dá no ambiente escolar.

Destacando o papel socializador dos terreiros, Sales Jr. (2013) evidenciou, em sua dissertação de mestrado, o processo de aprendizado religioso de crianças candomblecistas no espaço do terreiro. Com o objetivo de propor uma alternativa teórica para compreensão dos processos de aprendizagem, observou como as crianças de candomblé aprendem a lidar com as dinâmicas implicadas na pertença religiosa (habilidades a serem aprendidas dentro da hierarquia sacerdotal, relações com entidades espirituais e outros membros da religião, e o enfrentamento de situações de intolerância religiosa em outros espaços sociais). A pesquisa de cunho etnográfico colocou as crianças no centro das discussões e conferiu-lhes lugar de participantes efetivos da pesquisa.

O pesquisador utilizou, ainda, entrevistas, desenhos e sessões de leituras para favorecer o diálogo com as crianças. Concluiu que as crianças aprendem no cotidiano, olhando as práticas religiosas, os rituais, no envolvimento com as vivências no terreiro. Esse olhar para o autor, contudo, não consiste em uma atitude de espectador, mas sim, de engajamento. Aprendem também, com seus pais e com os mais velhos, a enfrentarem situações de intolerância em outros contextos sociais, como a escola. As crianças são estimuladas a assumir sua pertença religiosa, através do cultivo da autoestima, como estratégia de enfrentamento aos preconceitos sofridos (Sales Jr., 2013).

Fundamentando seu texto a partir de três pressupostos norteadores, Santos (2005) discutiu a educação escolar como espaço de formação de identidades socioculturais, capaz de reproduzir ou enfrentar preconceitos e intolerâncias; as atitudes de preconceito e intolerância com que alguns segmentos da sociedade brasileira têm tratado as religiões de matriz africana e seus adeptos; a invisibilidade das religiões de matriz africana nas políticas educacionais, favorecendo a produção de indiferença dos/as professores/as diante dos/as alunos/as que pertencem a essas religiões. O objetivo do texto foi “contribuir para superação da atitude de indiferença de educadores/as frente ao preconceito e à intolerância religiosa de que são vítimas crianças e adolescentes em escolas de diversas partes do Brasil” (Santos, 2005, p. 01). A pesquisa foi realizada com educadores/as que participaram de encontros de formação sobre religião, em diferentes estados brasileiros. O autor não especificou quando e como esses encontros aconteciam, nem os procedimentos utilizados.

Apresentou algumas questões disparadoras de debates que incidiam sobre o conhecimento dos educadores/as acerca de referências bibliográficas sobre as religiões de matriz africana e como identificavam alunos/as adeptos das mesmas. Relatou ainda, que os/as educadores/as, diante das provocações, questionavam a necessidade de discutir o tema das religiões de matriz africana, tendo em vista que a maioria dos/as alunos/as eram cristãos, assim como eles próprios; e que a identificação de alunos/as pertencentes às religiões de matriz africana só ocorria a partir de brincadeiras e brigas com outros/as alunos/as que chamavam os adeptos das religiões de matriz africana de “macumbeiro, preto feiticeiro, mandingueiro”. Santos (2005) concluiu que considerar situações como as anteriormente mencionadas como brincadeiras e não promover um debate ético na escola sobre o tema das religiões de matriz africana é colaborar na manutenção dos preconceitos racial e religioso, o que repercute na construção de uma baixa autoestima dos/as alunos/as negros/as e adeptos/as das religiões de matriz africana.

A partir de uma pesquisa bibliográfica no campo da pedagogia, com o objetivo de “conhecer a prática social desenvolvida no espaço escolar em que a criança candomblecista interage” (p. 08), Higino (2011) considerou que as crianças candomblecistas possuem uma experiência e um conhecimento advindos da participação nas religiões de matriz africana e que tais conhecimentos precisam ser integrados na atividade educativa formal, já que a escola não aborda, em sua atividade pedagógica, o legado das populações afrodescendentes. A autora ainda evidenciou que os educadores devem atentar para as problemáticas oriundas do espaço escolar com as crianças candomblecistas, tendo em vista o preconceito e a intolerância religiosa. Salientou a figura do educador como mediador das relações escolares e da escola como espaço socializador para as crianças, capaz de refletir sobre as diferenças, incluindo as religiosas.

Desta forma, defendeu a inclusão do debate religioso no currículo escolar, especialmente acerca das religiões de matriz africana, contemplando todo o ano letivo, tendo em vista o entendimento da função social da escola como promotora da equidade e da diversidade cultural entre os/as alunos/as de diferentes concepções religiosas. Concluiu seu texto afirmando a necessidade da escola e dos educadores valorizarem os saberes advindos da experiência religiosa no candomblé, com vista a desenvolver positivamente as crianças candomblecistas inseridas no contexto escolar, assegurando uma base para a formação da cidadania (Higino, 2011).

Ainda enfatizando questões relacionadas à intolerância religiosa, Oliveira (2012) se propôs a “analisar os aspectos relacionados à (in) tolerância religiosa em relação as religiões de matriz africana e aos saberes que são produzidos nos terreiros, pertencentes ao universo cultural de educandos seguidores dessas religiões dentro do espaço escolar” (Oliveira, 2012, p. 02). No trabalho, afirmou pretender observar adolescentes adeptos do candomblé em dois espaços, o terreiro e a escola. Nos terreiros, o foco de análise seria o aprendizado nos rituais e

as relações interpessoais construídas pelos adolescentes; já nas escolas em que os adolescentes estudam, a pesquisa verificaria questões relativas ao respeito e à valorização das experiências advindas da religião. Para tanto, situou brevemente os primórdios do candomblé, enfatizando sua relação com a religião hegemônica na época, o catolicismo, e os processos de demonização aos quais foi submetido durante sua trajetória no Brasil, a partir do olhar do colonizador. Evidenciou em seu texto que as concepções demonizadas sobre o candomblé, difundidas ao longo do tempo, são responsáveis pela intolerância religiosa destinada aos adeptos desta religião, mantidas até o tempo presente, tempo em que a defesa e a inclusão das diferenças estão no centro dos debates sociais.

A autora avaliou que o processo de resistência dos adeptos das religiões de matriz africana no Brasil é proporcional às perseguições e discriminações sofridas. Demonstrando a necessidade de uma mudança neste quadro, considerado como opressor, a autora propõe a escola como possível contribuinte neste processo de mudança discutindo as diferenças culturais, valorizando-as. Realizou, ainda, um levantamento de dissertações e teses no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) que discorrem sobre a temática das religiões de matriz africana. Salientou ainda que o surgimento da Lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo das escolas brasileiras, ampliou o número de trabalhos na área de educação, antes circunscritos ao campo da Antropologia, considerando as vivências nos terreiros como práticas educativas. O trabalho não apresentou qualquer resultado parcial da pesquisa empírica (Oliveira, 2012).

Com o objetivo de compreender os significados e os sentimentos que crianças candomblecistas, em Juazeiro do Norte (CE), construíam sobre suas experiências escolares, Sousa (2010) observou como as crianças candomblecistas se relacionavam com a escola e como esta percebia, reconhecia e integrava os conhecimentos destas crianças advindos de

outros espaços sociais, a saber, o terreiro. A autora utilizou o estudo de caso e a observação participante como recursos metodológicos, realizando entrevistas com crianças candomblecistas, adultos da comunidade-terreiro, professores/as e coordenadores/as das escolas em que as crianças estudavam.

A partir de suas observações, constatou que as crianças candomblecistas sofrem diversas formas de discriminação e que a intolerância religiosa contra os adeptos do candomblé encontra-se fundamentada em pressupostos racistas. Discute ainda a Lei 10.693/03 e a realidade escolar da cidade de Juazeiro do Norte (CE), destacando a forma como o ensino religioso tem sido ministrado, de modo a enfatizar os signos católicos em detrimento de outras concepções religiosas.

A autora concluiu que as crianças candomblecistas são vítimas de racismo na escola, já que a maioria é negra, sendo seus agressores professores/as, colegas, bem como conteúdos de materiais didáticos e práticas educativas. Elencou ainda os sentimentos expressados pelas crianças em relação à escola (desgosto diante das piadas racistas, tristeza, mágoa, medo de rejeição, vergonha com relação à sua identidade religiosa e étnica, baixa autoestima, desinteresse pelo universo escolar); e ao candomblé (orgulho e vergonha, autoidentificação, criação de redes sociais, afetividade, aprendizagem e troca de saberes). A autora salientou os diferentes sentimentos das crianças em relação aos espaços sociais em que a pesquisa foi realizada, demonstrando que, por vezes, os sentimentos negativos em relação à religião decorrem de experiências de discriminação no espaço escolar (Sousa, 2010).

Interessada também em ouvir as crianças de candomblé, Caputo (2012) empreendeu uma pesquisa longitudinal, por quase 20 anos, no Rio de Janeiro, acompanhando essas crianças nos terreiros, suas vivências e suas relações nestes espaços. Entre suas inquietações iniciais estavam a necessidade de compreender o aprendizado e a socialização das crianças no espaço do terreiro. Contudo, os relatos das crianças, além de se referir a experiências

religiosas, versavam sobre discriminações sofridas na escola, levando a autora a se interessar por investigar como a escola se relacionava com as crianças candomblecistas e como estas enfrentavam as situações de discriminação. A partir dos relatos coletados nas entrevistas com as crianças, a autora observou a omissão, o silenciamento e a negação das crianças acerca de sua religião no espaço escolar, para evitar situações de discriminação e perseguição.

Em entrevistas realizadas com professoras, coordenadoras e diretoras das escolas em que as crianças candomblecistas participantes da pesquisa estudavam, Caputo (2012) evidenciou alguns dos motivos pelos quais as crianças tendiam a esconder seu pertencimento religioso. Além de afirmarem o desconhecimento de alunos/as que fossem adeptos do candomblé em suas escolas, as educadoras integravam, na dinâmica escolar, práticas vinculadas à orientação cristã, desde a comemoração de datas festivas católicas, como Páscoa e Natal, até orações para iniciar o turno letivo bem como, tentativas de conversão nas aulas de religião, ministradas por professoras cristãs. A autora concluiu sua análise evidenciando os riscos de tais práticas e da obrigatoriedade do ensino religioso, nas escolas do Rio de Janeiro, como mecanismos que reiteram o preconceito religioso nas escolas, endereçados especialmente às crianças de candomblé, reivindicando a necessidade de um Estado e de uma escola verdadeiramente laicos.

Entre os estudos mencionados, as obras de Sousa (2010), Caputo (2012) e Sales Jr. (2013) destacam-se, no presente trabalho, pela atenção dispensada às crianças de candomblé, bem como pela centralidade ocupada pela escola na trajetória de vida das crianças e no tensionamento produzido acerca da pertença religiosa ao candomblé.

Considerada como uma instituição social da qual a criança participa durante grande parte de sua infância (González Rey, 2004), ao menos para as crianças que passam pelo processo de escolarização formal, a escola pode ser concebida como espaço em que condições histórico-culturais são produzidas. Prata (2005) assinala que a escola faz parte da

produção subjetiva humana, tendo sua estrutura perpassada pelas configurações sociais e pelas relações de poder entre professores e estudantes. Deste modo, contribui para o desenvolvimento das pessoas, principalmente, na aquisição de conhecimentos produzidos culturalmente (Polonia & Dessen, 2005).

A educação escolar possui uma função privilegiada no desenvolvimento de modalidades do pensamento e no favorecimento da apropriação das experiências culturais acumuladas, sendo importante no processo de desenvolvimento humano, segundo Rego (2004) a partir das ideias de Vigotski. Embora se considerem outros espaços de aprendizagem, a escola é considerada como espaço imprescindível para a formação profissional e humana (Strieder & Zimmermann, 2010), tendo em vista sua capacidade para organizar, de modo intencional, as condições de transmissão da produção cultural para as novas gerações (Mello, 2007).

As atividades educativas desenvolvidas na escola diferem de outras experiências do cotidiano da criança, já que são organizadas de modo sistemático e com direcionamentos específicos, introduzindo as crianças em conhecimentos formais e desafiando-as no entendimento de concepções científicas e acerca de si mesmas (Rego, 2004). A aquisição do conhecimento caracteriza-se como um dos momentos na formação das crianças na escola. Entretanto, a educação escolar deve ser colaborativa na “formação de um indivíduo seguro, criativo e interessado, que saiba fazer do conhecimento adquirido um sistema personalizado, aplicável às diferentes exigências que a vida lhe apresenta” (González Rey, 2004, p. 36). Neste âmbito, a escola transcende sua função de apenas transmitir conhecimentos científicos, tornando-se responsável pela formação de elementos relevantes para a construção subjetiva dos indivíduos que integram o ambiente escolar. Para além das atividades científicas, a escola deve colaborar na busca da cidadania e na elaboração de um modelo mais equitativo de vida, contribuindo na formação de cidadãos críticos (Polonia & Dessen, 2005), oportunizando o

favorecimento de uma cultura para as relações pessoais dos educandos e incentivando o aprendizado da comunicação, do diálogo e da empatia (González Rey, 2004).

O processo de escolarização é tão importante na constituição dos indivíduos integrados em sociedades letradas e complexas, que Rego (2004) evidencia as questões relacionadas à exclusão, dentre outros elementos constitutivos do fracasso escolar, como fatores preocupantes. Os valores transmitidos pela e na escola colaboram na (re) construção das identidades pessoais, a partir da interação dos atores escolares, proporcionando encontros, desencontros, tensões sociais e culturais (Vieira, 2010).

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero constituem os atores do espaço escolar que, atualmente, reivindicam um novo modelo escolar que, historicamente, fundamentou-se na uniformidade, homogeneidade e universalidade das pessoas. A trajetória da educação formal, na região latino-americana, segundo Candau (2011), exerceu função central no projeto de homogeneização cultural dos povos colonizados, consolidando um ideal baseado na cultura eurocêntrica.

A dinâmica em transformar as diferenças em desigualdades evidencia a dificuldade da instituição escolar em lidar com a diversidade existente, assumindo o posicionamento, muitas vezes, de igualar as singularidades dos indivíduos e aniquilar as diferenças (Candau, 2011). Assim, a escola não conduz suas atividades de modo neutro e isolado, sendo perpassada por concepções de mundo, de ser humano, de valores, vinculadas às condições econômicas, políticas, culturais, étnico-raciais e sociais. Para Dubet (2003), a própria escola produz as distinções e as desigualdades que são vivenciadas em outros espaços sociais, mas promove a exclusão escolar de forma a ultrapassar os mecanismos de reprodução social. Para o autor, mais importante do que saber quem sofre exclusão na escola é conhecer os processos e as repercussões da exclusão sobre os indivíduos.

Os compartilhamentos em distintos espaços sociais, nos quais os indivíduos atuam, favorecem, segundo González Rey (2005), a produção de sentidos subjetivos que se integram à história pessoal e se constituem em elementos psicológicos de nossa identidade. A partir deste pressuposto, é possível pensar que a escola integra o processo de construção subjetiva dos sujeitos, tornando-se partícipe na constituição daqueles que ali estão inseridos. Os discursos produzidos no espaço escolar, deste modo, são importantes elementos na construção de significados culturalmente compartilhados pelas pessoas que integram aquele ambiente e que serão ativamente reconfigurados pelos sujeitos envolvidos neste contexto.

Mas, estes discursos não estão isolados de outras instâncias da vida, dialogando com outros elementos que compõem a vida dos sujeitos. Valsiner (2013) localiza os processos de educação no limiar da zona de fronteira entre o mundo da escola e os mundos não-escolares, destacando a família como espaço importante nesta configuração. Neste âmbito, as crianças tornam-se migrantes entre a família e a escola, já que estes dois espaços constituem-se como os principais lugares em que as crianças transitam durante a infância.

Este trânsito realizado pelas crianças é permeado por complexas questões e relações de poder, requerendo uma análise para o que, efetivamente, acontece no contato entre a escola e a família, para o que ocorre nessa fronteira (Iannaccone, 2013). Este encontro complexo implica diálogos e processos dinâmicos que regulam as formas de interação entre estas instituições sociais e os elementos simbólicos que são negociados (Marsico, 2013).

Acresce-se, nesta relação de forças, a questão religiosa. Segundo Costa (2011), o cruzamento dos temas – religiosidade, família e escola – nas últimas décadas, tem sido foco das atenções de pesquisadores nas ciências sociais e também dos educadores. “A escola compreendida como uma instituição que lança parte dos fios com os quais a rede familiar é tecida, por vezes fornece fios que vão de encontro às expectativas familiares. Como entender a configuração desses conflitos quando um dos fios é a religião?” (Costa, 2011, p. 86). A

questão colocada por Costa (2011) denota a religião como mais um aspecto presente na zona de fronteira das relações entre família e escola, assim como as desigualdades socioeconômicas (Dubet, 2012; Marsico & Iannaccone, 2012), raciais (Cavalleiro, 2001) e de gênero (Louro, 1997).

A reprodução das desigualdades sociais no ambiente escolar se expressa no discurso da meritocracia e na transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares, embora tais relações não sejam uniformes (Dubet, Duru-Bellat & Véréttout, 2012). No que se refere às desigualdades raciais, Cavalleiro (2001) evidencia a presença de racismo, preconceito e discriminação raciais nas escolas brasileiras, salientando que a escola deve ser um espaço que proporcione o desenvolvimento e a satisfação para todos os atores sociais. Para tanto, a escola precisa reconhecer as desvantagens engendradas pelo racismo nas relações escolares que geram graves desigualdades entre crianças negras e brancas, produzindo sofrimentos nas crianças negras (Cavalleiro, 2001).

Diante das questões de gênero, Louro (1997) se posiciona afirmando que a escola entende bem da produção de diferenças, distinções e desigualdades, através de mecanismos que hierarquizam as pessoas. Os códigos, símbolos e espaços delimitados pela escola configuram-se, para a autora, como determinações do lugar que cada um pode ocupar no espaço escolar e instituem modos próprios, identidades escolarizadas, “gestos, movimentos, sentidos” integrados, corporalmente, por meninos e meninas (Louro, 1997, p. 61).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em sua nova redação ao artigo 33, de 1997, salienta o ensino religioso nas escolas, facultando a matrícula aos estudantes, como “parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (Brasil, 1997). Entretanto,

ainda que as escolas não integrem, no currículo obrigatório, a disciplina de religião, a existência de concepções e práticas religiosas permeia o ambiente escolar.

Bock (2003) salienta a necessidade de compreensão das funções exercidas pelo currículo oculto, impresso no discurso e nas práticas escolares como elemento constitutivo das desigualdades, diferenças e discriminações no espaço escolar, tendo em vista que “a escola transmite como “certos” os valores culturais dos grupos dominantes, [e] as crianças das classes dominadas não encontram, na escola, a valorização de seus padrões culturais” (Neves, 2005, p. 110). Deste modo, a escola torna-se desigual (Bock, 2003) e se constitui como instrumento de exclusão social, na medida que desconsidera a dimensão subjetiva dos sujeitos, tentando universalizá-los.

Diante da pertença religiosa ao candomblé, crianças entrevistadas por Caputo (2012), afirmam sentir vergonha e esconder, na escola, sua pertença religiosa, dizendo que “saíram da escola em que estudavam” porque uma professora “passava óleo ungido na testa [...] para que todos ficassem mais tranquilos e para tirar o diabo de quem fosse do candomblé” (Caputo, 2012, p. 197). As constatações da autora coadunam com as construções sociais sobre o candomblé, descritas, anteriormente, neste trabalho. Salienta-se, ainda, que as práticas discriminatórias não estão circunscritas às aulas de religião, mas estão presentes em vários momentos do processo educativo. Evidencia-se, assim, a dificuldade de aceitação das diferenças na escola diante da pertença religiosa das crianças adeptas do candomblé.

Na concepção de Oliveira (2012), a escola é eurocêntrica e visa à homogeneização das crianças aos padrões culturais difundidos pelos colonizadores. A identidade cultural, incluindo as opções religiosas e os conhecimentos advindos das experiências religiosas, é negada na escola. Não se pretende defender uma educação vinculada às práticas de qualquer religião, mas garantir que a diversidade religiosa dos sujeitos seja respeitada, já que esta é parte constitutiva das pessoas que praticam alguma religião.

CAPÍTULO III

Entre significados e sentidos: o aporte teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural

A necessidade de uma proposição alternativa ao modelo positivista consolidado nas ciências humanas e sociais e a emergência de novos parâmetros científicos, baseados na pesquisa e na metodologia de caráter qualitativo que estão diretamente vinculados à construção teórica, fomentaram as bases para o surgimento de uma Epistemologia Qualitativa. Segundo González Rey (2005, p. 05), “a Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento”, pautando-se na compreensão do conhecimento como produção, na realidade enquanto domínio infinito de campos inter-relacionados, e no entendimento do real como algo parcial e limitado (González Rey, 2003).

Nesta nova perspectiva, o conhecimento da realidade é visto como algo a ser construído e interpretado e o ser humano como agente construtor da sua realidade e como “produto das condições históricas que determinam sua formação” (Beatón, 2005, p.03).

Este entendimento do ser humano e da realidade destitui a busca por leis gerais como paradigma e legitima a singularidade como instância privilegiada na produção do conhecimento científico (González Rey, 2003). Deste modo, a singularidade assume valor, pois “está estreitamente relacionado a uma nova compreensão acerca do teórico, no sentido de que a legitimação da informação proveniente do caso singular se dá através do modelo teórico que o pesquisador vai desenvolvendo no curso da pesquisa” (González Rey, 2005, p. 11).

A criatividade, a especulação e a coparticipação dos distintos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa são aspectos considerados por González Rey (2005), qualificando as

dimensões dos significados e dos sentidos como espaços de produção do saber. O autor enfatiza ainda a especulação no processo de construção científica, argumentando que onde há pensamento, a especulação deve estar presente, assim como a fantasia, o desejo e os processos subjetivos da criatividade do pesquisador.

O conhecimento configura-se como resultado da ação do sujeito sobre a realidade, sendo sua vivência concreta o objeto primordial de construção do saber. Neste particular, a produção do conhecimento fundamenta-se na reconstrução histórica da dinâmica do desenvolvimento do sujeito, considerando o contexto histórico-cultural no qual está inserido.

Vale ressaltar que o contexto histórico-cultural, nesta perspectiva, configura-se como espaços de construção de subjetividades, elaborados e reelaborados pelas vivências dos distintos sujeitos sociais. Compreender a subjetividade humana, desta forma, significa conhecer e interpretar as formações contextuais nas quais os sujeitos se constituem e são constituídos e os processos subjetivos produzidos nestes contextos.

A perspectiva teórica ora apresentada refere-se à psicologia histórico-cultural, especificamente, aos conceitos desenvolvidos na teoria da subjetividade por González Rey. Neste enfoque, a pessoa se constitui a partir das relações sociais que estabelece, sendo o outro uma figura crucial no processo de desenvolvimento. O social torna-se um elemento relevante no desenvolvimento psíquico no qual a pessoa participa ativamente, mas este não se constitui como um reflexo da realidade, já que, integrada nos distintos contextos sociais, a pessoa elabora sentidos (González Rey, 2011). Este autor constrói sua argumentação teórica a partir de fundamentos da psicologia soviética, especialmente das obras de Vigotski (1896-1934) e de Rubinstein (1889-1969), bem como do paradigma da complexidade, de Morin (1921-) (González Rey, 2007).

Na obra de Vigotski, o conceito de interiorização (ou internalização) ocupa lugar central, evidenciando o papel da cultura no processo de desenvolvimento humano, na medida

que compreende o desenvolvimento dos processos psicológicos, a partir das relações sociais internalizadas pelo sujeito (Wertsch, 1985). Smolka (2000) retoma o conceito de internalização de Vigotski (1929/89), afirmando este como o próprio processo de desenvolvimento da personalidade, evidenciando que as funções superiores das pessoas foram, necessariamente, construídas em primeiro plano em um nível externo, a partir de uma relação social com outras pessoas. Desta forma, o que é considerado psicológico, já é anteriormente constituído em um nível social. Wertsch (1985) evidencia o pensamento de Vigotski afirmando que a internalização não é uma cópia dos processos interpsicológicos (externos), mas algo que transforma o processo, mudando sua estrutura e suas funções. Smolka (2000) defende, ainda, a ideia de que as pessoas, ao internalizarem modos culturais, exercem uma função ativa neste processo, já que atribuem uma “propriedade particular” (Smolka, 2000, p. 28) ao que foi internalizado. Neste sentido, internalizar não seria uma simples assimilação dos elementos socialmente compartilhados, pois a pessoa selecionaria determinados aspectos sociais e estes seriam integrados à sua dinâmica pessoal.

É possível acompanhar este raciocínio e pensar que as pessoas se constituem a partir das suas relações sociais. Entretanto, apenas esta explicação não evidencia como esse social se converte em psicológico e quais mecanismos estão envolvidos neste processo. O que leva uma pessoa a selecionar determinados aspectos em detrimento de outros?

Os mundos subjetivos, na concepção de Valsiner (2012), registram elementos circundantes nos ambientes nos quais nos inserimos. Deste modo, construímos significados que produzem sentimentos e reflexões, mediante o uso de signos, favorecendo a elaboração de novas experiências. Assim, “nós criamos sentido para nossas relações com o mundo, e para o próprio mundo, através de nossos sentimentos que são, eles próprios, culturalmente organizados pela via da criação e uso de signos” (Valsiner, 2012, p. 361).

A internalização consiste em um processo construtivo de análise dos elementos semióticos existentes no social, reelaborados pela pessoa que, mediante uma síntese, produz uma nova forma no campo intra-psicológico. Para Valsiner (2012), as pessoas internalizam elementos culturais e externalizam suas concepções, a partir de uma dinâmica interativa. A externalização configura-se como processo complementar à internalização, que implica na “transposição do interior da pessoa para o seu exterior, e a modificação do ambiente externo como uma forma de nova síntese desses materiais” (Valsiner, 2012, p. 413). Sendo assim, internalização e externalização comporiam os pilares para a construção dos processos de significado, tanto no âmbito coletivo como no individual, constituindo-se como tarefa da psicologia cultural a análise do desenvolvimento humano, atentando para a construção de significados (Zittoun, 2011). A dimensão dos significados seria então o elo entre interno e externo.

O debate proposto por Smolka (2000), ao retomar a ideia de signo no pensamento vigotskiano, auxilia na compreensão desta problemática. Para a autora, que centra seu trabalho no problema da significação, a mediação do signo, como um instrumento psicológico, ajuda-nos a compreender o processo de transformação das relações inter em intrapsicológicas. Os signos seriam caracterizados pela “sua materialidade simbólica, [...] marcados por uma não-especificidade (caráter difuso, contornos embaçados), pela impregnação (caráter seminal e “permanente”) e pela reversibilidade (direcionados para o outro e para si)” (Smolka, 2000, p. 30). Entretanto, salienta que o entendimento do processo de transformação das relações inter em intrapsicológicas, do social para o individual, somente se torna possível quando se considera a produção simultânea de signos e sentidos.

A categoria de sentido é apresentada, por Smolka (2000), como modo explicativo para entender as relações inter-intrapsicológicas, mas não a conceitua, não nos diz o que realmente

está envolvido na produção dos sentidos que poderiam justificar sua importância e seu lugar na construção dos sujeitos que se processa nos níveis sociais e individuais, simultaneamente.

É o próprio Vigotski quem apresenta a categoria de sentido e evidencia o que está implicado nela. Segundo González Rey (2007), a obra inicial de Vigotski concentra a relação do sentido com a palavra, como se este explicitasse apenas o caráter singular de um significado que é compartilhado por outros. Evidencia ainda que, a obra de Vigotski, durante muito tempo, favoreceu uma relação estrita entre palavra e sentido e salienta que, em uma fase final de construção de sua obra, Vigotski tentou integrar os aspectos afetivos e emocionais no entendimento desta categoria, mas não conseguiu desenvolvê-la em virtude de sua morte precoce.

A partir da construção da categoria de sentido em Vigotski, a teoria da subjetividade, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, vem sendo desenvolvida por González Rey. Na compreensão deste autor, divergindo de outros pós-vigotskianos, a subjetividade não é uma internalização, e sim, uma produção humana, já que, “nada do que acontece em nossas práticas se internaliza, pois acima delas nós produzimos, e essa produção, mesmo sendo resultado de nossas práticas e relações, não é um resultado linear, mas uma produção diferente” (González Rey, 2007, p. 173).

A subjetividade, para González Rey, é considerada como um sistema constituído por processos simbólicos e emocionais, que se desenvolvem na experiência humana, caracterizado pela multideterminalidade, contradição, diferencialidade e pelo desenvolvimento constante, expressando-se, “simultaneamente, em dois níveis diferentes de constituição: a subjetividade individual e a social” (González Rey, 2004, p. 78). Embora subjetividade social e subjetividade individual componham uma unidade, que constitui e é constituída simultaneamente, encontrando-se imbricadas, González Rey (2004) evidencia seus distintos modos de expressão.

Assim, a subjetividade social se manifesta nas formas constituídas de linguagem, nas representações sociais culturalmente compartilhadas, nos códigos, nas crenças, nos padrões de comunicação caracterizadores dos espaços sociais (González Rey, 2003; 2004), constituindo um sistema complexo dos diferentes segmentos da vida social que, articulados entre si, definem “complexas configurações subjetivas na organização social” (González Rey, 2003, p. 203).

A subjetividade individual, por sua vez, consiste na integração inseparável do emocional e do simbólico, configurando a emergência de sentidos subjetivos, presentes em toda experiência humana, a partir da inserção em espaços sociais, cultural e historicamente construídos (González Rey, 2003).

Os sentidos subjetivos constituem-se como “unidade psicológica que expressa o caráter subjetivo dos processos psíquicos humanos nas condições da cultura” (González Rey, 2010, p. 331). São caracterizados pelo seu envolvimento na subjetividade, representando um momento relacional entre a subjetividade social e a individual, emergindo na ação do sujeito, capaz de ir além das normatizações, possibilitando um desenvolvimento diferenciado nos espaços de subjetividade social (González Rey, 2007), a partir da sua atual configuração subjetiva construída nos distintos espaços sociais.

Os sentidos subjetivos estão em constante desenvolvimento, expressando a unidade inseparável do emocional e do simbólico, articulados com os “espaços simbólicos produzidos pela cultura”, mas alimentando-se de “emoções singulares configuradas na história de cada sujeito” (González Rey, 2010, p. 332). O autor assevera que os sentidos subjetivos não são explícitos, não aparecem de modo intencional na expressão do sujeito, mas emergem de modo indireto, a partir de formas diversas e sem associação imediata. Compete ao pesquisador, em um processo construtivo-interpretativo, definir os sentidos subjetivos do sujeito participante da pesquisa (González Rey, 2010, p. 333).

Segundo González Rey (2011), “toda produção cultural aparece organizada em nível subjetivo como configuração subjetiva, pois estas expressam as produções singulares simbólico-emocionais da pessoa e dos diferentes espaços sociais em que a pessoa atua” (González Rey, 2011, p. 34).

As configurações subjetivas são sistemas autorregulados construídos a partir das experiências que se articulam de modo dinâmico e aberto, gerando, ao mesmo tempo, novas necessidades e estados dinâmicos próprios (González Rey, 2003; 2004). Este conceito é explicativo tanto para os contextos sociais quanto para as experiências individuais, elaborando um núcleo dinâmico de organização (González Rey, 2003; 2004).

No âmbito social, as configurações subjetivas de determinada instituição ou grupo são formadas a partir de diferentes elementos de sentidos, que se transformam, ao longo do tempo, em ordenadores dos distintos aspectos daquela instituição ou grupo. Entretanto, estes se articulam com outros elementos de sentido produzidos pela participação de seus membros em contextos variados que alteram as formas de organização antes definidas. Desta forma, confere-se o caráter dinâmico e multideterminado das configurações subjetivas que, na dimensão individual, expressa-se na personalidade e no sujeito (González Rey, 2003).

Neste particular, o sujeito ocupa lugar privilegiado nesta construção teórica, compreendendo a ação da pessoa como fonte permanente de processualidade, implicada nos espaços sociais em que atua. Assim, o sujeito possui a capacidade de gerar um espaço próprio de subjetivação nas suas próprias experiências (González Rey, 2007). É um ser portador de emoções, em constante interação, agindo de modo consciente e intencional (González Rey, 2003), subjetivando significados culturalmente compartilhados e atribuindo sentidos singulares às suas vivências.

A atuação da pessoa expressa a subjetivação que implica a integração dos processos da sua subjetividade individual e os elementos da subjetividade social, muitas vezes

permeada por contradições e tensionamentos, produzindo sentidos subjetivos singulares nas trajetórias pessoais (González Rey, 2007).

Nesta perspectiva, as ações dos sujeitos são produtoras permanentes de sentidos subjetivos, destacando o papel gerador das emoções neste processo (González Rey, 2007). É neste âmbito que os construtos da psicologia histórico-cultural são válidos para compreender os sentidos subjetivos que os adultos adeptos ao candomblé produziram, nas suas infâncias, acerca de sua pertença religiosa dentro do espaço escolar.

A subjetividade social da escola, espaço social perpassado por ferramentas simbólicas e culturais, favorece a apropriação da produção humana (Tacca & Branco, 2008) e incide na elaboração que os sujeitos fazem sobre os conhecimentos acumulados pela cultura e sobre si mesmos. A escola, mediante as relações sociais estabelecidas, possibilita a emergência de sentidos subjetivos dos sujeitos escolares que, integrando sentidos produzidos em outros espaços sociais, como a religião, conformam configurações subjetivas que podem se tornar elementos relativamente estáveis em sua constituição pessoal.

A condição de sujeito diante de uma atividade implica um “posicionamento reflexivo e criativo, comprometido com a produção de sentidos subjetivos, o que acarreta o envolvimento da pessoa na atividade que desenvolve” (González Rey, 2007, p. 145). Destarte, os sujeitos engajam-se nas atividades desenvolvidas tanto na religião como na escola, integrando os sentidos subjetivos que produzem, por vezes, permeados por contradições e tensões emergentes neste encontro, pois os sentidos não são isolados em si mesmos.

Os sentidos subjetivos elaborados pelos sujeitos, mediante suas ações, conformam núcleos relativamente estáveis de produção subjetiva, as configurações subjetivas, que se articulam nos comportamentos humanos (González Rey, 2007) e expressam a organização subjetiva do sujeito. A produção de novos sentidos favorece mudanças que alteram a

configuração atual, integrando elementos que podem ocupar “um lugar dominante nos processos de subjetivação de uma atividade concreta” (González Rey, 2007, p. 137-138).

No tocante às experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa, conhecer os sentidos subjetivos elaborados a partir da relação religião-escola é pertinente para entender as redes simbólico-emocionais, que evidenciam as formas de como as pessoas vivem em contextos complexos, demarcados pela cultura.

Nas trilhas da pesquisa: caminhos metodológicos

Os espaços sociais escolhidos para compreender os modos de produção dos sentidos subjetivos dos participantes acerca de sua pertença religiosa são os territórios do candomblé e da escola. Ambos os espaços foram fundamentais no processo de socialização dos participantes, quando crianças. Cada um, a seu modo, dispõe de recursos, de práticas, de compreensões acerca da vida que incidem na produção subjetiva de crianças que adentram esses espaços.

A escola ocupa lugar central na vida infantil. É a instituição que, simbolicamente, representa o lugar de preparação para o futuro, para “ser alguém na vida” (Costa, 2003, p. 13), para a inserção no mercado de trabalho. Embora conviva com muitas críticas, a escola ainda se configura como espaço primordial de formação pessoal e como propositor de transformação social (Costa, 2003). Por outro lado, o terreiro de candomblé também se constitui como espaço de construção pessoal para as crianças que integram essa religião, respaldado pelos valores civilizatórios africanos, apresentados no capítulo I.

Embora os saberes construídos em cada instituição sejam distintos – o saber científico e o saber tradicional (Molina, 2011) - e as visões de mundo e os projetos de vida nem sempre estejam no mesmo caminho, ambas as instituições desempenham papéis fundamentais na vida das crianças. Desta forma, o modo peculiar de estruturação vislumbrado nestas instituições incita-nos a compreender como e o que ocorre neste encontro (candomblé e escola) e como as pessoas que integraram essas duas instituições na sua infância, significaram estas experiências.

Os relatos de discriminação na escola são presentes na fala das crianças de candomblé, entrevistadas por Caputo (2012), divergindo das experiências que vivenciam nos espaços dos terreiros. Nos terreiros, as crianças sentem-se orgulhosas de sua religião, das

funções que ocupam e dos conhecimentos que adquirem, enquanto que na escola experimentam vergonha, silenciamento e discriminação sobre sua pertença religiosa, conforme referido anteriormente. Neste particular, um problema se delinea: se a religião é parte integrante e constitutiva da subjetividade das pessoas adeptas do candomblé e o espaço escolar produz discursos sobre esta religião, como a pertença religiosa é significada no espaço escolar e quais as repercussões na construção subjetiva destas pessoas?

Objetivos

Objetivo geral

Compreender, a partir dos relatos fornecidos pelos adultos adeptos do candomblé, inseridos na religião na infância, como a produção de sentidos sobre a pertença religiosa foi balizada pelo contexto escolar.

Objetivos específicos

A partir dos relatos fornecidos pelos adultos adeptos do candomblé, inseridos na religião na infância:

1 - Analisar como se processavam as relações com outras crianças e adultos, no contexto escolar.

2 - Analisar as relações estabelecidas pelos participantes com outros atores escolares e qual a interpretação singular que atribuíam a esse processo.

3 - Identificar as emoções expressas pelos participantes nas narrativas de situações vivenciadas no contexto escolar a partir de sua pertença religiosa.

4 – Identificar as estratégias empregadas diante de situações conflituosas na escola que tinham como base a sua pertença religiosa.

5 - Identificar a compreensão de professores acerca da pertença religiosa de crianças adeptas ao candomblé que se encontram inseridas na escola.

Delineamento metodológico

Estratégia geral da pesquisa

Os pressupostos teóricos delineados pela base epistemológica tradicional positivista, centrados numa visão a-teórica, no conhecimento como algo apropriado da natureza, na generalização de resultados, no ideal verificacionista, na concepção do conhecimento estático (González Rey, 2005), compreensões estas herdeiras das ciências naturais e incorporadas pelas ciências sociais, entre elas a psicologia, consolidaram-se, durante muito tempo, enquanto visão hegemônica e único modo de construção científica.

Contudo, o fenômeno da contradição já se encontrava imerso no positivismo, assim como em qualquer esfera da realidade (Demo, 1985) e seus limites para análise dos fenômenos sociais e, especificamente, para os fenômenos psicológicos fomentaram a produção de zonas de sentido e a busca por modos distintos de fazer ciência.

Coerente com o referencial teórico e com os objetivos delineados no presente trabalho, esta pesquisa possui caráter qualitativo, valorizando o singular na produção do conhecimento (González Rey, 2003). O caráter construtivo-interpretativo da pesquisa torna-se imprescindível para estudar a subjetividade humana, sendo o estudo do singular uma exigência para compreensão dos processos subjetivos (González Rey, 2005).

A pesquisa qualitativa configura-se como um processo de construção dinâmico, produzindo tensões entre a teoria e o momento empírico, no intuito de ampliar alternativas interpretativas sobre o objeto estudado, conforme assinala González Rey (2005). Neste âmbito, a comunicação ocupa lugar central na pesquisa qualitativa, objetivando conhecer os sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos e as dinâmicas sociais que integram a vida das pessoas (González Rey, 2005).

Participantes

O processo de escolha dos participantes atendeu aos critérios de conveniência e de disponibilidade. Segundo González Rey (2005), alguns temas trabalhados na pesquisa qualitativa são delicados para os participantes, dado o caráter íntimo que possuem. Considera-se que falar sobre religião e os sentidos produzidos sobre a pertença religiosa enquadra-se neste perfil de temas, requisitando um maior vínculo do pesquisador com os participantes para favorecer o desenvolvimento da pesquisa. Assim, constituíram-se como participantes da pesquisa três pessoas adultas adeptas do candomblé, cuja vinculação religiosa iniciou-se na infância, identificadas a partir da rede de relacionamentos da pesquisadora. Outra característica importante foi a frequência regular em instituições públicas de ensino, durante a infância.

A participação no candomblé justifica-se pelo objetivo do estudo que buscou compreender os sentidos subjetivos produzidos acerca desta pertença religiosa. A escola pública foi escolhida pela compreensão de que esta instituição deve respeitar a caráter laico do ensino público no Brasil, definido na legislação nacional, não podendo haver predileção por qualquer tipo de orientação religiosa.

O número de participantes escolhidos fundamentou-se na perspectiva adotada pela pesquisa qualitativa, que não se utiliza dos conceitos de amostragem estatística “de um grupo para um universo populacional” (González Rey, 2005, p. 108), considerando que o tamanho do grupo investigado deve ser definido pelas informações que importam para a caracterização da pesquisa. Diante de questionamentos acerca da significação que as conclusões de uma pesquisa qualitativa podem produzir, González Rey (2005) afirma que elas serão significativas pela “qualidade dos trechos de informação produzidos”, sendo que “a significação dos trechos de informação não é um processo arbitrário do pesquisador, mas sim

um processo relacionado às suas possibilidades de articulação quanto ao modelo teórico em construção” (González Rey, 2005, p.112).

Nesta abordagem teórico-metodológica, o sujeito configura-se como unidade primordial para a construção da pesquisa, dada a importância que a singularidade assume como via de elaboração teórica diante dos estudos da subjetividade.

Inicialmente, a ideia da pesquisa era compreender os sentidos subjetivos de crianças no tempo presente, mas diante de dificuldades encontradas para acessá-las, nos terreiros de candomblé e nas escolas, optou-se pela inclusão dos adultos que narraram suas experiências vivenciadas na infância. Conforme González Rey (2005) enfatiza, a pesquisa qualitativa é um processo aberto, permeado de imprevistos, requisitando do pesquisador a tomada de decisões no percurso da pesquisa.

A alteração dos participantes inicialmente provocou uma decepção, já que, desde os primeiros momentos da pesquisa, o interesse por conhecer as histórias das crianças era intenso. Contudo, contatar com os adultos, produziu uma zona de sentido não vislumbrada no início do projeto. Ao narrar histórias de suas infâncias, os participantes expressaram, com riqueza de detalhes, experiências no candomblé e no espaço escolar. Obviamente, as memórias são (re) elaboradas ao longo da trajetória de vida, mas permitem a reconstrução de elementos significativos para os sujeitos, evidenciando as relações que foram estabelecidas em distintos contextos sociais, configurando-se como possibilidades de conhecer não só as dinâmicas individuais, mas também, sociais de uma época, consistindo, assim, em significativo campo de investigação. É importante ainda considerar que os discursos produzidos sobre o passado são presentificados, visando uma reinterpretação que possibilita uma melhor compreensão do presente e um novo olhar para o futuro (Rocha, Ferreira & Vilarinho, 2000).

Engajados na construção de suas narrativas sobre as experiências infantis, os participantes serão apresentados, a partir de informações coletadas na pesquisa. Salienta-se que os nomes utilizados são fictícios e que, em um caso, o participante escolheu como gostaria de ser referenciado no texto.

Descrição dos participantes

Júlia

Júlia é *ialorixá*, tem 66 anos de idade e foi iniciada no candomblé aos dois anos e dez meses de idade. Autodeclara-se negra e possuía, à época da pesquisa, renda aproximada de um salário mínimo. Viúva e mãe de cinco filhos, atualmente reside com dois filhos e um neto em uma casa própria formada por seis cômodos, localizada no Recôncavo baiano. Morou, durante a infância, na zona rural do Recôncavo da Bahia e estudou até o quinto ano do antigo ensino primário. Enquanto estudou, frequentou escolas públicas na sede do município e trabalhou desde a infância fazendo tranças e carregando lenha. Na adolescência e juventude, trabalhou como pescadora e lavadeira. Seus pais eram adeptos do candomblé, sendo que seu pai era *babalorixá*.

Iyá Ogunté

Iyá Ogunté foi o nome escolhido pelo participante de sexo masculino, como uma forma de homenagear seu orixá. Autodeclarado de cor parda, com idade de 44 anos, foi iniciado no candomblé aos 13 anos. Natural de Salvador é professor universitário e

pesquisador, com renda aproximada de R\$ 6.000,00. Reside sozinho em uma casa alugada. Até a juventude, estudou em instituições públicas de ensino, mas, na vida adulta, frequentou instituições privadas com bolsa de estudo. Não desempenhou atividades laborais na infância e adolescência. Seus pais tiveram trajetórias religiosas distintas: o pai, com o qual não conviveu, era católico e a mãe frequentou o candomblé durante toda a vida, mas teve uma incursão no protestantismo quando o participante já era adulto.

Pedro

Pedro tem 78 anos de idade e é *babá-kekerê* (pai pequeno) de um terreiro em Salvador. Frequentou o candomblé desde os primórdios da infância, mas foi iniciado aos 27 anos de idade. Autodeclara-se de cor parda e concluiu o ensino médio em uma escola técnica. Fez todo o percurso escolar em instituições públicas e desde a infância executou atividades laborativas. Até a adolescência trabalhou com aprendiz de mecânico e na juventude serviu na Base Área. Aposentado como servidor federal, tem renda aproximada de R\$ 4.300,00. Nascido em Salvador, é casado e tem três filhos, residindo atualmente em casa própria apenas com a esposa. Seus pais eram católicos, mas a mãe frequentava o candomblé concomitantemente.

A conversa com professoras: obtendo dados complementares

Introduziu-se, ao longo da pesquisa, conversas com professoras de uma escola pública do interior da Bahia, de modo a obter dados que colaborassem na identificação dos modos como estes atores escolares, de extrema importância na construção subjetiva das crianças escolarizadas, compreendem a pertença religiosa de crianças ao candomblé.

Deste modo, através de uma indicação, a pesquisadora chegou a uma escola pública situada em uma cidade do interior da Bahia, com população estimada no ano de 2014 de 110.550 habitantes e área territorial de 261,348 km² (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, 2014). Integrante de um conjunto de 41 escolas municipais (INEP, 2012 citado por IBGE, 2014), a escola está localizada em uma zona periférica da cidade, caracterizada pela existência de diversos terreiros de candomblé.

A escola funciona nos três turnos, possuindo um total de 110 estudantes no Ciclo de Aprendizagem (CIAP) e 351 estudantes no Ensino Fundamental II, matriculados nos turnos matutino e vespertino. No horário noturno, a escola oferece o Programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA). A escola realiza reuniões quinzenais de professores, plantão escolar para entrega dos boletins e atendimento aos pais ao final de cada unidade.

Um contato pessoal possibilitou o agendamento de uma primeira visita à escola. A recepção na escola foi realizada pela diretora e pela coordenadora pedagógica. Neste primeiro contato houve a apresentação do projeto de pesquisa e esclarecimentos para um possível consentimento. Não houve resistências e a direção aceitou a participação na pesquisa. Nos momentos iniciais, foi possível observar, durante o diálogo, a existência de uma Bíblia compondo o espaço da sala da direção da escola, encontrando-se aberta, no canto da sala, ao lado de um banco de cimento com almofadas.

Inicialmente, os diálogos informais com a diretora e a coordenadora evidenciaram a necessidade de conhecer, de modo mais sistemático, o posicionamento da escola diante da problemática apresentada pela pesquisa, a partir da visão dos professores. Solicitou-se à direção o contato com os professores para apresentar a proposta da pesquisa e construir, assim, o cenário social da pesquisa. Segundo González Rey (2005), o cenário constitui-se na apresentação da pesquisa, objetivando construir um espaço favorável ao envolvimento dos sujeitos e reflexão sobre a temática investigada.

A ocasião privilegiada para construção deste cenário na escola concretizou-se na reunião dos professores. A reunião iniciou com uma oração livre feita pela coordenadora, seguida de um Pai Nosso. Apenas uma professora não participou da oração, mantendo-se na sala, no círculo, mas em silêncio total. Após a oração, todos se abraçaram desejando um bom encontro. A diretora fez questão de ressaltar que aquele procedimento era usual nas reuniões dos professores e também nas reuniões com os pais, visando criar um clima tranquilo e favorável aos trabalhos que seriam realizados naquele dia.

A reunião seguiu contando com a apresentação da pesquisadora por parte da direção. Este momento oportunizou um diálogo sobre a pesquisa, seus objetivos e a importância da escola para sua construção. Alguns professores se manifestaram, mencionaram o conhecimento de alunos adeptos ao candomblé e outros solicitaram uma colaboração às dificuldades enfrentadas por elas (professoras) no cotidiano escolar. Afirmavam precisar de terapia para conseguir lidar com os estudantes e a presença de uma psicóloga na instituição parecia uma solução bastante viável. Esclarecidos mais uma vez os objetivos da pesquisa e delimitada a forma de participação da pesquisadora na escola, o convite formal realizou-se.

Não houve manifestação imediata, além da diretora e da coordenadora pedagógica. Deste modo, um convite¹⁰ foi elaborado e entregue individualmente às professoras. No

¹⁰ O modelo do convite encontra-se em anexo.

universo de 27 professores, duas consentiram com a participação, informando dia, hora e local para a realização das entrevistas e, posteriormente, mais uma professora decidiu participar.

Instrumentos

Os instrumentos na pesquisa qualitativa assumem a função de indutores da expressão dos participantes, visando sua estimulação e atuando como recursos de informações, que relacionadas entre si, favorecem a construção de hipóteses desenvolvidas pelo pesquisador.

Os instrumentos utilizados foram: o questionário sociodemográfico e a conversação¹¹. O questionário sociodemográfico foi utilizado com o objetivo de coletar informações pessoais objetivas e passíveis de descrição, sendo autoaplicado pelos participantes (Chaves, 2006), antes da conversação. O questionário indagava sobre aspectos relacionados a idade, sexo, cor, escolaridade, renda, tipo de residência, escolas frequentadas, religião dos pais. Estas informações integradas aos relatos da conversação permitiram construir um cenário socioeconômico dos participantes, cuja dimensão implicou em acessos a modos de vida diferenciados.

A natureza construtivo-interpretativa, assumida na pesquisa qualitativa, prioriza a comunicação como espaço primordial de produção da informação e o singular como instância de produção do conhecimento científico. Neste sentido, a conversação constitui um importante instrumento, já que se fundamenta no processo dialógico que favorece o envolvimento dos participantes da pesquisa, possibilitando sua expressão livre e aberta, “capaz de expressar seus desejos, necessidades e contradições, processos esses que não aparecem de forma direta na palavra, mas através de elementos indiretos que recebem significado pela interpretação do pesquisador” (González Rey, 2005).

Assim, durante a conversação, o pesquisador participa ativamente, introduzindo tópicos que facilitem as expressões e as reflexões dos participantes, rompendo com o modelo

¹¹ O modelo do questionário e o temário das conversações se encontram em anexo.

estímulo-resposta, e acompanhando estas reflexões para dar continuidade à conversação (González Rey, 2011).

Conforme assinalado por González Rey (2005),

a conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços sociais delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve emoções que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando à trama de sentidos subjetivos (González Rey, 2005, p. 126).

Procedimentos para coleta, organização e análise das informações

A coleta de informações, nesta pesquisa, orientou-se pelos aspectos éticos envolvidos na pesquisa com pessoas e nas orientações de Guerra (2006). Assim, as conversações aconteceram em local, data e horários definidos pelos participantes e versaram sobre temas constitutivos dos objetivos da pesquisa e das experiências narradas pelos participantes. Foram gravadas com o consentimento dos participantes e transcritas, conforme descrição a seguir.

Inicialmente foram realizados contatos com os participantes, a partir da rede de relacionamentos da pesquisadora. O projeto da pesquisa foi apresentado, ressaltando-se seus objetivos, sua justificativa e demais informações relevantes para os participantes. Todos os envolvidos foram informados sobre a confidencialidade das informações e o sigilo total de suas identidades, havendo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹². O consentimento consiste em momento crucial da pesquisa, pois a pessoa participará por um desejo pessoal, envolvendo-se de forma contínua no percurso da pesquisa, a partir das relações que constrói ao longo do processo, e não por uma pressão exercida pelo pesquisador (González Rey, 2005). “Nenhuma decisão pessoal se produz sem interesse pessoal, sem um sentido envolvido na decisão” (González Rey, 2005, p. 83).

O tratamento das informações coletadas nas conversações percorreu quatro momentos distintos, respeitando a originalidade dos relatos. Deste modo, manteve-se a grafia correspondente à fala dos participantes.

O passo seguinte foi organizar as conversações transcritas, realizando-se a leitura das entrevistas, visando uma compreensão inicial e geral para as análises preliminares. A próxima etapa consistiu em uma leitura mais atenta, visando sua organização em eixos temáticos,

¹² O TCLE produzido para a pesquisa consta nos anexos deste trabalho.

separando os trechos de informação, a partir de falas dos participantes que compartilhavam um significado social.

Os trechos de informação, organizados em temas coerentes com os objetivos da pesquisa, foram analisados e interpretados orientando-se pelo aporte teórico que se configura como base deste estudo e pela literatura consultada.

CAPÍTULO IV

Construindo sentidos: resultados e análises

O presente estudo, realizado em retrospectiva, coletou relatos das experiências dos participantes do período de suas infâncias. As experiências, conforme destaca Tateo (2015), incluem a ação e a reação, em um processo de interação contextual. A ação, neste aspecto, associa comportamento, ou a sua ausência, a um processo simbólico mental. É importante compreender que as experiências humanas são permeadas de aspectos que são passíveis de reflexão e memorização, desde que tenham se tornado sentidos subjetivos no curso das experiências vividas (González Rey, 2011). As informações fornecidas pelos participantes demonstram que as memórias da infância ocupam um lugar significativo nas suas trajetórias de vida.

A partir dos relatos, construíram-se três eixos centrais para análise. O primeiro intitulado “De casa ao terreiro: caminhos da inserção religiosa no candomblé” discorre sobre os modos pelos quais os participantes tiveram acesso aos espaços religiosos do candomblé, os terreiros. O segundo, por sua vez, evidencia as experiências nas atividades religiosas, os prazeres e tensões presentes nestes espaços e suas repercussões subjetivas. Por fim, o terceiro busca refletir sobre as experiências advindas deste encontro – religião e escola – demonstrando como as relações dos participantes com outros atores escolares se estabeleceram, de que modo repercutiram nas suas concepções acerca da religião de pertença e quais estratégias foram utilizadas para lidar com as distintas situações vivenciadas.

De casa ao terreiro: caminhos da inserção religiosa no candomblé

Nascidos em momentos históricos distintos (décadas de 1930, 1940 e 1970), as memórias dos três participantes revelam histórias singulares, mas entrelaçadas por alguns elementos significativos em comum: a experiência da pobreza, a convivência com o racismo e a participação regular em terreiros de candomblé durante a infância.

Iyá Ogunté e Pedro residiam em áreas do centro da cidade de Salvador e Júlia morava na zona rural de uma cidade do Recôncavo baiano e suas famílias viviam em condições socioeconômicas desprivilegiadas. Iyá Ogunté relata que sua mãe cuidou dele e dos irmãos sem o apoio do pai. Oriunda do interior da Bahia, a mãe de Iyá Ogunté, enfrentou grandes dificuldades financeiras na vida em Salvador. Pedro relata a vivência da pobreza, expressa no trecho a seguir:

Infância de menino pobre. Eu lembro que tinha que fabricar brinquedos com caixas de charuto, fazia os carrinhos pra sair puxando, aqueles... E era escola, e brincar no playground de pobre, que é a rua... Eu morava num lugar que só tinha gente da sociedade, né [...] e os mais pobres erámos nós mesmos.

Não há indícios, nos relatos de Júlia e de Pedro, de uma relação direta entre a pobreza e a aproximação de suas famílias ao candomblé, mas há um elemento na fala de Júlia que ressalta o perfil das pessoas que, comumente, frequentavam o candomblé, à época de sua infância: “*candomblé era pra poucos... Era pra preto, pobre, miserável*”. Na experiência de Iyá Ogunté, as dificuldades econômicas tentavam ser resolvidas, por vezes, buscando apoio espiritual, através de rituais religiosos, conforme observado nesta fala: “*minha mãe, tinha*

problemas financeiros, se cortava a luz, ela dizia que era um ebó¹³. Ai, ela corria pro candomblé, gastava dinheiro, pedia dinheiro emprestado porque tinha que fazer as coisas”. Na concepção da mãe de Iyá Ogunté, a atribuição aos rituais religiosos era ambígua, tanto como provocadoras das dificuldades, neste caso, realizada por outras pessoas através de *ebós*, como solucionadoras dos transtornos econômicos vividos.

A grande concentração de terreiros em bairros populares favorece a circulação das pessoas destas regiões no candomblé, configurando esses espaços como lugares de cuidado, mas também como locais para encontrar os amigos, conversar e se divertir, sendo as festas grandes atrações para adultos e crianças (Rabelo, 2008), conforme sinaliza Pedro:

Então era brincar, ir pra escola, ir pra Casa Branca. E eu ficava lá sem ter o que fazer, ficava catando cajá, descia aquela escada, ficava lá no barco... Às vezes, eu estava com aqueles alabês¹⁴ todos, né, ia pro candomblé, pra Casa Branca, tocava muito na Casa Branca, lá no Gantois.

Júlia, que vivia no interior, refere que possuía trânsito livre durante a infância no terreiro do seu pai, mas que não frequentava outras casas: “*quando eu era pequena eu não ia em candomblé, porque tinha uma lei que o juizado de menor não queria criança em candomblé. Então, quando dava 10 horas da noite recolhia todas as crianças. Pelo menos por aqui*”. Contudo, na adolescência, sua presença nas festas era frequente.

Não foi encontrado qualquer registro na literatura sobre a determinação de horário de participação das crianças nas festas do candomblé. A única notícia identificada que se

¹³ Conhecido popularmente como despacho, é um ritual de limpeza que visa corrigir dificuldades na vida de um ser humano.

¹⁴ Tocador de tambores no terreiro.

aproxima do tema refere-se a uma matéria jornalística de 1977¹⁵ que relata a tentativa de proibição da participação de crianças nos rituais defendida, na época, pela Federação do Culto Afro-Brasileiro, que afirmava estar cumprindo determinações do juizado de menores de Salvador. Esta proibição, segundo a matéria, não foi bem recebida pelos líderes e comunidade religiosa da época, que se opuseram a tal determinação. Para eles, afastar as crianças do candomblé consistiria na própria extinção da religião.

A participação das crianças no cotidiano dos candomblés era favorecida, nos três casos dos participantes desta pesquisa, pela família de origem. A família se constitui como a primeira instituição responsável pela mediação entre a criança e a cultura. Propulsora dos processos de aprendizagem é permeada por “significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva” (Dessen & Polonia, 2007, p. 22). As famílias dos participantes exerceram uma função primordial no tocante às suas aproximações com o candomblé.

As mães de Pedro e de Iyá Ogunté levavam os filhos com regularidade aos terreiros, construindo bases para um processo de socialização religiosa. Júlia, filha de um *babalorixá*, nasceu e viveu seus primeiros anos de vida dividindo o espaço da casa com o terreiro no sítio da família.

No tocante à relação com a religião, Paiva (2013) argumenta que a criança é pressionada para conformar-se com a orientação religiosa dos pais, principalmente, quando há uma relação afetiva intensa entre os mesmos, enfatizando a qualidade da religiosidade dos pais como elemento favorecedor da integração dos filhos ao universo religioso adotado pela família. A compreensão sinalizada por Paiva (2013) pode ser constatada na experiência de

¹⁵ Para maiores informações, ler em <http://reynivaldobrito.blogspot.com.br/2012/04/criancas-no-candomble.html>.

Júlia. Seu pai era um *babalorixá* conhecido em sua cidade e desde os primórdios da vida esteve em contato com a religião: “*eu já era filha de pai-de-santo, nasci no candomblé*”.

Iyá Ogunté vivenciava as experiências da religião tanto com a frequência regular aos terreiros, quanto nas atividades desenvolvidas em sua própria casa, pela sua mãe. Envolvida no candomblé há muitos anos, embora não fosse *feita no santo*¹⁶, a mãe de Iyá Ogunté oferecia caruru em homenagem a uma santa católica em sua casa, bem como possuía assentamentos de Exu¹⁷ na entrada de sua residência. Segundo relata, a religião sempre esteve presente em sua vida, sempre o “*circulou*”.

Pedro frequentava regularmente diversos terreiros, conduzido pela mãe que, embora católica, era assídua nas festas do candomblé. Lembra que aos seis, sete anos enfrentava um longo caminho descendo ladeiras, pegando bonde para chegar às festas em grandes terreiros de Salvador.

Esses dados encontram consonância com os resultados do estudo de Rabelo (2014). A autora constatou que, dos 32 participantes de sua pesquisa, realizada em bairros populares de Salvador, 56,25% têm pais filiados ao candomblé e destes, 61,11% cresceram frequentando terreiros. Segundo a autora, a preparação de futuros adeptos ocorre a partir de inúmeras experiências que envolvem a participação em eventos com forte demarcador sagrado, bem como as situações de convivência informal. Lima (2011) reitera que pertencer a uma família candomblecista predispõe a inserção de novos membros do mesmo grupo familiar.

Para os participantes, a experiência de inserção religiosa no candomblé através dos familiares, na infância, foi marcada por ambiguidades. Isto porque, ao mesmo tempo em que os pais favoreciam esta participação, estes também assumiam, em alguns momentos, de acordo com a fala dos participantes, um desejo de afastamento dos filhos. A responsabilidade

¹⁶ Significa ter sido iniciada, que a pessoa passou pelo processo ritual de iniciação, tornando-se uma *iaô*.

¹⁷ Orixá considerado responsável pela comunicação entre os homens e os orixás e pelo movimento.

que a adesão religiosa ao candomblé exige é assinalada como um dos maiores motivos para que os pais relutem em apoiarem seus filhos. “Em parte, esta avaliação (e a atitude a que ela conduz) está ancorada em uma experiência vivida: muitos adeptos antigos viveram o ingresso no candomblé com o selar de obrigações e compromissos bastante custosos” (Rabelo, 2014, p. 38). Os ônus dessas exigências aparecem no discurso de Júlia, quando a mesma refere que *“a seita exige muito respeito... existe muito... como é que diz... é muito... como eu posso dizer... é uma coisa assim, muito rígida”*.

As responsabilidades que tanto preocupavam os pais das crianças relacionam-se com os cumprimentos das obrigações às quais os adeptos são submetidos ao longo da vida. Além dos recolhimentos (períodos em que a pessoa fica no terreiro para cumprimento das obrigações que podem levar sete, quatorze ou vinte e um dias), existem resguardos e restrições próprias de cada obrigação. Salienta-se também que as despesas dos processos rituais são de responsabilidade do adepto, assim, para muitas famílias, os custos - mencionados por Rabelo (2014) - são muito altos e requerem sacrifícios financeiros.

Não é incomum, na literatura, registros de pessoas que resistiram ao máximo ao processo de iniciação (feitura do santo) no candomblé (Lima, 2011; Prandi, 2005; Rabelo, 2008; 2014). Neste sentido, Lima (2011, p. 81) afirma que, *“a iniciação nos candomblés é um processo demorado, que exige um tempo relativamente longo de reclusão e de interdições limitadoras da ação do indivíduo em sua comunidade”*.

A pessoa quando começa a frequentar o candomblé e inicia os processos rituais torna-se um *abiã*, um noviço ou aspirante. Neste momento, recebe os primeiros artefatos religiosos, como os fios de conta, e já pode participar de alguns rituais, aprendendo os modos próprios de socialização religiosa. Algumas pessoas podem continuar *abiãs* por toda vida, pois quem determina se deve prosseguir com outras obrigações é o orixá que emite sinais, na

interpretação dos adeptos, pela via dos líderes religiosos através do jogo de búzios (Lima, 2011).

Havendo a necessidade de feitura do santo, o *abiã* se submeterá a um processo de iniciação plena, onde ganhará um novo status no terreiro, bem como um novo nome, tornando-se um *iaô*. A feitura do santo é um processo considerado como um período de renascimento da pessoa, em que se estabelece uma relação de maior intimidade entre a pessoa iniciada e seu orixá (Rabelo, 2014). O aprendizado do *iaô* é longo, envolvendo, através da transmissão oral, o conhecimento religioso necessário para a ocupação de novas tarefas e possíveis cargos, como se tornar um líder religioso no futuro (Cossard, 2011; Lima, 2011; Mota & Trad, 2011).

Embora a iniciação aconteça de modo voluntário, comumente, as pessoas assumem mais incisivamente a relação com a religião quando acometidas por problemas e aflições, especialmente por problemas de saúde (Cossard, 2011; Lima, 2011). No tocante às crianças, a decisão acaba sendo tomada pelas suas famílias que interpretam as aflições vivenciadas por seus filhos como um chamado do orixá, sendo a iniciação o caminho para a solução. Deste modo, a vinculação ocorre mais comumente por receio de maiores danos, como uma obrigação, do que como um desejo do novo adepto (Lima, 2011; Rabelo, 2014; Sansi, 2009), conforme nos relata Iyá Ogunté: *“o que me angustiava no candomblé era essa história de que eu poderia morrer a qualquer momento. Eu fiz o santo pra não morrer”*.

Júlia também compartilha desta visão: *“Eu tenho uma coisa a dizer, a pessoa que quer se envolver em candomblé, pelo amor de Deus, se não tiver necessidade nenhuma, não se envolva [...] candomblé é uma coisa muito séria, muito séria mesmo”*. Filha de um *babalorixá*, sua iniciação foi determinada a partir de processos de adoecimento, entendidos pelo pai como um chamado do orixá: *“e quando eu tinha dois anos ai eu comecei a ter*

problemas. Ai, ele fez o santo meu, mas ele não queria... saúde. Problemas de saúde. Ai, eu dava crise” (Júlia).

A decisão dos pais ao iniciarem seus filhos, ainda que este fosse um desejo contraditório, conforme indica a fala de Júlia, revela uma grande preocupação com a manutenção da vida das crianças e com relação ao seu futuro. É preciso destacar ainda que, durante muito tempo e, ainda nos tempos atuais, as crianças têm seus caminhos escolhidos pelos seus pais, muito mais preocupados com o que pode lhes acontecer na vida futura do que no momento atual. A preocupação com o *vir-a-ser* assume posição central nas decisões em qualquer esfera da vida das crianças, sendo a religião um destes elementos.

A compreensão da infância como um período de formação e da criança como “um ser futuro, em devir” (Sirota, 2001, p. 09), que ainda não possui condições de fazer escolhas, dada à fragilidade de sua constituição, tangencia a decisão aos pais. No tocante aos pais dos participantes da pesquisa estes elementos encontravam-se presentes, já que, a preocupação à época, como a própria sobrevivência da criança, refletia diretamente nas possibilidades futuras da criança.

A produção de sentidos subjetivos dos pais vinculados a uma cosmovisão advinda do candomblé e às próprias experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias pessoais favoreceu as decisões tomadas frente à iniciação dos filhos. González Rey (2011) salienta que os sentidos subjetivos se conformam a partir das repercussões das experiências de uma pessoa ou grupo, não necessariamente, a partir das experiências em si, mas, sobretudo, sobre o que as pessoas ou grupos produzem durante a experiência, o modo como qualificam e organizam essas experiências.

Conforme nos relata Júlia, o próprio pai vivenciou aflições com distúrbios psiquiátricos para consumir sua iniciação: *“e meu pai não queria, né, porque pra ele ser babalorixá, ele ficou maluco... Ai ele entrou, fez santo e tal, depois sumiu pelo mundo, não*

quis mais saber, disse que candomblé não prestava, que era coisa séria mesmo". A participante não detalha aspectos da doença do pai, mas acredita que o adoecimento psíquico foi o motivo para que ele se iniciasse no candomblé e se tornasse *babalorixá*.

A definitiva filiação religiosa pode, assim, demorar anos e passar por inúmeros processos, podendo culminar com a feitura (Lima, 2011). O caso de Iyá Ogunté é um exemplo emblemático. Desde os primeiros anos de vida, convivia com os ritos do candomblé em casa e nos terreiros que a mãe frequentava: *"eu cresci com aquela música na minha cabeça, eu cresci com os rituais que eram feitos"* (Iyá Ogunté). Mas, sua inserção efetiva ocorreu após ser vítima de um acidente em sua casa, um incêndio que culminou com a morte de sua prima.

A partir deste episódio traumático, houve o entendimento, por parte da sua mãe e de lideranças religiosas, de que sua iniciação deveria começar. Acreditava-se na existência de um espírito que acompanhava o menino e que precisaria submeter-se a rituais para evitar a sua morte. Após o processo de internação hospitalar que durou quase dois meses, os processos ritualísticos no candomblé começaram a ocorrer, conforme nos relata Iyá Ogunté: *"a partir disso aí, eu comecei a ter, a fazer vários ebós, a cuidar, usar sempre o contregum¹⁸, a vestir roupas claras"*. Para a mãe de Iyá Ogunté, a iniciação ao candomblé era o único recurso capaz de mantê-lo vivo:

E aí, no pensamento de minha mãe, no envolvimento de parte de minha família, se eu não tivesse, se eu não entrasse no candomblé pra me cuidar em determinados aspectos iria acontecer comigo o que aconteceu com minha prima, com Antonia que acabou falecendo (Iyá Ogunté).

¹⁸ Traçado de palha da costa, que serve de proteção contra espíritos desencarnados. Esse traçado é posto no braço, no tornozelo e/ou na barriga, sendo chamado de umbigueira quando colocado nesta última parte do corpo mencionada.

O pai de Júlia possuía a mesma convicção, ao que Júlia acrescenta a dúvida: “*até hoje eu digo que tinha de deixar pra ver se eu morria mesmo*”. Deste modo, torna-se possível afirmar que ambos os participantes tiveram suas infâncias demarcadas pela participação ativa no candomblé, Júlia tendo seu processo de iniciação realizado aos dois anos e dez meses, e Iyá Ogunté, que após passar por diversos processos rituais, foi iniciado aos treze anos de idade.

Experiência diferente teve Pedro. Sua iniciação só aconteceu na vida adulta, em torno dos vinte e sete anos. Mas, sua trajetória resguarda uma particularidade em relação aos outros dois participantes. Sua mãe era católica e frequentava os terreiros, mas, no seu relato, não aparece nenhum indicador de que a mesma era filha-de-santo: “*minha mãe era, mas era meio assim, ficava meio igreja, meio lá*”.

Frequentar igrejas e terreiros ao mesmo tempo é uma realidade relativamente comum no Brasil. Isto porque, o candomblé se constituiu, inicialmente, como uma religião subordinada ao cristianismo, fenômeno conhecido como sincretismo religioso, construído como uma estratégia de manutenção da fé oriunda da África em um contexto de escravidão no Brasil, favorecendo, deste modo, a associação da identidade dos orixás aos santos, bem como a incorporação de elementos católicos à tradição africana (Prandi, 2005). Neste sentido, a participação nas duas instituições religiosas, apesar da omissão de frequência aos terreiros, na maior parte dos casos, não era vista como algo problemático para os fiéis.

Neste âmbito, é oportuno dizer que a frequência aos terreiros de candomblé não constitui, necessariamente, uma vinculação com a religião, já que, para além dos aspectos acima mencionados, a mesma tem uma estruturação composta por clientes e adeptos. Os clientes procuram os terreiros em busca do jogo de búzios e podem realizar algumas práticas, como tomar banhos, fazer *ebós*, mas sem estabelecerem vínculos maiores com a religião (Prandi, 2005).

Na trajetória de Pedro, então, foi sua irmã quem efetivamente estabeleceu um vínculo mais estreito com a religião dos orixás e estimulou sua inserção definitiva: “*mas, de dentro mesmo, minha irmã Leide, que levou eu e minhas irmãs, meus irmãos... Uma é equede de Obaluaie¹⁹, a outra é feita de Xangô²⁰*” (Pedro). Na família de Pedro, a aproximação do candomblé, favorecida pela mãe, foi aderida por parte dos irmãos: “*os outros dois irmãos vão lá, vê as festas, mas não quis entrar não porque disse que não quer responsabilidade, mas a família toda gosta*”.

A participação dos irmãos nos cultos candomblecistas também pôde ser visto nos relatos de Júlia. Segundo a mesma, os irmãos participavam das atividades por morarem no sítio onde o terreiro funcionava, mas evitaram maiores comprometimentos. Um de seus irmãos, segundo a participante, deveria ter se iniciado. Chegou a realizar um *ebó*, mas a resistência de seu pai em envolver mais filhos evitou que fizesse o santo. Na família de Iyá Ogunté, o processo de inserção de outros membros foi diferente, sendo ele o único iniciado: “*eu acabei sendo o representante mais inscrito dentro do candomblé pra toda a família*”.

Embora nem todos os irmãos dos participantes tenham aderido à religião, pode-se afirmar que as experiências de continuidade religiosa nas famílias foram mais frequentes do que as rupturas. De acordo com Rabelo (2008), quando a socialização da família e da religião dialogam, há um “desdobramento gradativo da realidade apreendida na socialização primária [família], orientando a ‘formação da identidade religiosa’” (Rabelo, 2008, p.178).

A família ocupou lugar central nos processos de afiliação e definitiva inserção religiosa dos participantes da pesquisa ao candomblé, colaborando na construção de sentidos subjetivos acerca desta pertença, como veremos a seguir. É notório que a história pessoal dos pais foi um elemento significativo para a escolha da iniciação dos seus filhos, história essa

¹⁹ Orixá considerado responsável pelas doenças e pela cura.

²⁰ Orixá reconhecido como deus dos raios e dos trovões e senhor da justiça.

que não pode ser compreendida como um acúmulo de acontecimentos objetivos, mas como uma confluência de sentidos subjetivos produzidos ao longo das experiências que vivenciaram nos espaços sociais nos quais estiveram inseridos (González Rey, 2011), a saber, os terreiros de candomblé.

Vivendo com os orixás: trajetórias religiosas e o cotidiano nos terreiros

Os terreiros de candomblé, assim como outras instituições sociais, possuem uma organização que implica na movimentação dos seus integrantes. Segundo Prandi (2004), estes espaços são compostos por pequenos grupos que se agregam em torno das lideranças religiosas e vão se multiplicando, nascendo uns dos outros. O autor assevera que não existem dois terreiros iguais, ainda que tenham surgido da mesma matriz.

Há terreiros cujos espaços são, devidamente, separados “para o culto dos orixás, para o resguardo dos iniciados, para o preparo das comidas e para a realização das festas” (Mota & Trad, 2011, p. 328). Muitos são pequenos ou utilizam de espaços domésticos para as atividades religiosas. Contudo, independente do tamanho, obedecem a uma divisão das tarefas que envolvem a limpeza e a decoração do espaço da festa - o barracão -, o preparo dos alimentos que serão oferecidos às entidades e à comunidade que irá participar da festa, bem como todos os elementos que antecedem os ritos (Mota & Trad, 2011).

Aprendendo e ensinando nos terreiros

As possibilidades de trânsito nos processos rituais correspondem aos cargos e ao tempo de iniciação dos adeptos. A idade iniciática, e não a idade cronológica, é que irá determinar o acesso dos adeptos aos rituais e aos espaços do terreiro. Assim, se uma criança foi iniciada nos primórdios de sua vida, pode ser mais “velha no santo” do que uma pessoa que foi iniciada na juventude ou na adultez. Diante de novos adeptos com idade cronológica maior que a sua, as crianças podem exercer a função de orientá-los nas práticas cotidianas do terreiro. Neste âmbito, os mais “velhos no santo” ensinarão aos mais novos que devem

aprender através da observação, da imitação e ouvindo o que os mais velhos têm a dizer, respeitando sempre a hierarquia iniciática (Prandi, 2005). A experiência constitui-se como a base do aprendizado que se dá a partir da participação, da observação e da ação, como ocorreu no processo de aprendizado de Júlia com o pai, conforme relatado:

Entendia sim. Entendia, porque ele era assim, apesar de eu ter pouca idade, mas ele sentava e me explicava muita coisa [...] coisas que ele me passou, quando eu era pequena, eu me lembro piamente até hoje [...] Tudo que ele ia fazer eu tava junto. Na hora que ele estava fazendo eu, simplesmente, ficava de parte, eu não perguntava nada. Depois, aí eu fazia assim: “papai, o senhor fez isso, isso e isso, o que é”? Ele ia dizer “isso é isso, isso e isso”. Olhando, olhando (Júlia).

A experiência de Júlia corrobora com os achados da pesquisa de Sales Jr. (2013) ao afirmar que, no candomblé, as crianças aprendem olhando, participando da dinâmica do terreiro, realizando as atividades que são permitidas. Dessa forma, Júlia relatou: *“quando tinha as obrigações eu participava de tudo como todo mundo, só não perdia a noite toda porque papai não deixava eu perder noite”*.

Alguns conhecimentos rituais no candomblé são secretos, não só para as pessoas que não pertencem a casa (terreiro), mas também para os filhos da casa que estão na base da hierarquia, que ainda não estão preparados para alguns processos (Bastide, 2001; Rabelo, 2014). O aprendizado é transmitido ao longo do tempo, nos processos iniciáticos, na oralidade, no olhar (Quintana, 2011; Sales Jr., 2013), conforme destacou Júlia neste trecho: *“porque o candomblé é um aprendizado, você entra pro santo, ali no quarto você está aprendendo, você sai aprendendo, a sua vida toda você vai aprender”*.

Pedro, frequentador assíduo de diversos terreiros em Salvador, também aprendia com os mais velhos, observando as atividades às quais podia ter acesso. O trecho da conversação, a seguir, ilustra esse processo:

Aí eu ficava brincando por ali... Mas tinha noção de nada ainda, só ficava apreciando. Gostava... Aí tocava atabaque [simula toque de atabaque na mesa] nas cadeiras, aprendendo a tocar... E foi crescendo, se metendo no meio dos ogans, e aprendendo a tocar, e começamos a tocar e foi...

As crianças tornam-se adeptas do candomblé a partir de seu envolvimento diário nas tarefas do terreiro, mesmo antes da iniciação formal (Sales Jr., 2013). Pedro, como já mencionado, frequentou terreiros durante toda a infância, mas só realizou sua iniciação na vida adulta.

Júlia, iniciada aos dois anos e dez meses, tinha acesso praticamente irrestrito, pois, além de ter idade iniciática para tal, era também filha do pai-de-santo e sua provável sucessora: *“primeiro, eu nunca fui filha-de-santo, eu era filha do pai-de-santo, entendeu? Hoje eu não sei, mas filha de pai-de-santo tinha uma mordomia danada, paparicada por todo mundo”* (Júlia).

O lugar que ocupava lhe conferia uma série de “mimos” realizados pelos demais filhos da casa. Os *babalorixás* e as *ialorixás* são “reconhecidos como detentores exclusivos de um monopólio na gestão dos bens sagrados” (Lima, s/d). São eles que detêm os segredos, os caminhos dos processos rituais, o cuidado e o zelo das entidades que serão transmitidos pouco a pouco para os “novatos”. Embora fosse uma criança, Júlia afirmou que já trazia, da herança do pai, o caminho para o qual estava sendo preparada e este lugar, como futura liderança, era reconhecido pelos demais membros do terreiro: *“todo mundo só me tratava*

como a filha de Iansã²¹, tinha um chamego danado comigo, pegava, era aquele chamego, Júlia, filha de meu pai...era legal”.

Iyá Ogunté também referiu sua participação ativa na dinâmica do terreiro e contou como se divertia em muitas dessas atividades:

A comida era deliciosa, as brincadeiras, os ensaios, os iaôs novos que iam chegar, eu adorava ir para os ensaios ... Então, a gente brincava, tinha essa hora assim da brincadeira. A festa dos erês²² eu adorava, quando antes de fazer o santo, era a festa que eu mais gostava de ir, era a festa dos erês (Iyá Ogunté).

Conforme salienta Sales Jr. (2013), a inserção das crianças no cotidiano do terreiro independe da iniciação e as brincadeiras configuram-se como momento importante de aprendizado. Sobre as brincadeiras, pontua que, “no candomblé, fingir que está raspando uma iaô ou fazer de conta que rodou no santo fazem parte das brincadeiras infantis” (Sales Jr., 2013, p. 54).

As crianças conversam com os orixás, “lá dentro, antes de fazer o santo, eu ia e brincava com os erês” (Iyá Ogunté), convivem com este universo no seu dia-a-dia nos terreiros (Sales Jr., 2013). Assim, as crianças se integram ao cotidiano dos terreiros, brincando, aprendendo, participando das atividades. Alguns se encantam com ícones da religião, a exemplo de Iyá Ogunté que se fascinava com a imagem da sereia, vista nos terreiros que frequentava: “eu não era feito no santo ainda, mas eu adorava aquilo, achava

²¹ Orixá também conhecida como Oyá, cujo elemento da natureza relaciona-se aos ventos e às tempestades.

²² Espírito infantil responsável por transmitir recados dos orixás para os adeptos do candomblé ou visitantes que frequentam as festas.

tão lindo [...] tinha uma sereia com aqueles búzios, assim. Então a ideia da sereia era fascinante”.

A satisfação das crianças nos espaços de terreiro, evidenciada nas falas dos participantes, é também recorrente na literatura consultada (Caputo, 2012; Sales Jr., 2013; Sousa, 2010). Nos relatos apresentados, as crianças afirmam o prazer e o orgulho de participarem do candomblé. Contudo, as experiências positivas não anulam receios e medos diante de determinados rituais.

Entre encantamentos, responsabilidades e restrições

Caputo (2012) relata que durante a participação em um ritual que envolvia sacrifício animal, ela pôde observar que as crianças, em sua maioria, mantinham-se do lado de fora do espaço em que acontecia o processo. Algumas, embora permanecessem observando, pareciam estar assustadas com o que ocorria, mas isso não as impedia de continuar olhando e respeitando o processo ritual.

Iyá Ogunté vivenciou situações semelhantes. Embora gostasse de estar nas festas, pelo contato com os orixás e toda a ritualística que envolvia a dinâmica do terreiro, possuía também medo diante de algumas experiências religiosas. A experiência de fazer o santo, de ficar no *roncó*²³ foi muito difícil. Havia o medo de ficar sozinho, o medo dos rituais que envolviam sacrifício animal: *“eu passei, eu dei borí²⁴, mas eu dei borí na antissala, você só entra no ronco quando você vai fazer o santo” [...] “porque eu achava que tinha corte de galinha, eu achava aquilo terrível, com faca”* (Iyá Ogunté).

²³ Quarto do terreiro considerado como espaço sagrado onde ficam recolhidos os iniciados no candomblé.

²⁴ É um ritual considerado como uma das oferendas mais importantes que visa o bem estar individual. Ori, em Iorubá, significa, literalmente, cabeça. É um rito de iniciação onde o adepto começa a estabelecer uma relação de aproximação com seu orixá.

As obrigações religiosas do candomblé são pautadas em sacrifícios e tabus, a exemplo das restrições alimentares. A relação com os orixás é mediada pelas oferendas com vistas a garantir proteção, força e ajuda aos humanos. O sacrifício estabelece a reafirmação dos “laços de lealdade, solidariedade e retribuição entre os habitantes do *Aiyê* (mundo terreno) e os habitantes do *Orum*” (mundo dos orixás) (Prandi, 2005, p. 74). O responsável pela condução das oferendas humanas aos orixás é *Exu*, que estabelece a ponte entre o *Aiyê* e o *Orum*. Assim, *Exu* ocupa uma função central nos processos rituais, já que, é o intermediário entre os humanos e os orixás. Contudo, comumente, *Exu* é visto como ser diabólico, responsável por trazer discórdias e disseminar o mal entre as pessoas.

Os elementos das religiões de matriz africana foram capturados pela lógica dualista da tradição cristã que integra as ações humanas em polos antagônicos – o bem e o mal. Assim, construiu-se uma representação sobre a religião dos orixás, uma ideia inexistente na África, baseado em uma relação dicotômica dos orixás vinculados ao bem – como *Oxalá*²⁵ - e outros vinculados ao mal – como *Exu* (Prandi, 2005).

Comumente são estes rituais e a própria representação de *Exu* associada ao diabo cristão que provocam temores nos não-adeptos do candomblé, mas este fenômeno pode ocorrer também entre seus seguidores. Bastide (2001) salienta que determinados rituais podem alimentar estereótipos acerca das religiões de origem africana. O desconhecimento do sentido de elementos rituais, a exemplo do sangue, que significa o princípio da vida e, portanto, fundamental para a religião, pode ser interpretado como vinculação a práticas de barbárie. Deste modo, a participação em alguns ritos depende do grau de iniciação do adepto, devido ao preparo que já possui para compreender os elementos constitutivos das práticas.

Outros elementos constitutivos da religião, além dos sacrifícios animais, conformaram-se como complicadores na relação de Iyá Ogunté com o candomblé. As

²⁵ Considerado pelos adeptos como o orixá pai de todos, detentor do poder procriador masculino.

inúmeras obrigações e restrições, compreendidas por ele, como cerceamentos à liberdade, angustiavam-no profundamente, como observado neste fragmento:

Eu frequentava já a casa, já tinha dado um borí lá, já fazia os ebós, minha vida foi toda dentro do terreiro e isso me angustiava profundamente, não era uma coisa tranquila, não [...] o fato assim de eu não ter liberdade, de ver meus amigos assim misturado, tudo comigo era um presságio, era a possibilidade da morte (Iyá Ogunté).

Iyá Ogunté pontuou que gostaria de viver com mais intensidade a vida de criança, assim como seus amigos da rua que brincavam sem limites nos arredores de casa. Como o acidente deixou algumas sequelas físicas e sua mãe cercava-o de cuidados e indicações do que poderia ou não fazer, vinculando sempre a presságios religiosos de possíveis danos à sua vida, Iyá Ogunté considerava sua infância como diferente das demais crianças, acreditando que estava sendo impossibilitado de ser criança, “*eu era cerceado de ser criança, de ser livre*”. Como ficou muito tempo internado e com sequelas devido ao acidente, “*era hospital-candomblé, hospital-candomblé, não tinha diversão*”, considerava que sua vinculação ao candomblé impedia esta experiência infantil.

Os trechos acima descritos indicam processos simbólicos-emocionais permeados por sentimentos de inadequação e diferenciação em relação aos pares, expressos em falas como, “*eu me sentia uma criança diferente*”, e atribuídos por Iyá Ogunté, à sua vinculação com o candomblé.

A inserção religiosa no candomblé impõe uma dinâmica cotidiana diferente (Bastide, 2001). O adepto será privado de liberdades que antes possuía tais como deixar de comer determinados alimentos, vestir roupas com cores específicas, passando a ter, como responsabilidade, guardar o dia do seu orixá e submeter-se a obrigações frequentes que

implicam encargos e deveres. Estas restrições são conhecidas comumente como *quizilas* do orixá. As *quizilas* são interdições vinculadas à singularidade de cada orixá, aquilo que não deve ser feito ou comido (Augras, 2011).

Os valores e o modo de organização do candomblé impõem um ritmo e uma relação com o tempo de forma muito distinta da qual estão acostumados os não-adeptos. A ideia de submissão, de obrigação em tempos onde a ideia de liberdade total e irrestrita se dissemina por todos os espaços da vida social podem impactar de modo negativo na experiência dos adeptos. Mesmo a existência da fé nos orixás não dirime as dificuldades enfrentadas entre o adepto e as exigências do corpo social mais amplo no qual está inserido.

Iyá Ogunté nos relata as restrições às quais era submetido e o desejo de transgredi-las: *“eu tinha que estar todo dia lá, dias de, em finais de semana, passava o ano novo, usar branco dia de sexta, de sábado, de quarta”*. No seu caso específico, sua mãe ainda impunha uma série de outras obrigações, por acreditar que este era o melhor caminho para livrá-lo da morte eminente: *“quando minha mãe pedia, entrava na loucura, me obrigava a vestir vermelho, e tudo era ‘você não pode isso, você não pode ir na beira da praia, você não pode aquilo’, então, eu queria transgredir tudo isso”* (Iyá Ogunté).

Júlia, iniciada aos dois anos, experimentou situações similares às vivenciadas por Iyá Ogunté. Assim afirmou: *“é muito compromisso, é muita responsabilidade. Você não tem liberdade pra comer o que você quer, você não tem liberdade pra fazer o que você quer”*. Ao narrar os alimentos proibidos que nunca experimentou, as comidas que o pai indicava como inadequadas e que ela nunca se atreveu a comer, lamentou: *“quer dizer, tudo isso é privacidade”* [no sentido de privação] (Júlia).

Pedro não relatou situações relacionadas às restrições, pois sua relação com o candomblé na infância resumiu-se à frequência em festas e visitas ocasionais com sua mãe. As restrições começam a integrar a vida dos adeptos quando estes são submetidos a processos

rituais, como *ebós*, nos quais as restrições são temporárias, nos *borís* e a partir da iniciação (feitura) propriamente dita. Segundo Augras (2011, p. 157), “todas as regras de comportamento dentro do terreiro remetem a estrito sistema de preceitos e proibições”.

Para além das restrições e obrigações, Iyá Ogunté esboçava uma inquietude em relação ao candomblé. Vivía uma grande ambiguidade, ora encantado com as festas, com as comidas, com os orixás, ora se questionando se aquilo tudo que o cercava era correto: “*ao mesmo tempo que aquilo me fascinava, eu ficava me perguntando porque era daquele jeito, eu fazia essa pergunta, se aquilo era certo, eu perguntava se aquelas coisas eram certas*” (Iyá Ogunté).

Iyá Ogunté, como será melhor descrito posteriormente, começa a realizar tais reflexões a partir de sua inserção na escola, espaço social que produz discursos sobre distintas esferas da vida e sobre diferentes instituições sociais, como a religião. A escola, assim como outros espaços sociais, configura uma subjetividade social que “traz, por seu próprio caráter, opções relativamente reduzidas à pessoa; inclusive, um dos atributos históricos que caracterizaram a ordem ocidental da subjetividade social é o da adaptação da pessoa à ordem social estabelecida” (González Rey, 2007, p. 144). Neste aspecto, os sentidos subjetivos de Iyá Ogunté sobre a participação em determinados rituais religiosos elaboraram-se por concepções contraditórias.

Sua admiração e encantamento pelos rituais públicos do candomblé o fascinavam: “*eu adorava as músicas porque no barracão é tudo muito lindo, muita luz, muita roupa, muito paetê, muito brilho, muita cantiga*” (Iyá Ogunté); diferentemente dos sentimentos que expressava ao adentrar nos espaços vetados aos não iniciados: “*mas lá dentro, o quarto fechado, tudo fechadinho, escondido e aquela faca correndo, eu criança, eu via determinadas situações, né, aí a faca*” (Iyá Ogunté).

Vale ressaltar que as festas públicas são apenas uma pequena parte diante das inúmeras atividades das quais os adeptos precisam participar. Para Bastide (2001), o candomblé controla toda a existência do iniciado e as práticas ritualísticas privadas constituem-se como elementos importantes da religião, dada a relevância dos rituais para a constituição dos fundamentos religiosos do candomblé.

Exatamente, nas práticas privadas, nas atividades rituais que alimentam a curiosidade e as fantasias dos não iniciados, era que o medo de Iyá Ogunté se expressava e suas dúvidas sobre a divindade das práticas religiosas do candomblé se acentuavam:

Eu refletia sobre isso porque me dava medo. Eu gostava do barracão, da festa, do perfume, eu adorava alfazema [...] Mas, quando chegava na história do quarto, no ronco, ai minha filha, eu achava que não tinha nada de Deus ali naquele processo (Iyá Ogunté).

O processo de demonização das entidades do candomblé, especialmente *Exu*, consolidou-se a partir de uma associação deste orixá com o diabo cristão, conforme mencionado anteriormente. Esta compreensão perpassou o olhar acerca das religiões de matriz africana, implicando na apropriação desta imagem para os próprios candomblecistas, muitas vezes. Assim, seria oportuno refletir que a ideia do candomblé como algo vinculado ao mal e, portanto, distante de Deus, foi aprendida culturalmente e disseminada em distintas instâncias da vida social brasileira. Chaves (2003) assevera que “a inserção cultural do ser humano em contextos culturais brasileiros onde, durante toda a sua existência, relaciona-se com outros e compartilha diferentes situações, propicia, dentre outras aprendizagens, aquelas inerentes ao racismo” (Chaves, 2003, p. 15). Sua análise versa sobre o racismo, mas

contempla a aprendizagem acerca de diferentes fenômenos, a exemplo da demonização das religiões de matriz africana.

Destarte, é possível indicar que os sentidos subjetivos de temor construídos por Iyá Ogunté contaram com a colaboração das representações elaboradas acerca dos processos rituais no candomblé presentes na cultura brasileira. A dissolução entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica, a partir da instauração republicana, não eliminou o ideal cristão como modelo religioso para a população brasileira em detrimento das demais crenças religiosas (Mariano, 2011).

Não surpreende, deste modo, que independente da crença professada, o modelo cristão tenha perpassado as distintas instituições sociais nas quais católicos e não-católicos convivem. A dinâmica da sociedade brasileira é perpassada pela herança católica, seja através da presença de símbolos em instituições públicas (Bíblias, crucifixos), seja pela manutenção de um calendário católico que inclui festas e feriados nacionais e regionais e que afetam o cotidiano brasileiro, independente da religião professada. Sendo assim, não é incoerente pensar que, a despeito da relação com sua religião de origem, permeada por admiração e respeito, os valores do catolicismo impregnem a experiência e a visão que os adeptos do candomblé terão sobre sua própria religião.

Considerando que a religião integra a construção da subjetividade individual - que articulada com os sistemas de relações sociais nas quais o sujeito está inserido, favorece a produção de sentidos acerca das experiências - compreende-se o modo singular como Iyá Ogunté foi construindo sua relação com o candomblé.

Iyá Ogunté afirma não se recordar se suas impressões sobre o candomblé eram incentivadas no seu cotidiano através de comentários e percepções de outros e, de fato, as produções simbólico-emocionais que aparecem como elementos integrados da organização psíquica, não precisam estabelecer uma relação imediata com a experiência vivida (González

Rey, 2010) para se conformarem como sentidos subjetivos sobre algo, neste caso, sobre o candomblé.

Entretanto, em distintos momentos da conversação, comentou sobre adultos que faziam parte do seu dia-a-dia, tanto na vizinhança como na escola, e que afirmavam que ele deveria se afastar do candomblé, por esta não ser uma religião adequada, como pode ser notado no fragmento a seguir:

Eu achava a religião mais bonita que tinha, mas ao mesmo tempo eu tinha uma noção de que aquilo não era de Deus porque eu comecei a ter um envolvimento com a Igreja Católica também, tinha uma carola que morava no prédio da gente [...] ela queria me levar pra igreja e queria me tirar do candomblé (Iyá Ogunté).

É possível perceber, desse modo, que embora não se desse conta no plano consciente, a convivência mais próxima com adultos católicos também colaborava na elaboração de suas dúvidas sobre o candomblé: “*eu lia e eu vivia num mundo católico, mundo cristão, branco [...] minha tia era extremamente católica*” (Iyá Ogunté) e aproximavam suas impressões de construções sociais que demonizam as práticas desenvolvidas nos rituais religiosos (Caputo, 2012; Hurbon, 2002; Santos, 2009). Os significados hegemonicamente compartilhados sobre o candomblé evidenciam recusa, incompreensão, inaceitação, que podem produzir rupturas (Zittoun, 2011) e ambivalências nos sujeitos que decidem integrar estas práticas religiosas e estes signos estavam presentes na trajetória de Iyá Ogunté. Sobre esse aspecto, torna-se oportuno revisitar Smolka (2000), ao pensar que as pessoas são afetadas, de diversos modos e formas, mediante as relações e produções simbólicas construídas com outros, em distintos contextos.

Outro elemento significativo que circundava Iyá Ogunté e que era utilizado como argumento para estimulá-lo a se desvincular do candomblé era a sua cor. Como dito anteriormente, embora Iyá Ogunté se autodeclare negro, sua pele é branca e era assim que as pessoas do seu ambiente na infância o identificavam. O discurso da vizinha enfatizava seus aspectos fenotípicos, exaltando qualidades associadas à cor. Vale ressaltar que o candomblé é uma religião frequentada majoritariamente por negros (Amaral & Silva, 1993) e que, historicamente, houve uma construção acerca dos fenótipos branco e não-branco na sociedade brasileira.

A desqualificação dos negros no Brasil passou pela negativização dos aspectos culturais, acentuando-se a dimensão religiosa, os costumes, as artes, os modos de organização social herdados da ancestralidade africana; pela depreciação estética, construindo a ideia do negro como feio, sujo, visão pautada no maniqueísmo que delega ao negro tudo que pode ser considerado como ruim e inadequado e ao branco o modelo de civilidade e, portanto, ideal para ser seguido (Fonseca, 2000; Margarido, 2002). Assim, a vizinha de Iyá Ogunté falava que ele era um menino bonito, e sua compreensão de beleza relacionava-se com a cor da sua pele: *“o povo tem a mania de dizer que bonito é branco”*.

Os dilemas vivenciados por Iyá Ogunté denotavam a construção de sentidos subjetivos marcados pelas percepções que construía sobre os rituais, as pressões exercidas pela mãe, os convites e os comentários de adultos no seu entorno (incluindo os adultos na escola), os quais produziam compreensões de que, talvez, aquele caminho que se delineava não fosse o melhor. O desejo de afastar-se definitivamente da religião emergiu logo após a feitura, aos treze anos, quando as obrigações tornaram-se mais intensas e incisivas. Conforme González Rey (2007) assevera, os sentidos subjetivos não são isolados e integram as produções subjetivas de uma trajetória e do momento atual, atuando não como cópias das experiências, mas como repercussões simbólico-emocionais.

Associado aos conflitos que já vivenciava, um evento significativo contribuiu para seu afastamento do candomblé. Sua mãe e a *ialorixá* que zelava por seus orixás tiveram um grave desentendimento, ocasionando o afastamento da sua mãe do terreiro que frequentavam. Embora sua mãe continuasse desejando que Iyá Ogunté frequentasse a casa, independente de sua saída, o mesmo não sentia mais desejo em permanecer: “*minha mãe brigou: ‘você não vai sair, seu santo tá lá, você cuidou lá, você melhorou muito, sua vida é lá, Iemanjá²⁶ e Oxalá estão bem cuidados, isso vai lhe dar caminho, isso vai lhe ajudar muito*” (Iyá Ogunté).

Os outros participantes não mencionaram conflitos no cotidiano dos terreiros; ao contrário, conforme descrito anteriormente, Júlia vivenciava momentos de prazer e cuidados, tanto pela tenra idade com a qual foi iniciada, como pelo fato de ser filha da maior liderança da casa. Pedro, por sua vez, adorava estar junto aos *ogans* aprendendo a tocar.

Afastamentos e aproximações

Os percursos religiosos dos adeptos do candomblé envolvem trajetórias permeadas por afastamentos e aproximações. É uma trajetória que consiste tanto no percurso em diferentes terreiros como também por diferentes religiões, muitas vezes provocada por dificuldades de relacionamento com os líderes religiosos e com a família de santo (Rabelo, 2014; Sansi, 2009).

Júlia não se aproximou de outra religião, mas afastou-se do candomblé após a morte do pai, mantendo apenas uma relação de frequentadora: “*eu ia só assistir as festas, sem compromisso, que eu gostava, né, ia só pra assistir*” [...] “*e ai, enquanto meu pai tava vivo,*

²⁶ Orixá considerada mãe de todos, cujos domínios são os mares. É considerada como cuidadora dos pescadores.

eu tava lá dentro, mas depois eu isolei e depois de vinte anos, eu voltei” ... “eu voltei porque é um caminho sem volta” (Júlia).

Pedro continuou seu percurso de frequentador assíduo até a vida adulta, quando confirmou sua inserção. Já Iyá Ogunté fez algumas incursões em outras religiões ainda na adolescência. Frequentou a Igreja Católica, participou de encontros em uma igreja neopentecostal e chegou a se batizar em uma igreja evangélica tradicional. Seu percurso religioso objetivava encontrar soluções para os conflitos que vivenciava, como a vida na pobreza, e que, de algum modo, atribuía à sua vinculação ao candomblé: *“com a experiência da pobreza, da escassez, porque todo mundo cobrava: ‘poxa, a vida de vocês só dá pra trás, porque vocês não fazem, porque vocês cultuam tudo isso”* (Iyá Ogunté) e aos problemas relacionais com a mãe-de-santo, a partir dos desentendimentos que sua mãe havia tido. A permanência de Iyá Ogunté na igreja evangélica durou um ano e, após algum tempo, já na Universidade, retornou ao candomblé.

É importante destacar nestes percursos, especialmente na experiência de Iyá Ogunté, a posição de sujeito assumida em dado momento de sua trajetória. Para González Rey (2007, p. 144), “o sujeito é a pessoa apta a implicar sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade social dominante”. A capacidade de tomar decisões, de se afastar e depois retornar ao candomblé, ainda que contrariando as expectativas e as pressões sociais do seu entorno, que relacionavam as dificuldades cotidianas ao seu vínculo religioso, conforme apontado no trecho anterior, indica a condição de sujeito integrada à sua personalidade, demonstrando a possibilidade de elaborar suas próprias contradições e receios em relação ao candomblé. Se em dado momento submete-se às pressões de outros que o circundavam, consegue, ainda que na vida adulta, reelaborar sua relação com o candomblé e assumir uma posição ativa, desafiando a subjetividade social acerca da religião.

Embora os afastamentos tenham acontecido em algum momento da vida dos participantes, todos voltaram a estabelecer os vínculos com o candomblé, vínculos que começaram a se construir na infância, conforme nos falam Pedro e Júlia: “*eu que não deixo a minha. Meus orixás é tudo que eu tenho [...] Eu gosto, tenho orgulho. E tudo começou desde menino, comecei menino, não larguei mais*” (Pedro); “*Eu amo meus orixás, eu amo, eu amo, eu acho que já nasci pra isso*” (Júlia).

A relação construída com os orixás configura-se, para os participantes, como a razão da permanência na religião e, em alguma medida, a base da própria existência, como se observa no trecho seguinte:

Eu acabei construindo uma relação de intimidade muito grande que é o motor da minha fé. Então, eu não seria, eu não sobreviveria no mundo hoje se arrancarem minha fé de mim, eu perco o sabor pela vida, porque Iemanjá é tudo o que eu tenho assim, de mais profundo, é o mais profundo, é o que dá dimensão para que eu não me sinta sozinho, a toa nesse mundo. Eu tenho um amor profundo por esse orixá, aonde ela está, a minha alegria está presente (Iyá Ogunté).

A relação de Iyá Ogunté com o orixá Iemanjá é indicativa de um sentido subjetivo central na sua vida. A representação deste orixá como um outro significativo, assume um sentido de integração e completude na sua vida, “*Iemanjá é tudo o que eu tenho assim, de mais profundo, é o que dá dimensão para que eu não me sinta sozinho*”, e, certamente, para a relação com a religião enquanto elemento constitutivo de sua subjetividade.

A centralidade de Iemanjá na vida de Iyá Ogunté, enquanto sentido subjetivo, levou-o a buscar em um novo terreiro, o restabelecimento do vínculo com o candomblé, como demonstrado na fala seguinte:

Eu continuei porque eu comecei a construir uma relação de intimidade muito profunda com um orixá e toda vez que eu tava passando por situações muito difíceis e foram muitos os momentos que nós passamos, eu mentalizava esse orixá chamado Iemanjá e em momentos muito difíceis eu sentia alguém me socorrendo, você entende? (Iyá Ogunté).

Do terreiro à sala de aula: o candomblé e as relações no espaço escolar

O espaço escolar integra a vida das crianças possibilitando a apreensão do conhecimento acumulado historicamente, e também na construção e a afirmação de valores (Polonia & Dessen, 2005). Segundo Strieder e Zimmermann (2010), a escola se constitui como espaço de convivência, “de encontros e desencontros, espaço de reflexão, mas também de práticas vivenciais, capazes de fundamentar o desenvolvimento e a vivência de valores como a solidariedade, a justiça e a interdependência” (Strieder & Zimmermann, 2010, p. 246).

As relações que participam da dinâmica escolar, conforme apontado por Silveiras e Melo (2010), envolvendo adultos significativos e os pares, demarcam um grande impacto no processo de desenvolvimento infantil. A escola, juntamente com a família, integra o quadro de instituições sociais, cuja organização media, significativamente, o processo de socialização infantil e também colabora na construção da religiosidade (Paiva, 2013).

Nas trajetórias escolares dos participantes da pesquisa, o candomblé se configurou como uma dimensão importante, evidenciando limites na relação religião-escola. Segundo Marsico (2013), o limite se configura como algo ambíguo, havendo incertezas quando se atravessa uma fronteira. A fronteira assume a posição de demarcar e, ao mesmo tempo, de conectar dimensões. Neste sentido, é um ponto de contato e não uma divisão.

A literatura consultada evidencia que pertencer a este segmento religioso não é bem visto pelos atores escolares, sejam eles adultos ou crianças (Caputo, 2012; Higinio, 2011; Oliveira, 2012; Sales Jr., 2013; Santos, 2005; Sousa, 2010). O trânsito entre o que se aprende na religião, tendo em vista que, o terreiro exerce uma função socializadora e educativa (Sousa, 2010), e o que pode ser expresso no contexto escolar constitui uma fronteira, em que alguns elementos não podem atravessar. Em relação às crianças de candomblé, aspectos

constitutivos da religião não devem adentrar o ambiente escolar, tais como as formas de expressão da religião, o uso de vestimentas e elementos que demarquem o vínculo religioso (Sousa, 2010).

Quando o silêncio fala

Pedro concluiu o ensino médio cursando-o em uma escola técnica. Seus anos iniciais de formação escolar ocorreram por volta da década de 1940. De acordo com o seu relato, na escola, não se podia falar da frequência e, muito menos, da pertença ao candomblé, com o intuito de evitar problemas relacionais: *“há mais tempos atrás se tinha vergonha, no colégio não dizia que era do candomblé porque tinha perseguição”* (Pedro).

Embora não relate a experiência de discriminações diretas na escola devido à religião, pois a frequência aos terreiros de candomblé era escondida, camuflada, o silenciamento não foi impeditivo para a emergência de sentidos subjetivos, que “representam a unidade do emocional e do simbólico sobre uma definição produzida pela cultura”, organizando-se sobre “espaços simbolicamente existentes” (González Rey, 2007, p. 136). A fala de Pedro é indicativa de uma subjetividade social da escola perpassada por valores, socialmente compartilhados, acerca do candomblé e de seus adeptos, implicando, em sentidos subjetivos de vergonha, retraimento e medo de perseguição.

Diante da subjetividade social construída em relação às religiões de matriz africana, Pedro construiu sentidos sobre ser um adepto do candomblé no contexto escolar, e recorreu à estratégia do silenciamento como recurso simbólico e concreto para dirimir possíveis complicações relacionais na escola. O silêncio era, inclusive, uma orientação da mãe: *“minha mãe não deixava falar, não. Com vergonha, coisa de candomblé. ‘Quando vier falar, você*

fala em 'missa'. Diga até que você é sacristão da igreja... mas, não fale de candomblé”
(Pedro).

Neste quesito, a escola não só baliza os sentidos de Pedro sobre sua relação com o candomblé, como também se configura enquanto sentido para sua mãe, que antecipadamente, faz prescrições do modo como deveria portar-se na escola diante da sua participação nos terreiros.

Silenciar a pertença, ou no caso de Pedro, a frequência assídua ao candomblé, tem sido, ainda nos dias atuais, estratégia recorrente entre as crianças candomblecistas. Conforme Higino (2011), o silêncio é algo presente nas relações da escola com a religiosidade de matriz africana, seja pelo silenciamento da escola que só menciona as religiões de matriz africana a partir do folclore, seja pelo silêncio imposto às crianças pelo receio das retaliações. Na escola é muito comum que as crianças adotem a postura de Pedro e se afirmem católicas (Caputo, 2012).

Embora considerasse a orientação da mãe sem sentido, *“eu achava uma besteira. Porque, se ela era, porque que ia mentir?”*, já que, a mesma participava do candomblé, Pedro não ousava desobedecê-la, *“mas, a pressão era grande”*. Mesmo divergindo, Pedro acatava as orientações de sua mãe, considerada como um outro significativo na sua vida (González Rey, 2004b), e, portanto, importante para conformar um modo de ação na escola. Entretanto, agir conforme as indicações da mãe, não o impediu de discordar e elaborar reflexivamente a necessidade de silenciar sua participação no candomblé, o que conforma Pedro enquanto sujeito do seu processo. O posicionamento ativo do sujeito nem sempre pode ser expresso diretamente, dada algumas circunstâncias sociais reguladoras que geram, muitas vezes, coerções e retaliações (González Rey, 2003).

Contudo, mesmo omitindo a frequência aos terreiros, de algum modo que não foi detalhado no seu relato, sua participação era sabida por colegas e seus pais. Em algumas

circunstâncias presenciou a orientação dada pelos pais para que os colegas não se relacionassem com ele: *“muita gente virava as costas até quando sabia que era de candomblé, ‘é gente de candomblé’. Eu via, algumas vezes, a mãe de aluno falar: ‘pessoal é de candomblé, não se dê com’”* [ele] (Pedro). Mais uma vez, os significados sobre o candomblé adentram o espaço escolar através da orientação dos pais aos seus filhos, delimitando as possibilidades relacionais de Pedro com seus pares no cotidiano da escola.

Pedro, que já considerava uma bobagem omitir seu contato com o candomblé, indica que adotava uma maneira tranquila para lidar com os comentários que emergiam entre os colegas e seus pais: *“eu nunca liguei. Que aí eu ficava na igreja e depois minha mãe me levava pro candomblé e ficava nisso... [risos]”*.

Contando com a estratégia do silêncio, Pedro, em seus relatos, demonstra não ter experimentado maiores conflitos na escola. Outro elemento que deve ter favorecido essa trânsito mais tranquilo pode ter sido a sua condição de frequentador e não de adepto, propriamente dito, já que, conforme salienta Sales Jr. (2013), a iniciação no candomblé produz marcas de fácil identificação. Deste modo, a ausência de características peculiares que perpassam a vida dos filhos-de-santo, como o uso regular de símbolos e os períodos de afastamento (resguardo) para fins de obrigação, por exemplo, não estavam presentes em seu cotidiano e podem ter ajudado na minimização da sua identificação religiosa.

Silêncios, rejeições e agressões: repercussões do desrespeito religioso na escola

Júlia, que morava na zona rural e tinha dificuldades para chegar até a escola, especialmente, no período do inverno, estudou até o quinto ano e não mais retornou aos estudos ao longo da vida. Para ela, a escola se constituía como o pior lugar para estar, denotando a emergência de sentidos subjetivos negativizados sobre a escola, já que, este

espaço propiciava sofrimentos decorrentes de graves perseguições dos seus colegas por conta da sua religião: *“ahhh... essa é a pior parte, essa é a pior parte. Eu comi o pão que o diabo amassou no inferno... era mal-vista”* (Júlia).

As relações com os pares na escola eram dificultadas, já que, além de ser adepta do candomblé, era filha de um *babalorixá*. Esta dupla condição produzia uma nítida rejeição entre seus colegas: *“no colégio, eu era filha de feiticeiro, eu só comia quando meu pai fazia despacho²⁷”* [...] *“chegou Júlia, a filha do feiticeiro... ninguém queria conta”* (Júlia).

A diferença entre as experiências vividas no terreiro, onde gozava de mimos e atenções especiais - *“nas minhas obrigações tinha o maior mimo, que todo mundo só vivia me carregando porque eu era pequena, nunca me deixaram sozinha e eu curtia porque a gente morava num sítio”* (Júlia) – e na escola, faziam-na adotar uma postura bastante combativa em relação aos colegas. Diante das perseguições sofridas na escola, sua estratégia de enfrentamento consistia no ataque físico aos colegas que a agrediam verbalmente e que também falavam mal de seu pai: *“tudo isso eu escutava, eu não engolia sapo, né. Ai, eu partia pra cima [...] Eu quebrava todo mundo no pau”*. Assim, Júlia contou como reagia às constantes discriminações:

Eu era muito capeta, na época eu jogava capoeira, era o cão mesmo. Eu me jogava dentro dos carrapichos, quando nego passava, eu pau [risos], só batia [...] eu dizia: “na saída eu lhe pego”, e eu pegava mesmo, não tivesse dúvida. Nessa época eu ia pra escola de tamanco, minha roupa só andava cheia de carrapicho. Eu caía no mato e quebrava no pau. Era menino, menina, era tudo.

²⁷ Oferenda realizada para Exu, considerado o mesmo que *ebó*.

As ações de Júlia diante do desrespeito e discriminação religiosa vivenciada na escola indicam uma dificuldade de expressão emocional pela via da comunicação verbal e a construção de sentidos subjetivos de violência e agressividade como recurso simbólico e concreto. González Rey (2004) sinaliza que as dificuldades de expressar o que se sente, produzem problemas concretos de relacionamentos e podem tornar-se fontes de tensão psicológica permanentes para a pessoa. O recurso da violência física, ação desprestigiada na escola, foi recorrentemente utilizado por Júlia que, expressava seu descontentamento diante das perseguições sofridas por esta via.

Embora reagisse aos ataques na escola, os constantes comentários depreciativos acerca das práticas do pai, “*seu pai é feiticeiro, seu pai anda matando os outros*”, levaram-na a questionar uma figura importante no terreiro e também na sua vida. Perguntava se, de fato, aquilo que se falava sobre ele era verdade: “*um dia eu cheguei pra perguntar a papai se ele matava realmente as pessoas, porque eu ficava desesperada. Aí ele disse: ‘não’*” (Júlia).

A produção dos sentidos subjetivos não está submetida de modo direto e linear às situações vivenciadas, conforme saliente Segundo González Rey (2007), entretanto, os elementos integrados à experiência produzem repercussões que favorecem sua produção. Estar diante do pai, figura significativa para Júlia, questionando-o sobre suas práticas religiosas implicava a produção de novos sentidos subjetivos acerca do pai e da própria religião, culminando em um duplo constrangimento, pois duvidava da integridade moral do pai, acusado pelos seus colegas da escola de ser assassino, e colocava em questão as práticas religiosas realizadas desde os primórdios da sua infância.

As experiências de Júlia, a partir das vivências com seus colegas, que acusavam seu pai e a ela própria por fazerem parte do candomblé, produziram uma emocionalidade permeada por dor, rejeição, ódio e vergonha: “*eu sentia vergonha sim, porque eu era recriminada. Eu ficava com mais ódio quando eles diziam que meu pai matava*”. O amor e o

respeito sentidos pelo pai eram substituídos por sentimentos de vergonha na escola: “*eu tinha vergonha. Quando nego dizia que eu era filha de feiticeiro, filha de pai-de-santo, eu tinha vergonha*” (Júlia).

Para Fischer e Jansz (1995), as emoções não são processos de simples compreensão, já que, não são reações automáticas e tão pouco rivais da razão; envolvem, antes de tudo, um processo complexo permeado pelo contexto social, crenças e expectativas construídas pela pessoa. As emoções vivenciadas conformam, então, “um momento da qualidade dos relacionamentos entre o indivíduo e seu meio e estão comprometidas, simultaneamente, com os processos de auto-organização da subjetividade” (González Rey, 2004, p. 84). Júlia, que vivenciava experiências relacionais difíceis e limitadas na escola, generalizou tais experiências para outras esferas vivenciais e passou a sentir retraída em outros espaços sociais, conforme narrou:

Em qualquer lugar eu sentia vergonha. Eu sentia, porque bastava uma pessoa olhar pra mim, eu fiquei complexada. Bastava uma pessoa olhar pra mim eu já ficava estranhando, porque eu tenho defeito das pernas, achava que era por causa das minhas pernas e porque eu era filha de pai-de-santo. Eu já ficava toda por fora, toda assim... Hi, meu Deus do céu... (Júlia).

Evitando maiores transtornos e comentários e, conseqüentemente, mais conflitos na escola, uma das estratégias utilizadas pela família de Júlia, conforme aponta em sua narrativa, era realizar os processos rituais no período do inverno, no mês de agosto, fazendo assim, com que a chuva fosse uma boa justificativa para suas ausências na escola: “*justamente por causa das coisas que aconteciam, quando eu fazia obrigação [...] Todo ano eu tinha minhas*

obrigações. Então eu ficava aquele tempo lá na roça, eu perdia aula. Eu não vinha pra aula” (Júlia).

Ao encontrar professoras da escola e ser questionada sobre a ausência da neta, Júlia relatou que sua avó materna prontamente encontrava uma boa explicação: *“tá na roça, minha fia, chovendo, muita lameira, ela não está descendo”*. Assim, evitavam-se maiores problemas, tendo em vista que, quando retornava às aulas, já não estava usando qualquer símbolo religioso (contas, *contregum*, roupas brancas) que pudesse aguçar ainda mais a curiosidade e as zombarias dos colegas.

As professoras da época não tocavam no assunto: *“no colégio, o professor não dizia nada, não”*. Segundo Júlia, o tema não era debatido na escola *“porque na época não se dava cultura religiosa”* e só havia alguma intervenção por parte da ajudante da professora quando a briga começava com os colegas: *“porque era só isso mesmo, dos meninos. E a ajudante de professora, às vezes, intervia... Que eu quebrava nego no pau, mesmo”* (Júlia).

Os professores em cena

Júlia frequentou a escola no período dos anos de 1950/60, mas a prática de não discutir o preconceito religioso nas escolas permanece até os dias atuais. Embora o Estado brasileiro defina-se laico e a legislação tenha avançado no sentido de garantir a inclusão de debates sobre a cultura afro-brasileira - a partir da Lei 10.639/03 - no cotidiano das escolas, a presença do ensino religioso ou de práticas religiosas, independente da existência da disciplina, expressa outra orientação.

A partir de dados estatísticos, Caputo (2012) demonstra que, dos professores contratados para a disciplina de ensino religioso no Rio de Janeiro, 68,2% são adeptos da religião católica, 26,31% a denominações evangélicas e 5,26% são de outras orientações

religiosas. A situação observada por Caputo (2012) evidencia que os professores que ministram aulas de religião norteiam suas práticas a partir de sua pertença religiosa.

Esta compreensão é também compartilhada pelas professoras entrevistadas nesta pesquisa, ao notar que muitos professores, ministram as aulas de religião, pautados na própria filiação religiosa ou em pressupostos religiosos hegemônicos na sociedade brasileira, conforme pode ser observado nos trechos a seguir: *“não tem aquela preparação pra atuar e trabalhar a religião de uma forma realmente, né, que possa tá falando não de religião específica, né, mas, de valores, de ética [...] sempre puxa pro seu lado... puxando a sardinha”* (Diretora Tereza, 44 anos, católica); *“A gente percebe que o professor que trabalha com religião acaba puxando pra sardinha dele [...] acaba falando da sua própria crença”* (Coordenadora Matilde, 39 anos, católica).

A eleição de conteúdos específicos para ministrar as aulas de religião a partir da própria pertença religiosa dos professores foi também comentada pelas professoras Madalena (51 anos, espírita): *“eu sempre observei assim, no meu tempo mesmo de escola pública, a professora tendia mais para o catolicismo”*, e professora Francisca (38 anos, sem religião), *“então, geralmente, era o cristianismo, né, a maioria das vezes, os professores estavam passando a religião cristã, né, o cristianismo”*.

As professoras relataram suas experiências como profissionais, mas também rememoraram o período de quando eram estudantes. Nos relatos, a hegemonia da visão cristã prevalece. Desta forma, é preciso pensar como os estudantes de outras orientações religiosas se situam no contexto das aulas de religião. A professora Madalena, recordando a sua experiência estudantil, refere-se às aulas de religião com orientação católica, mas ressalta que isto, na época, não se configurava como um problema: *“como meus pais eram católicos, eu também não conhecia outra religião, então, não via problema algum. Mas, depois a gente cresce e começa a ter uma outra visão”* (Professora Madalena, 51 anos, espírita). As

professoras mencionadas só conseguiram elaborar as implicações de uma orientação religiosa única nas aulas de religião ao longo do tempo e depois que se inseriram em outras religiões.

No entanto, Caputo (2012) apresenta alguns desejos despertados nas crianças candomblecistas, a partir das experiências escolares. Uma das participantes da pesquisa da autora, Luana, chega a afirmar, dentre às suas falas o desejo de tornar-se crente [evangélica] para ser aceita socialmente. A mesma criança relata a vergonha que passou a sentir de sua religião no colégio e o desejo de pertencer à outra religião para ser amada no contexto escolar.

Diante das dificuldades de garantir que as aulas de religião contemplassem os distintos segmentos, a escola pesquisada optou por substituir a disciplina por aulas de produção textual: *“eu penso que as pessoas são muito ainda despreparadas pra trabalhar com essa questão da religião nas escolas, né, tanto que aqui na escola a gente acabou, é, tirando religião e colocando uma outra disciplina, produção textual”* (Diretora Tereza, 44 anos, católica).

Contudo, a suspensão da disciplina não garante a inexistência de práticas e discursos religiosos produzidos no cotidiano escolar: *“a única coisa que a gente faz aqui [risos], a gente respeita, tem pessoas que vem aqui e perguntam se podem ir na sala, de diferentes religiões, fazer uma palestra com os meninos, ler um versículo da Bíblia”* (Diretora Tereza, 44 anos, católica).

No espaço escolar, a presença da religião não está circunscrita ao ensino religioso, expressando-se em diferentes momentos. A presença do ensino religioso nas escolas públicas constitui uma situação bastante complexa (Cury, 2004). Regulamentado pela Constituição Federal de 1988, no seu Capítulo III, artigo 210, e pela Lei 9.475, de 1997, o ensino religioso possui caráter obrigatório nas escolas públicas brasileiras, sendo facultativo aos estudantes

sua matrícula. A definição dos conteúdos e das normas para habilitação e contratação dos professores, compete aos sistemas de ensino (Brasil, 1997; Brasil, 1988).

A compreensão da religião como dimensão constitutiva da formação dos cidadãos é compartilhada pelas professoras entrevistadas, conforme relatou a diretora Tereza: “*eu acho que a religião ajuda muito, dá um equilíbrio à pessoa, a pessoa se fortalece mais, eu acho importante a questão da religião*”. Salientando que não gosta da orientação religiosa direcionada a uma única religião, as professoras Madalena e Lúcia corroboram a importância do ensino religioso nas escolas, ao mencionar que:

Eu gosto, eu só não gosto que ele seja tendencioso. Eu aprovo o ensino religioso desde que se ensine a religião com Deus, mas quando é tendencioso a uma única religião, eu acho perigoso, porque são várias mentes e cada um tem sua linha de escolha (Professora Madalena, 51 anos, espírita).

Eu acho que o ensino religioso na escola deve ser tratado desse jeito, trabalhando com temas que vão levar o aluno a reflexão de quanto é importante o respeito ao outro e a opção, seja ela religiosa, seja ela sexual, que tem esses preconceitos (Professora Lúcia, 39 anos, católica).

As professoras concordam com o ensino religioso nas escolas desde que não seja direcionado a uma orientação religiosa específica. Entretanto, a história da educação brasileira denota uma relação imbricada com os princípios cristãos católicos. A presença dos jesuítas na constituição do processo de estruturação da educação formal brasileira deixou resquícios até hoje observados. Para Caputo (2012), outras ordens religiosas assumiram a função desempenhada pelos jesuítas, após sua expulsão das colônias portuguesas, no intuito

de colonizar e catequisar os estudantes nas escolas. Apenas em 1889, com a Proclamação da República, o Estado brasileiro rompeu com uma orientação religiosa, a saber, a perspectiva católica (Caputo, 2012).

A presença de orações, como o Pai Nosso, é frequente nas reuniões de professores e de pais: “*a gente sempre que se reúne lá, a gente faz um momento de celebração*” [...] “*independente de religião. Na reunião com os pais, a gente sempre faz uma oração, nada tendenciosa*” (Professora Madalena, 51 anos, espírita). Há outros momentos em que a questão religiosa também se faz presente na escola, como observado neste fragmento:

Quando tinha os temas da campanha da fraternidade isso era trabalhado [...] aqui nós temos D. Luiza [...] eu nunca vi D. Luiza vir na escola pra vir falar dessa religião [candomblé] linda também, porque não? [...] quando tinha palestras na escola, então, se escolhe muito esse público, ou é um pastor que vem ou padre (Coordenadora Matilde, 39 anos, católica).

A escola abre seu espaço para discutir aspectos do catolicismo ou para receber líderes religiosos católicos e protestantes, delimitando qual discurso religioso é permitido no ambiente escolar. Apesar de D. Luiza, uma *ialorixá*, falecida em 2010, cujo terreiro situava-se no bairro da escola, ter o reconhecimento público por instituições de ensino superior na cidade, sendo convidada para proferir palestras e participar de eventos, não possuía espaço na escola que fica próxima ao seu terreiro, não tendo sido convidada para nenhuma atividade escolar, ainda que outras lideranças religiosas participassem de eventos, conforme indicou a coordenadora Matilde (39 anos, católica).

Embora esta informação não seja suficiente para afirmar que a escola seleciona as modalidades religiosas que podem adentrar seu espaço, a observação trazida pela

coordenadora Matilde parece ser indicativa de algo: de que, nos espaços sociais da escola, apesar da afirmação de uma postura laica, há uma seleção deliberada de que tipo de discurso religioso pode transitar no seu interior.

Em estudo realizado em Goiânia, Amado (2001) identificou que 88% dos professores entrevistados declararam utilizar de práticas religiosas no âmbito escolar, especialmente, quando percebem que as atividades pedagógicas correm o risco de não serem bem sucedidas. A autora coaduna esta perspectiva afirmando que a escola deve propiciar a livre expressão religiosa, principalmente, se esta for de cunho cristão.

O posicionamento de Amado (2001), neste sentido, é concordante com o discurso de professores entrevistados por Caputo (2012) e se alinha com a postura adotada por algumas professoras na escola participante da pesquisa, que evitam relacionamentos com seus alunos quando sabem de sua pertença religiosa ao candomblé, como observado no trecho a seguir:

à noite, sim, eu vi uma professora, “eu não vou mexer com ele que eu tenho medo de fazer alguma coisa comigo” [...] “olhe, não vou mexer com fulano porque fulano participa do candomblé, né” [...] “participa do candomblé, então não vou mexer com ele, não” (Diretora Tereza, 44 anos, católica).

Em relação aos conflitos com as crianças de candomblé, as professoras, normalmente, só tratam do assunto quando alguma criança ou adolescente vivencia a experiência de discriminação em sala de aula e partem para um enfrentamento mais incisivo: *“essa discussão dessa religião escolhida pelo aluno, o professor não conversa” [...] “há muito respeito e um certo silêncio”* (Coordenadora Matilde, 39 anos, católica).

Muitas vezes, o conflito é identificado como *bullyng*, havendo uma tentativa de homogeneizar as problemáticas que ocorrem no interior da escola, o que invisibiliza, por

vezes, as questões que perpassam diferentes formas de preconceito, incluindo o preconceito religioso:

Eu tive uma aluna, do 6º ano, ela é do candomblé, e é lógico que ela não vê nenhum mal nisso porque ela segue [...] só que ela sofre um bullying terrível [...] chegou ao ponto dela quase querer sair da escola (Professora Madalena, 51 anos, espírita).

Embora reconheçam a existência de preconceito no cotidiano dos estudantes adeptos ao candomblé, as professoras generalizam o elemento fundante da discriminação e não desenvolvem nenhuma ação mais ampla na escola com o intuito de discutir esta situação, assumindo posicionamentos pontuais e generalistas, como demonstrado no trecho a seguir:

Mas, quando percebe algum tom de agressividade, de intolerância, o professor intervêm, isso é bem, bem categórico. Todo professor intervêm, “ô gente, olha o respeito, todo mundo tem direito, vumbora parar por ai!”, mas pra sentar com esse aluno, pra conversar... [sinaliza negativamente com a cabeça] (Coordenadora Matilde 39 anos, católica).

O discurso que versa sobre a necessidade do respeito, independente do motivo da discriminação, parece impedir uma discussão mais aprofundada sobre o preconceito religioso na escola. Isto porque, esta forma de atuação não colabora no equacionamento das ações desrespeitosas pelas quais alguns estudantes candomblecistas são submetidos no cotidiano escolar quando seus comportamentos ou posicionamentos na vida transgridem o que é considerado impróprio naquele espaço. Smolka (2000) salienta que as noções do que é apropriado, em determinados contextos, são naturalizadas historicamente, deste modo,

restrições e exclusões para as práticas consideradas inapropriadas. Assim, os relatos dos participantes e das professoras podem ser indicativos de que pertencer ao candomblé, configura-se como algo inapropriado e inadequado, no ambiente escolar.

Navegando entre ambiguidades

Iyá Ogunté iniciou os estudos depois dos cinco anos de idade, mas aprendeu a ler sozinho antes da inserção escolar. Frequentou diversas escolas públicas da cidade de Salvador até a Universidade, tendo a leitura como grande parceira na vida, seu ambiente de refúgio e de minimização da solidão que sentia. Embora adorasse a escola, este contexto propiciou a vivência de conflitos com professoras e colegas, produzidos a partir da sua inserção religiosa, pois, conforme relata, sua socialização ocorreu, basicamente, nos terreiros de candomblé: *“a minha sociabilidade se deu dentro de um terreiro de candomblé”*.

Assim, nos primórdios da escolarização, imitava os orixás e adorava cantar as músicas do candomblé na escola: *“eu imitava os santos, me chamavam de endiabrado porque eu: “vou baixar um Exu hoje aqui”, ai todo mundo, ahh!! (susto)”*. O estranhamento produzido nas professoras a partir da sua postura, a inadequação entre suas ações e o espaço escolar provocavam reações de choque e de rejeição. Em contrapartida, Iyá Ogunté possuía características prezadas pela escola, como a inteligência, gerando desconforto para sua professora, já que, percebia uma incongruência entre um aluno tão inteligente e sua pertença religiosa. O descontentamento da professora foi expresso, por Iyá Ogunté em vários trechos de sua narrativa, como podemos ver a seguir, quando o mesmo relembra as frases que costumava ouvir: *“‘você é um menino bonito, inteligente’, todo mundo na escola: ‘vai buscar outra coisa, o sacerdócio na Igreja Católica é tão lindo, não sei o quê”* (Iyá Ogunté).

Consoante com a imagem construída sobre o candomblé e seus adeptos, conforme mencionando anteriormente, a professora de Iyá Ogunté é lembrada em seu discurso como alguém que acreditava que a melhor opção para sua vida era desvincular-se desta religião considerada “maléfica” e associar-se ao modelo religioso considerado “mais adequado”, no caso, o catolicismo.

Caputo (2012), ao entrevistar quinze professores das escolas em que as crianças participantes de sua pesquisa estudavam, apresenta relatos de professores que afirmam não ter crianças com “problemas deste tipo”, pois a maioria dos estudantes é católica. Outros acreditam ser um absurdo a participação de crianças no candomblé e criticam os pais por induzirem seus filhos a este tipo de prática religiosa e afirmam incentivar seus alunos a deixarem o candomblé para seguir outro caminho religioso, a exemplo do catolicismo e protestantismo (Caputo, 2012).

Júlia parecia compreender que as perseguições sofridas através das práticas dos colegas representavam algo mais abrangente, extensivo a outros membros da religião, articulado com uma forma hegemônica de se pensar o candomblé e seus adeptos: *“porque eles achavam que a pessoa de candomblé era inferior. Só anda com o diabo... Porque eles acham que o candomblé, todo mundo é assassino, é bruxo, só faz coisa de maldade pra matar os outros”* (Júlia).

Pedro também compartilhava essa percepção, elaborando possíveis motivos para a discriminação imposta aos adeptos do candomblé: *“são racistas. Coisa de preto, de pobre [...] era a turma que não prestava, chamava ralé [...] invadia os candomblés, tomava os atabaques, batia em todo mundo, quebrava com tudo”*.

O espaço escolar não está isento das construções sociais sobre o candomblé, sendo necessário compreender que os sentidos subjetivos produzidos pelos professores acerca do candomblé expressam-se de distintas maneiras na relação com seus alunos candomblecistas.

Foi na escola que as primeiras impressões de que o candomblé era algo distante de Deus começaram a permear a vida de Iyá Ogunté: *“foi o primeiro impacto que eu tomei de desenho de ser uma coisa ruim”*. Considerando a escola como espaço significativo para sua vida e as professoras, conseqüentemente, como àquelas que poderiam conduzi-lo a um caminho diferente do que tinha até então, a relação com estes adultos e a concepção que tinham sobre a religião e sobre ele ressoavam bastante na sua construção subjetiva:

E o povo: “pô, como é que um menino desses...”, eu me lembro, isso nunca saiu da minha cabeça, eu com seis anos, sete anos e uma professora falou: “um menino desse com uma qualidade tão grande, envolvido com coisas tão feias”. Qualidade tão grande era ser branco, “um menino com uma qualidade, um menino desse, de qualidade, inteligente, misturado com essas coisas, meu Deus, isso é muito ruim (Iyá Ogunté).

Durante a conversação, Iyá Ogunté enfatizou diversas vezes que duvidava da proximidade de Deus nos rituais de que participava, *“por isso que eu digo a você, seria mentira, eu com seis anos eu achava que era do diabo, eu achava que aquele quarto escuro metia medo, o sangue”*, mas que, efetivamente, suas questões começaram a ocorrer após os cinco anos, ponto decisivo de sua inserção no candomblé e coincidente com sua entrada na escola.

Embora afirme não saber exatamente como começou a pensar no candomblé de modo negativo, *“não, eu não sei, eu não me lembro de alguém ter falado isso [...] Eu não sei de onde eu tirei isso, mas eu achava isso”*, e ressaltar que as pessoas que compunham seu entorno e frequentavam os terreiros não possuíam uma visão negativizada sobre a religião, *“porque não tinha como falar se todo mundo fazia ebó, frequentava e tudo, né”*, a

demarcação temporal de sua inserção na escola coincidindo com as novas elaborações em relação ao candomblé podem indicar que os discursos produzidos pelos seus professores frente à sua pertença religiosa, mobilizaram-no, significativamente, colaborando na produção de novos sentidos subjetivos sobre o candomblé.

González Rey (2007) salienta que os sentidos gerados em diferentes zonas da experiência se integram tornando-se inseparáveis na organização subjetiva individual, produzindo, desta forma, “alternativas emocionais e simbólicas diferenciadas, percebidas e vivenciadas pelo sujeito de modo também diferente” (González Rey, 2007, p. 126).

Na experiência de Iyá Ogunté, a ideia produzida pelos atores da escola sobre sua pertença religiosa como algo ruim e que deveria ser abandonado contradizia as experiências familiares e religiosas que havia vivenciado até então, produzindo a emergência de novos sentidos subjetivos, gerando grandes tensões e contradições. Sobre este aspecto, Costa (2011) evidencia que a escola perpassa os fios tecidos no ambiente familiar e que, por vezes, essa relação pode ser conflituosa, inclusive, quando o tema é a religião. Assim, Iyá Ogunté, que chegou à escola expressando aspectos da sua religião como cantar e imitar os orixás começou a mudar suas estratégias: “*interessante, eu escondia, mas as pessoas descobriam porque eu usava uma conta de Oxalá direto, né, pegava escondia e botava no bolso*”.

Estas situações começaram a produzir problemas com a mãe, que “*invocada com essa coisa de santo*”, conforme Iyá Ogunté afirmava, e temerosa em relação ao destino do filho caso rompesse com a religião, aumentava as pressões para que ele não desviasse da orientação religiosa familiar. Quando chegava em casa da escola, com as contas fora do pescoço, a mãe brigava e ameaçava denunciá-lo para sua mãe-de-santo.

As crianças iniciadas ao candomblé, segundo Higino (2011), escondem elementos constitutivos da religião quando adentram o espaço escolar, com receio de não serem socialmente aceitas nesta instituição. Diante dos relatos das professoras entrevistadas durante

a pesquisa, é curioso notar que os eventos que envolveram conflitos de cunho religioso, sempre continham, entre os personagens principais, um estudante adepto do candomblé:

Foi a questão mesmo do candomblé, do menino, que ele, né, ele era, ele é da religião do candomblé, e os alunos, às vezes, acabam se afastando porque acham que ele pode ter alguma coisa maligna ali, né, pelo desconhecimento mesmo, do que é o candomblé (Diretora Tereza, 44 anos, católica).

A ambiguidade era também experimentada no ambiente escolar, por alguns atores escolares. Enquanto algumas professoras discordavam de sua pertença religiosa e indicavam que deveria construir outro percurso religioso, Iyá Ogunté, em distintos momentos, era acolhido por uma professora e outra funcionária da escola que também eram adeptas do candomblé. Elas o apoiavam e lhe davam dicas de como deveria proceder: “*olhe, você tem que andar todo limpinho, viu, que você carrega orixás todos limpos, né isso?*” [...] “*sua roupa tem que ser a mais limpa de todo mundo aqui*” [...] “*porque o que é que você usa no seu pescoço aí, no seu pescoço tem que ter cuidado*” (Iyá Ogunté).

A relação com os colegas da escola, entretanto, era permeada por zombarias. Era frequente ser chamado de “*macumbeiro, viado*”, expressões consideradas pejorativas quando ditas por outrem que não pertença ao candomblé e que tenha uma orientação sexual heteronormativa. A dupla discriminação sofrida levava Iyá Ogunté a querer omitir a pertença religiosa, para também não ser discriminado por ser homossexual: “*com onze anos, eu escondia que era de candomblé porque eu não queria esconder só pelo fato de ser de candomblé que era uma religião, mas eu queria esconder que as pessoas não me rotulassem de homossexual*”.

Muitos estereótipos são construídos historicamente em relação aos integrantes do candomblé. Esses negativizam as suas práticas religiosas, a partir da associação a rituais demoníacos. Ainda há uma depreciação de orientações sexuais não hegemônicas, consideradas como desviantes no modelo de sociedade heteronormativa (Conselho Regional de Psicologia, 6ª região, 2011).

As perseguições advindas dos colegas eram comuns, como também era frequente o afastamento de pares que temiam ser prejudicados pela pertença religiosa de Iyá Ogunté e assim, evitavam maiores conflitos com ele, como observado neste trecho, onde seus colegas diziam: “*não, você é bozoeiro*”²⁸, *ninguém pode brigar com você porque você vai fazer ebó*”. Em qualquer das situações vivenciadas, Iyá Ogunté era discriminado pela pertença religiosa.

Relembrando estas circunstâncias, Iyá Ogunté confessa que a ideia do *ebó* como algo que poderia causar danos foi formulada por outros, mas que passou a se utilizar destes estereótipos como forma de defesa ou de coação a seus colegas em determinadas situações. Aos dez anos, ameaçou um colega que derrubou seu picolé afirmando que colocaria o nome dele no pé de *Exu* e que isto lhe acarretaria sérios problemas. Invocava também o orixá *Tempo*²⁹ para coibir seus colegas que o prejudicavam: “*eu cantava pra Tempo, se você falou mal de mim, eu cantava pra Tempo, ‘eu vou cantar pra Tempo pra Tempo lhe derrubar’*”.

Em distintas etapas da vida, reflete Zittoun (2011), os discursos sociais vão se apresentando como alternativas, passando por processos reflexivos e afetivos que constroem novas versões do passado e delineamentos futuros. A cada ação escolhe-se um caminho, encerrando outras possibilidades. As diferentes estratégias de enfrentamento adotadas por Iyá Ogunté, na escola, revelam a ambiguidade vivenciada.

²⁸ Diz daquele que faz bozó, nome pejorativo atribuído aos rituais do candomblé, como os *ebós*.

²⁹ Orixá também conhecido como Iroko, uma árvore africana.

As estratégias de enfrentamento são “padrões de comportamento humano empregados por qualquer pessoa diante do que significa como dificuldade social e/ou pessoal, com o intuito de enfrentá-la” (Chaves, 2006, p. 113). Desta forma, Iyá Ogunté utilizou-se de diferentes estratégias para lidar com sua pertença religiosa na escola: ora revelava, ora escondia; ora buscava dissuadir sua relação com o candomblé, ora usava os próprios estereótipos para se defender das discriminações sofridas, tanto pelos pares, como pelas professoras.

Salienta-se que as questões que podem emergir na escola acerca da religião das crianças candomblecistas parecem ter se tornando significativas porque se converteram em sentidos subjetivos, integrando as dimensões afetivas e simbólicas e intervindo sobre o seu processo de desenvolvimento. E neste quesito, os outros, sejam os pares ou os professores, desempenham função primordial no momento de produção emocional das crianças candomblecistas, isto, caso se configurassem como pessoas significativas em suas experiências (González Rey, 2004b, p. 04).

Os relatos dos participantes, especialmente de Júlia e Iyá Ogunté, demonstram que estes outros significativos compuseram suas experiências escolares e conformaram as condições para emergência de novos sentidos subjetivos acerca de sua pertença religiosa. Neste ínterim, os sentidos produzidos pelas professoras sobre o candomblé e seus adeptos merece uma atenção especial, já que,

a ação do indivíduo dentro de um contexto social [...] é correspondida por inúmeras reações dos outros integrantes desse espaço social, pelos quais se preservam os processos de subjetivação característicos de cada espaço social, criando-se no interior desses espaços zonas de tensão, que podem atuar tanto como momentos de

crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos os espaços (González Rey, 2003, p. 203).

Vale ressaltar que, ao falar das concepções das professoras entrevistadas sobre o candomblé, não há intenção de criminalizá-las ou acusá-las, afinal o preconceito religioso destinado ao candomblé e seus adeptos é um fenômeno arraigado na sociedade brasileira. A trajetória desta religião no Brasil é marcada por um percurso de perseguições e depreciações (Fernandes & Freitas, 2009; Pires, 2008; Prandi, 2003; Santos, 2009). Logo, sabe-se que no espaço escolar este tipo de prática teria dificuldades para ser diferente já que, inserida neste contexto cultural, a escola, através dos seus atores, elabora e reelabora tais conteúdos.

A escola enquanto instituição social encontra-se articulada e em comunicação com outras instâncias sociais. Sendo assim, poderia então a escola produzir novas possibilidades, produzir novos símbolos, novos significados? Que estratégias poderiam ser adotadas em busca de uma nova organização? No tocante aos dilemas vivenciados pelos adeptos do candomblé, haveria alternativas que minimizassem o desrespeito e a discriminação religiosa? Obviamente, tais questões não são de fácil resolução e este trabalho não tem a pretensão de respondê-las. Mas são aspectos relevantes que precisam ser investigados visando uma escola mais equânime com todas as diferenças, incluindo a religiosa.

Cada espaço social produz sua própria subjetividade social, construída a partir dos atores que ali estão inseridos, das subjetividades individuais que se articulam (González Rey, 2003). Portanto,

ao falar de subjetividade social não estamos definindo uma entidade portadora de características universais estáticas, algo dado de uma vez e para sempre, senão que estamos definindo o complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes

espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas da organização social (González Rey, 2003, p. 203).

A partir desta compreensão, é possível pensar que a subjetividade social da escola, não é imutável, e sua organização pode adquirir novas configurações. Para tanto, as subjetividades individuais de professores, estudantes e demais atores escolares precisam também se reconfigurar e produzir, gerar novos sentidos. Parece que as professoras entrevistadas têm esboçado tentativas nesta direção, ao evidenciarem o esforço para superação do preconceito religioso em relação ao candomblé no espaço da escola. Algumas reconhecem a existência do preconceito e este pode ser o primeiro passo para mudanças: *“eu acho que, a gente querendo ou não, existe um preconceito... ele se estende pelos funcionários, se estende pelos próprios alunos”* (Coordenadora Matilde, 39 anos, católica). Outras não se dão conta de que algumas falas implicam no preconceito contido que tenta se apresentar como forma de respeito, demonstrado na fala a seguir:

As professoras que são evangélicas costumam respeitar muito. Inclusive uma professora evangélica chegou pra essa menina que teve o conflito e disse: “olhe fulana, você já foi evangélica, você conhece a verdade da palavra, se você quer seguir este caminho, o importante é que você saiba o que está fazendo”. Mas, ela não criticou, não disse, sabe? Não vejo conflito, não (Professora Madalena, 51 anos, espírita).

A compreensão da professora, ao comparar as experiências religiosas da aluna, enfatizando seu conhecimento da palavra (Bíblia Sagrada), coloca em questão sua escolha

religiosa atual, sugerindo que o caminho ora adotado desvia-se da verdade. González Rey (2007) afirma que “um fato social aparentemente irrelevante é expressão de uma intrincada rede de subjetividade social, que toma forma, invariavelmente, nos sistemas de ações e relações entre indivíduos em um espaço social” (González Rey, 2007, p. 147). Observa-se que a professora Madalena parece não perceber a crítica implícita que a colega faz ao dirigir-se à aluna candomblecista, não identificando a existência de um conflito religioso que define o que é verdade em uma prática religiosa e, conseqüentemente, o que não é em outra.

Obviamente, a situação acima mencionada presente nesta escola é percebida pelos atores escolares como um fato irrelevante, conforme assevera González Rey (2007), já que, a subjetividade social da escola é permeada por concepções depreciativas acerca da religião dos orixás e naturalizada nas práticas dos atores no cotidiano escolar.

Algumas professoras entrevistadas percebem e reconhecem a existência de práticas discriminatórias na escola em relação aos estudantes adeptos do candomblé, enfatizando, normalmente, que estes processos são originados nas práticas de outros estudantes e pouco presente nas práticas docentes, mas, ainda assim, não promovem ações mais efetivas no intuito de minimizar tais acontecimentos. É importante sinalizar que o impacto produzido pela escola em relação à pertença religiosa repercutiu distintamente nos participantes.

Na experiência de Pedro, a partir dos seus relatos, não foi possível perceber grandes mudanças na sua relação com o candomblé a partir das experiências escolares. Continuou frequentando as festas com sua mãe, silenciando sua pertença na escola embora discordasse, até que conseguiu romper com o silêncio de anos após a vida adulta: “*até quando eu dei um basta [...] eu dei um basta, me libertei [risos]. Aí assumi mesmo*” (Pedro).

Júlia, com sua vivência escolar marcada pelo ódio e pela vergonha não cogitava afastar-se do terreiro. O amor que sentia pelo pai e pelos orixás era mais forte do que as discriminações sofridas na escola:

eu sentia vergonha, mas eu não queria me afastar não, se meu pai morava lá? Eu era apegada a meu pai, demais. E antes de eu ficar aborrecida porque os meninos faziam isso, eu gostava muito da minha madrinha, Iansã. Eu gostava muito. Ave Maria, tá doido (Júlia).

Seu pai aconselhava-a a não dar importância às perseguições e assim ela afirma ter caminhado na escola – entre brigas, tapas e os conselhos do pai:

“não ligue não, que um dia passa. Não ligue não que um dia passa” [...] “o que não vem na pele não faz calor. Eles falam, falam, falam, uma hora cansa, e quando cansar não vai mais lhe aborrecer”. E foi o que eu fiz. Hoje que eu tenho uma casa registrada, pessoas que viravam a cara pra mim hoje param pra falar comigo (Júlia).

No tocante à realidade de Iyá Ogunté, a escola exerceu uma presença significativa na sua relação com o candomblé, afetando-o profundamente. Juntamente com as desigualdades sociais vivenciadas e sua orientação sexual não normativa, a pertença religiosa compôs a base para a construção de sentidos subjetivos pautados na vergonha e no sentimento de inadequação: *“tinha vergonha de ser pobre, eu tinha vergonha de ser de candomblé, eu tinha vergonha de ser viado, tudo isso era um motivo de vergonha”*.

No presente estudo não se pretendeu acompanhar a trajetória de vida dos participantes, concentrando a atenção a um período específico do desenvolvimento humano, a saber, a infância. Entretanto, as relações vivenciadas por Iyá Ogunté na escola - espaço social fundamental na sua vida – e os sentidos produzidos por este espaço acerca de sua religião,

impactaram, efetivamente, sua trajetória de vida, conforme narrado por ele neste trecho da conversação:

foi a escola que me deu status de professor, de poder melhorar um pouquinho na vida, foi meu canal de libertação [...] que é importante dizer, que a minha fé, no que o candomblé me deu é fundamental pra que eu esteja aqui e que a escola foi o caminho que eu encontrei pra poder me expressar na vida (Iyá Ogunté).

Conforme acentua González Rey (2003, p. 235), “o sujeito em sua processualidade reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua, a partir dos quais pode afetar outros espaços sociais”. O relato de Iyá Ogunté é elucidativo deste processo ao integrar na produção de sentidos subjetivos, as experiências vivenciadas em contextos de grande importância na sua vida: a escola e a religião. Em sua compreensão, o candomblé garantiu-lhe a própria vida, já que, a partir dos rituais manteve-se vivo, e a escola permitiu a superação da situação de pobreza, a realização de desejos profissionais e a forma encontrada para se relacionar com o mundo pela via da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia inicial, ao ingressar no mestrado, era conhecer as escolas de terreiro e compreender se havia, neste espaço social, um formato de educação antirracista e que lidasse de modo equânime com a diversidade religiosa. Muitas questões rondavam minha cabeça e, certamente, uma dissertação de mestrado, com apenas dois anos para sua construção, não responderia todas as perguntas colocadas. O percurso no mestrado, acompanhado de inúmeras discussões e leituras, foi revelando que ainda não era o momento para empreender tal pesquisa e que a formulação inicial partia de pressupostos pouco consistentes para o delineamento que se pretendia.

Assim, o olhar voltou-se para as crianças de candomblé inseridas em escolas públicas convencionais. Embora a literatura consultada já apontasse alguns indicadores da situação das crianças de candomblé nas escolas, no campo da psicologia nenhum estudo havia sido localizado. As pesquisas publicadas revelavam a discriminação sofrida na escola, a insatisfação das crianças naquele espaço social e, em alguns casos, como apresentado por Caputo (2012), o desejo de mudar de religião. Estes dados foram fundamentais para articular meu problema de pesquisa: como a criança candomblecista significava sua pertença religiosa no espaço escolar e quais as repercussões na sua subjetividade? Parti então de dois pressupostos fundamentais: a religião como parte integrante e constitutiva da subjetividade e o espaço escolar, através dos seus atores, como produtor de discursos acerca do candomblé.

Era claro que os processos de discriminação poderiam aparecer nos relatos, mas a centralidade do problema não versava sobre a discriminação em si, já que parecia algo comum nos casos apresentados pela pouca literatura encontrada sobre o tema. Buscava-se compreender como estes processos, caso se fizessem presentes na vida dos participantes da nossa pesquisa, eram subjetivados pelas crianças. Perguntava-se, também, quais os sentidos

subjetivos que atribuíam à sua religião, a partir da escola? Quais as estratégias que utilizavam diante dos prováveis conflitos?

As questões pareciam claras e o caminho metodológico a seguir também. Mas, como afirma González Rey, normalmente quando pensamos a pesquisa nos atemos mais às “exigências formais de um projeto com uma integração perfeita, que implica uma série de etapas organizadas em uma sequência regular e invariável” (González Rey, 2005, p. 79). De fato, também pensei deste modo: bastava elencar o critério dos participantes, escolher os instrumentos a ser utilizados e a pesquisa seguiria seu fluxo. Contudo, à medida que as leituras avançavam, novas problematizações apareciam. Onde encontrar as crianças? Nas escolas, nos terreiros de candomblé? E as questões éticas?

Caputo (2012) já havia sinalizado algumas dificuldades que encontrou em sua pesquisa, ainda no início, quando houve a publicação de fotos de crianças de terreiro que foram vendidas pelo jornal em que trabalhava à época e utilizadas por um jornal vinculado a uma igreja neopentecostal. A matéria desse jornal depreciava as crianças e sua religião, estabelecendo uma relação problemática entre ser de candomblé e o sucesso escolar.

Sendo assim, não poderia ir às escolas e expor as crianças. Quem me levaria até elas, as professoras? E se as professoras discriminassem essas crianças? E se as crianças silenciassem sua pertença neste espaço social? Muitos receios permearam a condução e a opção foi adentrar os terreiros e conversar com as crianças lá. Minha suposição foi: agora sim, será mais fácil! Mas, fácil por que? Porque eu também sou de candomblé? E esses terreiros, eu já conheço? Estou familiarizada com eles? As crianças e suas famílias sabem quem sou eu?

A pretensão de acreditar que acessar esses territórios seria fácil logo se mostrou equivocada. De fato, consegui uma comunicação com três terreiros diferentes, em Salvador e no interior do Estado. Fui muito bem recepcionada pelos líderes religiosos, que traziam, nas

suas histórias de vida, relatos de vivências complexas na escola quando ainda eram crianças. Mas, o terreiro tem um tempo próprio, como afirma Prandi (2005), onde “o ritmo das coisas é outro”. Visitei os terreiros algumas vezes. Em algumas pude ser recebida, em outras não. Mesmo agendando com os líderes, compromissos mais urgentes emergiam, como socorrer um filho-de-santo que passava por aflição ou algum cliente que surgia desesperado precisando de amparo. Assim, respeitei a temporalidade dos territórios e tentei contatos durante algum tempo.

Havia ainda a dificuldade de conciliar os horários das lideranças, das crianças e seus pais para que pudesse apresentar a proposta da pesquisa e assim combinar os detalhes, conforme relatados na metodologia. Mas, o tempo foi passando e no mundo acadêmico o tempo tem hora marcada e impõe suas regras. Não havia mais como esperar a junção de tantos tempos: o meu, das crianças, de suas famílias, dos líderes religiosos.

Lamentei muito não conseguir conversar com as crianças, mas aprendi uma lição muito significativa: no processo de pesquisa, como na vida, é preciso compartilhar os interesses e a curiosidade. Eu estava curiosa por conhecê-los, mas, certamente, eles também queriam saber quem era eu. Essa era uma noção que já trazia e achava que compreendia muito bem, mas o fato é que não tive tempo de me aproximar, de me deixar conhecer, de construir uma aproximação necessária para se fazer confiável, para se tornar alguém para quem elas (as crianças) pudessem contar suas histórias. Histórias que não são fáceis de contar, de lembrar, ainda mais para uma “estrangeira”.

O fato é que, quando iniciei este trabalho, não conhecia muitos terreiros. Embora adepta do candomblé, sempre estive muito restrita ao terreiro do qual sou filha. Assim, compreendo que foi um aprendizado difícil, porém valoroso para trabalhos futuros. É preciso compreender o tempo que não é só o seu, mas o tempo do outro.

Assim, novos participantes entraram em cena: adultos inseridos no candomblé na infância. Com a substituição das crianças por adultos inseridos no candomblé na infância, surgiu a necessidade de novos contatos e também de uma mudança metodológica, no tocante à utilização dos instrumentos. Os instrumentos escolhidos para a utilização com as crianças (desenhos, fantoches) não eram adequados como indutores da conversação com pessoas adultas e deveriam, portanto, ser alterados.

As crianças e os sentidos subjetivos produzidos por elas sempre foram o centro de interesse da pesquisa. Mas, tendo em vista as dificuldades encontradas, identificar a compreensão dos professores acerca da pertença religiosa das crianças pareceu ser um caminho interessante a ser trilhado, já que ouvir os professores configurava uma outra forma de acessar o fenômeno em estudo. Considerava-se, aqui, a relevância que os professores têm no espaço escolar e na constituição subjetiva das crianças.

Ainda que, considerando o relato dos professores como algo importante, o objetivo inicial do trabalho, de ouvir as crianças, estava bem distante. Conforme assinalado anteriormente, o caminho alternativo foi ouvir as narrativas dos adultos adeptos ao candomblé quando crianças, estabelecendo, desta forma, uma maior proximidade com a intenção inicial do trabalho.

Deve-se ressaltar que foi muito importante ouvir as professoras porque seus relatos permitiram evidenciar os caminhos que os significados podem encontrar para serem integrados individualmente pelas crianças, transformando-se em sentidos subjetivos. Embora os participantes candomblecistas não tenham estudado nesta escola, foi possível apreender que os significados circundantes sobre a pertença de crianças ao candomblé, conforme observado nos trabalhos de Sousa (2010) e Caputo (2012), perpassam escolas em diferentes Estados do Brasil e em diferentes momentos históricos.

Fragmentos dos relatos das professoras foram inseridos na análise e, certamente, enriqueceram a compreensão de como a escola baliza a pertença religiosa de crianças adeptas ao candomblé. Embora essa escola específica esteja se esforçando para superar a discriminação em relação às crianças de candomblé, em diversos momentos evidenciou-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Apesar de todas as alterações realizadas no percurso do projeto até o trabalho final da dissertação, alguns pressupostos mantiveram-se intocáveis: a compreensão da cultura como base de constituição para os fenômenos sociais e psicológicos e a religião como uma dimensão da cultura que se insere na vida das pessoas, tornando-se parte constitutiva dos processos simbólicos e emocionais, parte da subjetividade humana.

Estes pressupostos nortearam o olhar da pesquisadora para entender como os sentidos subjetivos de crianças adeptas ao candomblé são balizados pelo contexto escolar e, evidentemente, os achados apontam que a escola, a partir das relações estabelecidas, é um espaço de grande significação para a construção de sentidos destas crianças. O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa *sobre* crianças e não *com* crianças como pretendido, e já explicitado, inicialmente. Deste modo, realizou-se um estudo em retrospectiva, enfatizando as experiências vividas na infância pelos participantes.

Sem dúvida, as infâncias mudam com o tempo e não há como comparar (nem nunca foi objetivo deste trabalho) as trajetórias infantis das crianças no momento atual e as crianças do passado – as crianças que foram os nossos participantes. Os modos de pensar a infância mudam no curso da história, assim como há muitas possibilidades de infância na mesma época; ainda que o tempo que separa as infâncias dos participantes desta pesquisa com as crianças entrevistadas por Sousa (2010), Caputo (2012) e Sales Jr. (2013) não seja longo aos olhos da história, algumas décadas fazem diferença.

No entanto, no tocante às experiências vivenciadas na escola por estes distintos participantes de pesquisas em tempos históricos e lugares diferentes, algo parece permanecer. Em comum, guardam uma infância marcada pela participação no candomblé e a presença em instituições de educação pública no Brasil. Nossos participantes nascidos na Bahia nas décadas de 1940 a 1970, atualmente com 78 anos (Pedro), 65 anos (Júlia) e 44 anos (Iyá Ogunté), os participantes da pesquisa de Sousa (2010) no Ceará, com duas crianças, uma de 05 anos (*Erê de Ewá*) e outra de 09 anos (*Erê de Yemanjá*) e Caputo (2012), no Rio de Janeiro, com uma adolescente de 13 anos (Joyce), tiveram suas trajetórias escolares marcadas pelo preconceito religioso e experimentaram sentimentos e situações semelhantes ao precisar silenciar seu pertencimento religioso, agredir ou coibir colegas como recursos de defesa possíveis no cotidiano escolar.

Os significados culturalmente compartilhados acerca do candomblé, que adentraram e adentram as nossas escolas, marcaram profundamente nossos participantes, colaborando na produção de sentidos subjetivos acerca de suas pertencas religiosas. A distância temporal dos eventos vivenciados na escola não impediu as lembranças e o relato com uma riqueza de detalhes que é indicativa das marcas deixadas por tais experiências. Os participantes emocionaram-se em diversos momentos da conversação ao rememorar situações vivenciadas com professoras e colegas e surpreenderam-se quando souberam que eventos parecidos continuam a acontecer nas escolas públicas do Brasil.

O desrespeito e a discriminação religiosa em relação ao candomblé podem ser considerados um fenômeno de longa duração, pois se perpetua desde os primórdios da construção do Brasil, quando os negros escravizados, advindos da África, tentavam manter vivas suas crenças e práticas religiosas. Passando pelas perseguições aos espaços sagrados dos terreiros desde sua constituição no século XIX, o desrespeito e a discriminação mantêm-se vivos, sendo constatados a partir de constantes invasões aos terreiros por pessoas

vinculadas a religiões protestantes neopentecostais³⁰, bem como por ações dirigidas pelo próprio Estado, a exemplo do ocorrido com o terreiro de Mãe Rosa³¹, em Salvador, no ano de 2008.

Atravessando as distintas instituições sociais, o desrespeito e a discriminação religiosa adentram nossas escolas a partir da expressão de diferentes atores sociais, infligindo sobre as crianças adeptas ao candomblé um legado histórico de preconceito e discriminação. Resulta, deste processo, a emergência de produções subjetivas marcadas pela vergonha, raiva e dúvidas sobre sua pertença religiosa. Conforme salienta Chaves (2006, p. 203), “o conflito, enquanto processo psicológico é vivenciado por uma pessoa, porém estrutura-se a partir de determinadas circunstâncias sociais, nas quais estão envolvidos relacionamentos interpessoais”; as emoções relatadas revelam suas formas de expressão diante das experiências vivenciadas (González Rey, 2007).

É importante perceber que os participantes, antes de adentrarem as escolas, possuíam uma visão diferente e positiva de sua pertença religiosa, mas, conforme ressalta González Rey (2007), a “ação e a comunicação humana são fontes permanentes de sentidos subjetivos, que nem sempre são compatíveis com os sentidos subjetivos dominantes nas configurações subjetivas que caracterizam a personalidade do sujeito antes de uma atividade ou evento concreto de sua vida” (González Rey, 2007, p. 137). Tais mudanças puderam ser percebidas ao longo dos relatos dos participantes.

³⁰Ver em <http://oglobo.globo.com/sociedade/levantamentos-mostram-perseguiacao-contrareligioes-de-matriz-africana-no-brasil-13550800>; [HTTP://OGLOBO.GLOBO.COM/SOCIEDADE/RELIGIAO/PARENTES-DE-IALORIXA-MORTA-DIZEM-QUE-ELA-TEVE-INFARTO-CAUSADO-POR-PERSEGUICAO-RELIGIOSA-16396381](http://oglobo.globo.com/sociedade/religiao/parentes-de-ialorixa-morta-dizem-que-ela-teve-infarto-causado-por-perseguiacao-religiosa-16396381); [HTTP://NOTICIAS.UOL.COM.BR/COTIDIANO/ULTIMAS-NOTICIAS/2013/01/21/DENUNCIAS-DE-INTOLERANCIA-RELIGIOSA-CRECEM-MAIS-DE-600-EM-2012.HTM](http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-crecem-mais-de-600-em-2012.htm)

³¹ Para maiores informações ver documentário *Até Oxalá vai à guerra: “uma história de racismo e intolerância religiosa”*. Pronzato, C. & Cinti, S.B. (2008). Salvador: 40min e/ou no site <http://racismoambiental.net.br/2010/10/26/ilheus-urgente-racismo-intolerancia-religiosa-violencia-contramulher-abuso-de-autoridade-e-tortura/>

Não foi possível identificar os impactos destas experiências ao longo das trajetórias de vida, pois o estudo localizou uma temporalidade específica – a infância. Contudo, tornam-se relevantes estudos que acompanhem longitudinalmente estes processos observando se e como estes sentidos subjetivos produzidos na infância ganharam dimensão de configurações subjetivas, constituindo-se como aspectos relativamente estáveis na subjetividade destes sujeitos. Conforme González Rey (2007) salienta,

As configurações subjetivas e os sentidos subjetivos se atravessam uns aos outros, gerando contradições e tensões causadoras de mudanças. Um sentido subjetivo pode se converter em uma configuração subjetiva ao integrar um sistema de sentidos diferenciados em torno de si, em um determinado contexto (González Rey, 2007, p. 136).

Considerando que os sentidos subjetivos se constituem como produção simbólica e emocional vinculada a distintas esferas da vida da pessoa, seriam também importantes novos estudos que contemplem outras instâncias da vida dos participantes, para além da escola, visando compreender como os sentidos produzidos na escola transpõem os seus muros. Uma de nossas participantes (Júlia) mencionou algo nessa direção, mas não foi possível olhar essa questão em profundidade, pois fugiria aos objetivos propostos no presente trabalho.

A compreensão atual da criança como ser ativo no seu processo de desenvolvimento pode nos conduzir a investigações no sentido de entender, do ponto de vista desenvolvimental, quais as possíveis implicações da inserção religiosa na infância, quando as crianças ainda não têm possibilidade de decidir e esta decisão fica a critério dos pais. Nossos participantes Júlia e Iyá Ogunté não puderam opinar sobre sua inserção, mas construíram sentidos sobre essa pertença e puderam, no futuro, decidir sobre a continuidade ou desistência

da adesão religiosa. Também esboçaram opiniões divergentes sobre a inserção religiosa na infância.

Segundo Júlia, iniciada aos dois anos e dez meses, é preciso esperar a criança ter idade suficiente para decidir: *“gente, se ele for cumprir à risca, ele não vai querer quando ele chegar na idade normal [...] Eu acho errado. Porque você não sabe, quando a criança crescer, se ela vai adotar, entendeu?”*. A posição de Júlia como ialorixá é não iniciar crianças pequenas. Acredita que deve ser negociada a iniciação efetiva com os orixás e adotar cuidados como banhos e descarregos, mas feitura, não, até que a criança tenha condições de decidir:

deixo ele crescer pra saber se é aquilo mesmo que ele quer. É, pra tomar a decisão. Não é que ele mande no orixá, você está entendendo? [...] se não tiver jeito, a criança vai ter que fazer, mas não naquele período [...] vai dando um borí hoje, um borizinho amanhã, arria uma oferendinha aqui, você sabe quem é o orixá, vai tapeando pra ele crescer pra saber se é isso que ele quer (Júlia).

Não há consenso entre os líderes religiosos quanto à idade para a iniciação de crianças. Caputo (2012) informa algumas visões, em terreiros diferentes. No terreiro de Mãe Palmira, a definição ocorre através do jogo de búzios, mas geralmente, a iniciação dá-se a partir dos dois anos de idade, ou antes, em casos de extrema necessidade; já na casa de Mãe Beata, não há uma idade específica, e fica a cargo dos orixás através do jogo de búzios a definição.

Pedro diverge da posição de Júlia e coloca que não há problemas da iniciação na infância: *“se eles, de pequeno, nós botamos e ele faz e continua, é porque se deu bem. Porque tem lá, já netos, tem bisnetos... de filho, foi pra lá menino, e fez o santo”* (Pedro). Comenta,

ainda, a respeito de crianças que ele próprio iniciou e que seguem na religião: *“ela fez o santo com oito meses, aqui no meu braço. Está lá até hoje. Se desistiu é porque não gostava, mas se continuou é porque deu certo. Como deu certo comigo, está dando com todo mundo”* (Pedro).

Iyá Ogunté não expressa diretamente sua opinião, mas ressalta que observava várias crianças, na sua infância, muito felizes com a vida no terreiro e que, atualmente, percebe este mesmo prazer em outras crianças: *“a minha infelicidade não era por conta da minha inserção no terreiro, era por conta da minha trajetória que envolvia questões econômicas e com o próprio meu temperamento [...] eu vejo hoje lá no Terreiro T, os meninos adoram estar lá e se divertem profundamente, entende?”*. Considera ainda que as experiências diversas e o fato de estar inserido em uma sociedade cujo modelo cristão é adotado como adequado, permeando diferentes instâncias sociais, levou-o a demonizar o candomblé durante um período de sua vida: *“esse argumento tem que aparecer, esse argumento tem que aparecer eu acho (modelo de uma sociedade cristã). No entorno eu devia captar isso, né”* (Iyá Ogunté).

A inserção de crianças no candomblé produz polêmicas e visões contraditórias, como a própria trajetória dos participantes desta pesquisa demonstrou. Diferentes sujeitos se relacionam de modos distintos com a religião, ora vista como positiva, ora como negativa.

Para além das restrições impostas pela vinculação ao candomblé, que se configurava com grande dificuldade de aceitação, conforme narraram os participantes, a principal problemática surge quando esta pertença religiosa se confronta com outras esferas da vida, como as experiências escolares. Os significados culturalmente compartilhados sobre o candomblé produzem sentimentos de negação muito significativos para alguns adeptos e, na infância, quando recursos de enfrentamento ainda estão começando a ser elaborados, estes sentimentos têm sua dimensão ampliada.

As dificuldades de pertencer ao candomblé desde a infância precisam ser interpretadas à luz das circunstâncias sociais que promovem o desrespeito e a discriminação religiosa. Talvez, se os significados produzidos sobre o candomblé tivessem outras representações, a exemplo de outras denominações religiosas, as crianças candomblecistas poderiam seguir seus percursos religiosos de uma forma menos conflitiva.

Assim, podemos concluir que os sentidos subjetivos dos participantes da nossa pesquisa foram balizados pelo contexto escolar, a partir das distintas relações estabelecidas com os atores da escola, professores ou colegas, que conjuntamente constroem a subjetividade social da escola mediante as diversas subjetividades individuais que integram este espaço social.

Como descrito anteriormente, o percurso da pesquisa foi perpassado por muitas mudanças e dificuldades. Alguns limites devem ser revistos em pesquisas futuras. Sem dúvida, a existência de mais encontros com os participantes poderia fomentar o surgimento de outros elementos nas conversações, outros aspectos da relação escola e religião e mais memórias poderiam ser evocadas.

Também se pode ver como limite a utilização de apenas um instrumento para coleta de informações. Embora a conversação permita a expressão emocional dos participantes, e isto efetivamente ocorreu, a utilização de outros recursos talvez pudesse acessar outras memórias e sentidos que a narrativa por ventura não tenha apresentado.

O percurso apenas começou. Muitas pesquisas ainda precisam ser realizadas para compreender melhor as relações entre religião e escola. Muito há que se caminhar para superação da discriminação religiosa em relação aos adeptos do candomblé. É preciso continuar investigando e intervindo nos espaços sociais (re) produtores do preconceito religioso que tanto afetam as subjetividades das pessoas que integram as religiões de matriz africana.

REFERÊNCIAS³²

- Aflalo, F. (1996). *Candomblé: uma visão do mundo*. São Paulo: Mandarim.
- Albuquerque Jr., D. M. (1996). *A Invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Editora Cortez.
- Amado, S. M. S. (2001). *Violência e experiência religiosa na escola pública municipal de Goiânia Universidade Católica de Goiás*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências da Religião da Universidade Católica de Goiás.
- Amaral, R. C. & Silva, V. G. (1993). A cor do axé. Brancos e negros no candomblé de São Paulo. *Estudos afro-asiáticos*, 25, 99-124. Recuperado em 18 de setembro, 2010, de <http://www.fflch.usp.br/da/vagner/cordoaxe.PDF>
- Araújo, P. C. (2013). Trajetória das religiões afro-brasileiras ou: “como chegamos até aqui?”. Religiosidade africana e afro-brasileira: tabus em sala de aula. *Curso Cultura Afro-brasileira: fundamentos para a prática pedagógica*. Departamento de Extensão da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 03 de setembro, 2013, de http://www2.unifesp.br/proex/novo/santoamaro/docs/cultura_afro_brasileira/Afro.pdf
- Augras, M. (2011). Quizilas e preceitos – transgressão, reparação e organização dinâmica do mundo. In C. E. M. Moura (org.). *Culto aos orixás, voduns e ancestrais nas religiões afro-brasileiras* (pp. 157-196). 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas.
- Bairrão, J. F. M. H. (2005). A escuta participante como procedimento de pesquisa do sagrado enunciante. *Estudos de Psicologia*, 10 (3), 441-446. Recuperado em 04 de março de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2005000300013&script=sci_arttext
- Bastide, R. (2001). *O candomblé da Bahia: rito nagô*. Tradução de Le candomblé de Bahia, de 1958. 3ª edição. São Paulo: Nacional, 1978. Nova Edição: São Paulo, Cia. das Letras.
- Beatón, G. A. L. S. (2005). Vygotsky, o enfoque histórico-cultural em seus inícios e seu tempo. In G. A. L. S. Beatón. *La persona em lo Histórico-Cultural* (pp. 31-49). São Paulo: Linear B. Tradução Chaves, E.S. (2011).

³² De acordo com o estilo APA – American Psychological Association

- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (org.). *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 83-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art. 5º, Inciso VI. Brasília. 1988. Recuperado em 10 de outubro, 2008, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.
- Brasil. (1997). *Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997*. Dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 15 de junho, 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Cambuy, K.; Amatuzzi, M. M. & Antunes, T. A. (2006). Psicologia Clínica e Experiência Religiosa. *Revista de Estudos da Religião*, 3, 77-93. Recuperado em 04 de março, 2012, de http://www.pucsp.br/rever/rv3_2006/t_cambuy.htm
- Candau, V. M. F. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, 11 (2), 240-255. Recuperado em 14 de abril, 2015, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>
- Caputo, S. G. (2012). *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Cavalleiro, E. (2001). Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In E. Cavalleiro (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola* (pp.141-160). São Paulo: Selo Negro.
- Centro de Estudos Afro-Orientais - CEAO. (2007). *Mapeamento dos Terreiros de Salvador*. UFBA, Salvador. Recuperado em 12 de dezembro, 2014, de <http://www.terreiros.ceao.ufba.br/>
- Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. (2011). *Psicologia e diversidade sexual*. Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. São Paulo: CRP-SP. Recuperado em 04 de setembro, 2013, de http://www.crp.org.br/portal/comunicacao/cadernos_tematicos/11/frames/caderno_tematico_11.pdf

- Chaves, E. S. (2003). O racismo contra o negro e a aprendizagem cultural. *Rev. Bras. Cresc. Desenv. Human.*, 13 (2), 11-19. Recuperado em 10 de outubro, 2014, de <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/viewFile/39775/42636>
- Chaves, E. S. (2006). *O racismo na trajetória escolar e profissional*. Tese de Doutorado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém.
- Cossard, G. O. (2011). A filha-de-Santo. In C. E. M. Moura (org.). *Culto aos orixás, voduns e ancestrais nas religiões afro-brasileiras* (pp. 133-156). 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas.
- Costa, M. V. (2003). A escola rouba a cena. In M. V. Costa (org.). *A escola tem futuro?* (pp. 11-22). Rio de Janeiro: DP&A.
- Costa, L. A. F. (2011). Família, escola e religião. Que conflitos e negociações? *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 20 (35), 85-94. Recuperado em 29 de agosto, 2013, de <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/424/367>
- Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC.
- Cury, C. R. J. (2004). Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 183-213. Recuperado em 29 de agosto, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000300013&script=sci_arttext 183-213
- Delgado, A. C. C. & Müll, F. (2005). Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. *Educ. Soc., Campinas*, 26 (91), 351-360. Recuperado em 03 de setembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691>
- Demo, P. (1985). Elementos da metodologia dialética. In P. Demo. *Introdução à metodologia da ciência* (pp. 85-100). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. Recuperado em 04 de maio, 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003
- Dixon, R. A. & Lerner, R.M. (1999). History and systems in developmental psychology. In M. H. Bornstein & M. E.Lamb (orgs.). *Developmental Psychology: an advanced textbook* (pp. 3-45). Mahwah/London: LEA.

- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45. Recuperado em 22 de outubro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>
- Dubet, F.; Duru-Bellat, M. & Véréout, A. (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, 14 (29), 22-70. Recuperado em 20 de agosto, 2014, de <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php>
- Faria, J. B. & Seidl, E. M. F. (2005). Religiosidade e enfrentamento em contextos de saúde e doença: revisão da literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 381-389. Recuperado em 04 de março, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a12v18n3.pdf>
- Fernandes, A. O. & Freitas, R. O. (2009). Eu tenho medo: Intolerância religiosa, aos moldes do apregoado durante a Idade Média. *Revista África e Africanidades*, 2 (6). Recuperado em 06 de junho, 2011, de http://www.africaeaficanidades.com/documentos/Eu_tenho_medo_intolerancia_religiosa.pdf.
- Fischer, A. H. & Jansz, J. (1995). Emoções são singulares na personalidade ocidental? (Trad. E. S. Chaves). *Journal for the Theory Of Social Behaviour*, 25 (1), 59-80.
- Fonseca, M. N. S. (2000). Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In M. N. S. Fonseca (org.). *Brasil afro-brasileiro* (pp. 87-115). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Geertz, C. A. (2008). Religião como Sistema Cultural. In C. A. Geertz. *A interpretação das culturas* (pp. 65-92). 13. ed. Rio de Janeiro: LTC. Recuperado em 21 de janeiro, 2012, de <http://navi.paginas.ufsc.br/files/2011/09/GEERTZ-Clifford.-A-interpreta%C3%A7%C3%A3o-das-culturas.pdf>.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2004). *Personalidade, saúde e modo de vida*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2004b). O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In A. M. Martínez, A. M. & L. M. Simão (orgs). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.

- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2007). *O Enfoque histórico-cultural: seu impacto na psicoterapia. Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2010). As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (2), 328-345. Recuperado em 03 de dezembro, 2011, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n2/v30n2a09.pdf>
- González Rey, F. L. (2011). *Subjetividade e Saúde: superando a clínica patológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Guerra, I. C. (2006). Proposta de análise de entrevistas aprofundadas e histórias de vida: processo simplificado de análise de conteúdo. In I. C. Guerra. *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Lisboa, Pt: Principia.
- Higino, M. E. N. (2011). *As relações da criança candomblecista no espaço social da escola*. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.
- Hurbon, L. (2002). O imaginário da África nas Caraíbas. In. I C. Henriques (org.). *Escravidão e transformações culturais: África-Brasil-Caraíbas* (pp.65-79). Lisboa, Pt: Vulgata.
- Iannaccone, A. (2013). Crossing Boundaries: Towards a New View on Cultural. In G. Marsico; K. Komatsu & A. Iannaccone (eds.). *Crossing Boundaries. Intercontextual dynamics between Family and School* (pp. xi-xviii). Charlotte, N.C. USA: Information Age Publishing.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2014). *Cidades. Informações completas*. Recuperado em 01 de agosto, 2014, de <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=292870>
- Jaspard, J. (2004). Significação religiosa do sofrimento e posição psicológica na fé. *Psicologia USP*, 15 (3), 191-212. Recuperado em 04 de março, 2012, <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n3/24611.pdf>

- Jung, C. G. (1978). *Psicologia e religião*. (Trad. D. M. R. Rocha). Petrópolis: Vozes. Recuperado em 29 de novembro, 2011, de http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/Carl-Gustav-Jung-Psicologia_e_ReligiO%CC%80o.pdf
- Lima, F. (s/d). Candomblé: na encruzilhada da tradição e da modernidade. Recuperado em 25 de junho, 2007, de <http://scholar.google.com.br/scholar?q=LIMA%2C+F%C3%A1bio.+Na+encruzilhada+da+tradi%C3%A7%C3%A3o+e+da+modernidade.&hl=pt-BR&btnG=Pesquisar&lr>
- Lima, V. C. (2011). Organização do grupo de candomblé. Estratificação, senioridade e hierarquia. In C. E. M. Moura (org.). *Culto aos orixás, voduns e ancestrais nas religiões afro-brasileiras* (pp. 79-132). 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Löwy, M. (1985). Historicismo. In M. Löwy. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista* (pp.69-92). São Paulo: Cortez.
- Margarido, A. (2002). A participação dos africanos – escravos ou livres – na mudança cultural, em Portugal e no Brasil. In: I. C. Henriques (org.). *Escravidão e transformações culturais: África-Brasil-Caraíbas* (pp. 29-50). Lisboa, Pt: Vulgata.
- Mariano, R. (2011). Laicidade à brasileira. Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. *Civitas*, 11 (2), 238-258. Recuperado em 29 de agosto, 2013, de <http://sociologia.fflch.usp.br/sites/sociologia.fflch.usp.br/files/Laicidade%20a%20brasileira.pdf>
- Marsico, G. & Iannaccone, A. (2012). The Work of Schooling. In J. Valsiner (Ed). *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 830-868). New York: Oxford University Press.
- Marsico, G. (2013). Moving Between the Social Spaces. Conditions for Boundaries Crossing. In G. Marsico; K. Komatsu & A. Iannaccone (eds.). *Crossing Boundaries. Intercontextual dynamics between Family and School* (pp. 361–374). Charlotte, N.C. USA: Information Age Publishing.
- Masiero, A. L. (2002). "Psicologia das raças" e religiosidade no Brasil: uma intersecção histórica. *Psicologia: ciência e profissão*, 22 (1). Recuperado em 20 de outubro, 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932002000100008&script=sci_arttext

- Melo, A. V. (2008). Reafricanização e dessincretização do candomblé: Movimentos de um mesmo processo. *Revista Antropológicas*, 19 (2), 157-182. Recuperado em 04 de maio 2015, de <http://www.revista.ufpe.br/revistaantropologicas/index.php/revista/article/view/101>
- Mello, S. A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, 25 (1), 57-82. Recuperado em 04 de junho, 2014, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>
- Molina, T. S. (2011). *Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Mollo-Bouvier, S. (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educ. Soc.*, 26 (91), 391-403. Recuperado em 03 de setembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a05v2691.pdf>
- Mota, C. S. & Trad, L. A. B. (2011). A gente vive pra cuidar da população: estratégias de cuidado e sentidos para a saúde, doença e cura em terreiros de candomblé. *Saúde e Sociedade*, 20 (2), 325-337. Recuperado em 04 de setembro, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902011000200006&script=sci_arttext
- Nascimento, A. R. A.; Souza, L. & Trindade, Z. A. (2001). Exus e Pombas-giras: o masculino e o feminino nos pontos cantados da umbanda. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 6 (2), 107-113. Recuperado em 04 de março, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722001000200015
- Nascimento, R. C. S. (2011). *Entre xingamentos e rejeições: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Neves, M. B. J. (2005). Por uma Psicologia Escolar inclusiva. In: A. M. Machado *et al.* *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. (pp. 107-123). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, E. (2003). *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR.
- Oliveira, A. G. (2012). *A educação escolar e a (in) tolerância às religiosidades de Matriz Africana a aos saberes dos terreiros*. IV EPEPE. Caruaru, PE. Recuperado em 01 de junho, 2013, de <http://www.epepe.com.br/Trabalhos/01/C-01/C1-186.pdf>

- Oro, A. P. (2005). Sacrifício de animais nas religiões afro-brasileiras: análise de uma polêmica recente no rio grande do sul. *Religião e Sociedade*, 25 (2). Recuperado em 02 de janeiro, 2007, de http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?pid=S0100-85872006000100001&script=sci_arttext
- Paiva, G. J. (1990). Algumas relações entre psicologia e religião. *Psicologia – USP*, 1 (1). Recuperado em 17 de outubro, 2011, de <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v1n1/a04v1n1.pdf>
- Paiva, G. J. (1998a). Estudos psicológicos da experiência religiosa. *Temas psicol*, 6 (2), 153-160. Recuperado em 29 de novembro, 2011, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n2/v6n2a08.pdf>
- Paiva, G. J. (1998b). AIDS, Psicologia e Religião: O Estado da Questão na Literatura Psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (1), 27-34. Recuperado em 29 de novembro, 2011, de <https://revistaptp.unb.br/index.php/ptp/article/view/1537/489>
- Paiva, G. J. (2002). Ciência, Religião, Psicologia: Conhecimento e Comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 561-567. Recuperado em 29 de novembro, 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000300010
- Paiva, G. J. (2007a). Religião, enfrentamento e cura: perspectivas. *Estudos de Psicologia*, 24 (1), 99-104. Recuperado em 20 de novembro, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n1/v24n1a11.pdf>
- Paiva, G. J. (2007b). Psicologia Cognitiva e Religião. *Revista de Estudos da Religião*, 183-191. Recuperado em 04 de março, 2012, de http://www.pucsp.br/rever/rv1_2007/p_paiva.pdf
- Paiva, G. J.; Zangari, W.; Verdade, M.M.; Paula, J.R.M.; Faria, D. G. R.; Gomes, D. M. Fontes, F. C. C.; Rodrigues, C. C. L.; Trovato, M. L. & Gomes, A. M. A. (2009). Psicologia da Religião no Brasil: A Produção em Periódicos e Livros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (3). Recuperado em 11 de agosto, 2011, de www.scielo.br/pdf/ptp/v25n3/a19v25n3.pdf
- Paiva, G. J. (2013). Família e Religião: um olhar da Psicologia. *Saberes em Ação*, 1, 36-44. Recuperado em 23 de abril, 2015, de http://www.faculdademessianica.edu.br/revista/?wpfb_dl=5

- Panzini, R. G. & Bandeira, D. R. (2007). Coping (enfrentamento) religioso/espiritual. *Rev. Psiq. Clín.*, 34, 126-135. Recuperado em 05 de março, 2012, de <http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol34/s1/126.html>
- Pires, A. R. (2008). A hora de rodar a baiana! Preservação das matrizes de origem africana na religiosidade brasileira contra a intolerância. *Revista África e Africanidades*, 1 (2). Recuperado em 06 de junho, 2011, de http://www.africaeaficanidades.com/documentos/A_hora_de_rodar_a_baiana.pdf
- Polonia, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 303-312. Recuperado em 04 de maio, 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200012&script=sci_arttext
- Prandi, R. (2003). As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 3 (1). Recuperado em 06 de junho, 2011, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/108/104>.
- Prandi, R. (2004). O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estudos Avançados*, 18 (52). Recuperado em 05 de setembro, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300015
- Prandi, R. (2005). *Segredos guardados: Orixás na alma brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Prata, M. R. S. (2005). A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, 28. Recuperado em 04 de maio, 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100009
- Quintana, E. (2011). *Socialização no Candomblé: o vir a ser filho-de-santo*. Recuperado em 17 de julho, 2013, de http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1304514590_ARQUIVO_EduardoQuintana-Codigodotrabalho5161126.pdf
- Rabelo, M. C. M. (2008). Entre a casa e a roça: trajetórias de socialização no candomblé de habitantes de bairros populares de Salvador. *Religião e Sociedade*, 28 (1), 176-205. Recuperado em 18 de setembro, 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/rs/v28n1/a09v28n1.pdf>.

- Rabelo, M. C. M. (2014). *Enredos, feitura e modos de cuidado: dimensões da vida e da convivência no candomblé*. Salvador: EDUFBA.
- Rego, T. C. (2004). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Rocha, C.; Ferreira, M., & Vilarinho, M. E. (2000). *Para uma sociologia da infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças*. IV Congresso Português de Sociologia. Coimbra, Pt. Recuperado em 03 de setembro, 2013, de http://www.aps.pt/cms/docs/prv/docs/DPR462de1cb668cb_1.PDF
- Sales Jr., D. R. (2013). *Sobre olhar e aprender: um estudo sobre o processo de aprendizado religioso de crianças candomblecistas*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- Santos, G. A. (2002). *A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: EDUC/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas.
- Santos, E. P. (2005). *A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância*. 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu-MG. Recuperado em 01 de junho, 2013, de www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt21241int.doc.
- Santos, E. F. (2009). *O poder dos Candomblés: perseguição e resistência no Recôncavo da Bahia*. Salvador: EDUFBA.
- Sansi, R. (2009). “Fazer o santo”: dom, iniciação e historicidade nas religiões afro-brasileiras. *Análise Social*, XLIV (1.º), 139-160. Recuperado em 11 de novembro, 2011, de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1236787502X4rFI6fj3Zm36GE2.pdf>
- Sarmiento, M. J. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, 23 (01), 17-40. Recuperado em 05 de setembro, 2013, de <file:///C:/Users/cliente/Downloads/9857-29457-1-PB.pdf>
- Silvaes, E. F. M.; Melo, M. H. S. (2010). Rejeição infantil: o papel dos colegas de escola e professores (pp. 101-116). In: Souza, M. P. R. *Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7-31. Recuperado em 03 de setembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099>.

- Smolka, A. L. B. (2000). O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, 20 (50), 26-40. Recuperado em 27 de junho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a03v2050.pdf>.
- Sousa, V. C. (2003). *Orixás, santos e festas: encontros e desencontros do sincretismo afro-católico na cidade de Salvador*. Salvador: Ed. UNEB.
- Sousa, K. M. (2010). *Entre a escola e a religião: desafios para as crianças de Candomblé em Juazeiro do Norte*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará.
- Stoll, S. J. (2009). Encenando o invisível: a construção da pessoa em ritos mediúnicos e performances de “auto-ajuda”. *Religião e Sociedade*, 29 (1), 13-29. Recuperado em 04 de março, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/rs/v29n1/v29n1a01.pdf>
- Strieder, R. & Zimmermann, R. L. G. (2010). Importância da escola para pais, mães, alunos, professores, funcionários e dirigentes. *Educação*, 35 (2), 245-258. Recuperado em 14 de abril, 2015, de <file:///C:/Users/cliente/Downloads/2074-7520-1-PB.pdf>
- Tacca, M. C. V. R. & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, 13 (1), 39-48. Recuperado em 04 de maio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/05.pdf>
- Tateo, L. (2015). Gulliver's Eggs: Why Methods are not an Issue of Qualitative Research in Cultural Psychology. *Integr Psychol Behav Sci.*, 49 (2), 187-201. Recuperado em 03 de fevereiro, 2015, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25633519>
- Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos de uma Psicologia Cultural: Mundos da Mente, Mundos da Vida*. (Tradução A. C. S. Bastos). São Paulo: Artmed.
- Valsiner, J. (2013). Liminality of Education: The Importance of Border Zones. In G. Marsico; K. Komatsu & A. Iannaccone (eds.). *Crossing Boundaries. Intercontextual dynamics between Family and School* (pp. vii-x). Charlotte, N.C. USA: Information Age Publishing.
- Vieira, R. M. N. (2010). A escola como espaço/tempo de negociação de identidades e diferenças. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da*

UCDB, 31, 35-54. Recuperado em 04 de setembro, 2013, de <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/114/242>

Vygotsky, L. S. (1931). Educación de las formas superiores de conducta. In L. S. Vygotsky. *Obras Escogidas - Tomo III*. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Capítulo 13. vygotsky.org@gmail.com <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> 213

Xavier, C. A. S. (2007). *Religião e cultura-dimensões da intercultural no processo de formação política do conselho de pastores evangélicos de Londrina*. TCC do Curso de Ciências Sociais. Universidade Estadual de Londrina. Recuperado em 05 de setembro, 2013, de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/SOCIOLOGIA/TCCFINALxavier.pdf

Wertsch, J. V. (1985). The Social Origins of Higher Mental Functions. In J. V. Wertsch. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zittoun, T. (2011). Life-course: A Socio Cultural Perspective. In J. Valsiner (ed.). *Oxford Handbook of Culture & Psychology* (pp. 513-535). NY: Oxford University Press.

GLOSSÁRIO

ABIÃ – novo adepto conhecido também como noviço ou aspirante.

AIYÊ - o mundo terreno para os africanos.

ALABÊ- tocador de tambores no terreiro.

ASSENTAMENTO - representação do orixá no espaço físico. Estas representações podem ser símbolos, estátuas de ferro, pedras ou vasos de porcelana. Cada orixá tem seu assentamento nos terreiros, mas é possível que alguns adeptos tenham estes em suas próprias casas como uma forma de proteção e cuidado.

BABALORIXÁ – líder religioso do candomblé também conhecida pai-de-santo.

BABÁ-KEKERÊS - pai pequeno do terreiro, é a segunda pessoa na hierarquia da casa de candomblé. Na ausência da ialorixá ou babalorixá é ele que assume o comando. Está sempre presente e faz parte de todos os preceitos e obrigações.

BORÍ - ritual considerado como uma das oferendas mais importantes que visa o bem estar individual. Ori, em iorubá, significa, literalmente, cabeça. É um rito de iniciação onde o adepto começa a estabelecer uma relação de aproximação com seu orixá.

CONTAS (FIOS DE CONTAS) - colares utilizados pelos filhos-de-santo que denotam a vinculação com um determinado orixá e o grau de iniciação da pessoa.

CONTREGUM - traçado de palha da costa, que serve de proteção contra espíritos desencarnados. Esse traçado é posto no braço, no tornozelo e/ou na barriga, sendo chamado de umbigueira quando colocado nesta última parte do corpo mencionada.

DESPACHO - oferenda realizada para Exu, considerado o mesmo que ebó.

EGBÉ - denominação para terreiro de candomblé.

EBÓ - popularmente conhecido como despacho, é um ritual de limpeza que visa corrigir dificuldades na vida de um ser humano.

EBÔMIN - designação da filha-de-santo que completa sete anos de feitura.

ERÊ - espírito infantil responsável por transmitir recados dos orixás para os adeptos do candomblé ou visitantes que frequentam as festas.

EQUEDES – pessoa do que assumen cargo feminino de grande valor, responsável pelo cuidado com os orixás, sendo escolhida e confirmada pelo orixá do terreiro de candomblé.

EXU - orixá considerado responsável pela comunicação entre os homens e os orixás e pelo movimento.

FEITA NO SANTO - significa ter sido iniciada, que a pessoa passou pelo processo ritual de iniciação, tornando-se uma iaô.

IABASSÊS- pessoa do sexo feminino, responsável pela comida dos orixás e pela cozinha nos processos rituais.

IALORIXÁ – liderança religiosa do candomblé também conhecida como mãe-de-santo.

IÁ-KEKERÊS - mãe pequena do terreiro e tem as mesmas atribuições de um babá-kekerê.

IANSÃ - orixá também conhecida como Oyá, cujo elemento da natureza relaciona-se aos ventos e às tempestades.

IAÔ – nome dada à pessoa realiza a feitura do santo, ritual que demarca a iniciação plena.

IEMANJÁ - orixá considerada mãe de todos, cujos domínios são os mares. É considerada como cuidadora dos pescadores.

ILÊ - denominação para terreiro de candomblé.

OBALUAIÊ - orixá considerado responsável pelas doenças e pela cura.

OGANS – pessoa que assume um cargo de grande responsabilidade exercido, exclusivamente, por homens. Entre as atividades os ogans podem tocar, cantar, auxiliar o babalorixá ou a ialorixá nos rituais, bem como realizar atividades públicas em nome do terreiro.

OXALÁ - considerado pelos adeptos como o orixá pai de todos, detentor do poder procriador masculino.

ROÇA – denominação para terreiro de candomblé.

RONCÓ - quarto do terreiro considerado como espaço sagrado onde ficam recolhidos os iniciados no candomblé.

QUIZILAS - interdições vinculadas à singularidade de cada orixá, aquilo que não deve ser feito ou comido.

TEMPO - orixá também conhecido como Iroko, uma árvore africana.

ANEXOS

Anexo A – Questionário sociodemográfico

IDENTIFICAÇÃO:

Idade: _____

Sexo: _____

Cor: _____

Escolaridade: _____

Renda: _____

Profissão: _____

Atividade de Trabalho: _____

Naturalidade: _____

Tipo de residência: () Própria () Aluguel

Com quem reside: _____

Número de cômodos: _____

ESCOLA(S) QUE FREQUENTOU:

Na infância:

() Pública () Particular () Particular com bolsa de estudo

Na adolescência:

() Pública () Particular () Particular com bolsa de estudo

Na juventude:

() Pública () Particular () Particular com bolsa de estudo

Na idade adulta:

() Pública () Particular () Particular com bolsa de estudo

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS/TRABALHO:

Na infância: _____

Na adolescência: _____

Na juventude: _____

RELIGIÃO:

Na infância:_____

Na adolescência:_____

Na juventude:_____

Na vida adulta:_____

Do seu pai:

Na sua infância:_____

Na sua adolescência:_____

Na sua juventude:_____

Na sua vida adulta:_____

Da sua mãe:

Na sua infância:_____

Na sua adolescência:_____

Na sua juventude:_____

Na sua vida adulta:_____

(Adaptado de CHAVES, E.S. **O racismo na trajetória escolar e profissional**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém, 2006, pp.379-385).

Anexo B – Temário das conversações

Temário da conversação – Participantes

Questão disparadora: Você pode me falar um pouco sobre sua participação no candomblé quando você era criança?

Inserção religiosa

Atividades no cotidiano dos terreiros

Relações na escola

Sentimentos

Estratégias de enfrentamento

Temário da conversação – Professores

Questão disparadora: O que você acha do ensino religioso nas escolas públicas?

Práticas religiosas na escola

Conflitos religiosos na escola

Presença de crianças adeptas ao candomblé na escola

Anexo C – Descrição das professoras

Tereza

Tereza tem 44 anos de idade, de sexo e gênero feminino, autodeclarada de cor branca, mãe de um filho, com renda mensal aproximada de R\$ 2.896,00 à época da pesquisa. Oriunda de uma família católica segue esta religião desde a infância. Reside com o filho em uma casa própria, composta por sete cômodos.

Seu ciclo escolar foi realizado, quase integralmente, na rede pública de ensino, cursando apenas o primeiro ano do ensino médio em uma instituição particular. Concluiu o nível superior na área de Pedagogia. Atualmente é diretora escolar, cargo que ocupa desde 2013 e não realizou atividades laborativas em outras fases da vida.

Matilde

Matilde tem 39 anos de idade, de sexo feminino, autodeclarada de cor parda, casada, mãe de uma filha e com renda mensal estimada em R\$ 2.800,00 à época da pesquisa. É católica desde a infância. Sua mãe é católica não praticante e o pai (falecido) era babalorixá. Reside com a mãe, o esposo e a filha em uma casa própria, composta por nove cômodos.

Seu ciclo escolar foi realizado na rede pública de ensino até o nível superior. Durante a infância e adolescência exerceu atividade laborativa, sendo iniciada no mundo do trabalho lavando vísceras de boi. Na juventude trabalhou como assistente de secretaria e há 13 anos atua na educação. Há 04 anos exerce funções como coordenadora na instituição escolar pesquisada.

Francisca

Francisca, autodeclarada de cor negra, tem 38 anos, é do sexo e gênero feminino e possui renda mensal aproximada de R\$ 2.172,00. Convive com seu esposo e dois filhos em uma casa própria. Não possui religião atualmente, embora na infância tenha seguido o catolicismo e na adolescência e juventude tenha se vinculado a uma denominação protestante. Sua mãe foi católica e depois aderiu ao protestantismo até os dias atuais.

Realizou seu ciclo escolar, em todos os níveis, na escola pública. É pós-graduada, leciona há 19 anos e atua como professora de História e também já ensinou religião na sua trajetória profissional. Não trabalhou na infância, adolescência e juventude.

Madalena

Madalena com 51 anos de idade, de sexo feminino, autodeclarada de cor parda, é casada. Sua renda mensal é estimada em R\$ 3.200,00. Seus pais são católicos e a participante seguiu essa orientação religiosa até a juventude. Na vida adulta ingressou na Doutrina Espírita.

Mora em uma casa própria com seis cômodos com o esposo. É especialista em Planejamento do Ensino e atua como professora há 29 anos. Trabalha desde 2009 na escola pesquisada. Fez sua formação escolar em escolas públicas, ingressando no ensino privado apenas na vida adulta.

Lúcia

Lúcia tem 39 de idade, de sexo feminino, autodeclarada negra, é casada e mãe de uma menina. Sua renda mensal é estimada em R\$ 2.200,00 e reside em uma casa própria de treze cômodos com seus pais, filha e marido. Seus pais são católicos e optou por esta mesma orientação religiosa.

Fez sua formação escolar em escolas públicas e apenas na pós- graduação ingressou na rede privada de ensino. Começou a trabalhar na juventude realizando estágios na escola. É pós-graduada em psicopedagogia e Mora em uma casa própria com seis cômodos com o esposo. É especialista em Planejamento do Ensino e atua como professora há 16 anos e já deu aulas de religião ao longo de sua carreira. Trabalha desde 2011 na escola pesquisada.

Anexo D – Termos de Consentimento – Participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Venho solicitar por meio deste termo, a sua colaboração na atividade de pesquisa que estou desenvolvendo no Mestrado em Psicologia, na Universidade Federal da Bahia, cujo título é “Sobre a pertença de crianças ao candomblé: configurações subjetivas e relações interpessoais na escola”, desenvolvida pela pesquisadora Karla Geyb da Silva Queiroz, sob orientação da Prof. Dr^a. Marilena Ristum. A pesquisa consiste em compreender, a partir dos relatos fornecidos por adultos que foram iniciados no candomblé quando crianças, como a produção de sentidos sobre sua pertença religiosa foi balizada pelo contexto escolar.

Entendo que sua trajetória é única e as experiências que a compõem são singulares, deste modo vejo em você uma pessoa importante e de inestimável valor na construção da pesquisa e, conseqüentemente, das futuras reflexões que a mesma poderá propiciar acerca do tema. Saliento que a pesquisa terá como base a coleta de informações a partir dos seus relatos de experiência, considero seu discurso como aspecto fundamental da pesquisa.

A pesquisa utilizar-se-á de entrevistas gravadas em áudios que serão transcritas e as informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa, não oferecendo riscos de nenhuma espécie, sendo apresentadas de modo que não seja possível nenhum tipo de identificação da instituição, de pessoas e/ou locais que mencionar. A participação nesta pesquisa é um ato voluntário, não havendo nenhum apoio financeiro ou despesa.

Você poderá falar o que quiser e como desejar a partir das temáticas propostas pela pesquisadora. Poderá também deixar a pesquisa em qualquer momento, não sofrendo nenhum dano por isso.

Caso consinta a participação, solicito que demonstre sua concordância assinando este termo de consentimento livre e esclarecido.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro ter lido as informações deste termo, estando devidamente esclarecido (a) sobre o objetivo da pesquisa, onde deverei responder as questões que serão apresentadas, resguardando-me o direito de falar o que desejar. Declaro ainda que aceito de livre vontade participar desta pesquisa.

Salvador, BA, _____/_____/_____

Participante/Informante _____

Pesquisadora/Mestranda: Karla Geyb da Silva Queiroz

E-mail: geyb_queiroz@hotmail.com (75) 8834-5089

Anexo E – Termos de Consentimento – Direção da escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Venho solicitar por meio deste termo, a sua colaboração na atividade de pesquisa que estou desenvolvendo no Mestrado em Psicologia, na Universidade Federal da Bahia, cujo título é “Sobre a pertença de crianças ao candomblé: configurações subjetivas e relações interpessoais na escola”, desenvolvida pela pesquisadora Karla Geyb da Silva Queiroz, sob orientação da Prof. Dr^a. Marilena Ristum. A pesquisa consiste em compreender como as crianças adeptas ao candomblé significam sua religião no espaço escolar. Assim, é importante saber como a escola lida no seu cotidiano com as questões que envolvem a religião.

Entendo que a trajetória desta instituição é única e que as experiências que a compõem são singulares. Vejo que a escola é importante e de inestimável valor na construção da atividade e, conseqüentemente, das futuras reflexões que a mesma poderá propiciar acerca do tema. Salientando que a pesquisa terá como base a coleta de informações a partir dos seus relatos, considero seu discurso como aspecto fundamental da pesquisa.

A pesquisa utilizará observações na escola e entrevistas gravadas em áudios que serão transcritas e as informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa, não oferecendo riscos de nenhuma espécie, sendo apresentadas de modo que não seja possível nenhum tipo de identificação da instituição, de pessoas e/ou locais que mencionar. A participação nesta pesquisa é um ato voluntário, não havendo nenhum apoio financeiro ou despesa.

Você poderá falar o que quiser e como desejar a partir das temáticas propostas pela pesquisadora. Poderá também deixar a pesquisa em qualquer momento, não sofrendo nenhum dano por isso.

Caso consinta a participação, solicito que demonstre sua concordância assinando este termo de consentimento livre e esclarecido.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro ter lido as informações deste termo, estando devidamente esclarecido (a) sobre o objetivo da pesquisa, onde deverei responder as questões que serão apresentadas, resguardando-me o direito de falar o que desejar. Declaro ainda que aceito de livre vontade participar desta pesquisa.

Salvador, BA, _____/_____/_____

Participante/Informante _____

Pesquisadora/Mestranda: Karla Geyb da Silva Queiroz

E-mail: geyb_queiroz@hotmail.com (75) 8834-5089

Anexo F – Termos de Consentimento – Professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Venho solicitar por meio deste termo, a sua colaboração na atividade de pesquisa que estou desenvolvendo no Mestrado em Psicologia, na Universidade Federal da Bahia, cujo título é “Sobre a pertença de crianças ao candomblé: configurações subjetivas e relações interpessoais na escola”, desenvolvida pela pesquisadora Karla Geyb da Silva Queiroz, sob orientação da Prof. Dr^a. Marilena Ristum. A pesquisa consiste em compreender como as crianças adeptas ao candomblé significam sua religião no espaço escolar. Assim, é importante saber como a escola e seus atores lidam no seu cotidiano com as questões que envolvem a religião.

Entendo que a trajetória desta instituição e de seus atores é única e que as experiências que a compõem são singulares. Vejo que a escola e seus atores são importantes e de inestimável valor na construção da atividade e, conseqüentemente, das futuras reflexões que a mesma poderá propiciar acerca do tema. Salientando que a pesquisa terá como base a coleta de informações a partir dos seus relatos, considero seu discurso como aspecto fundamental da pesquisa.

A pesquisa utilizará observações e entrevistas gravadas em áudios que serão transcritas e as informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa, não oferecendo riscos de nenhuma espécie, sendo apresentadas de modo que não seja possível nenhum tipo de identificação da instituição, de pessoas e/ou locais que mencionar. A

participação nesta pesquisa é um ato voluntário, não havendo nenhum apoio financeiro ou despesa.

Você poderá falar o que quiser e como desejar a partir das temáticas propostas pela pesquisadora. Poderá também deixar a pesquisa em qualquer momento, não sofrendo nenhum dano por isso.

Caso consinta a participação, solicito que demonstre sua concordância assinando este termo de consentimento livre e esclarecido.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro ter lido as informações deste termo, estando devidamente esclarecido (a) sobre o objetivo da pesquisa, onde deverei responder as questões que serão apresentadas, resguardando-me o direito de falar o que desejar. Declaro ainda que aceito de livre vontade participar desta pesquisa.

Salvador, BA, _____/_____/_____

Participante/Informante _____

Pesquisadora/Mestranda: Karla Geyb da Silva Queiroz

E-mail: geyb_queiroz@hotmail.com (75) 8834-5089

Anexo G – Convite aos professores

Convite

Olá, Professor (a)!

Estou desenvolvendo uma pesquisa no Mestrado em Psicologia (UFBA) a respeito das crianças de candomblé e suas relações na escola.

Entendo que o professor constitui papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança na escola, sendo uma figura central em sua trajetória. Deste modo, gostaria de convidá-la a colaborar com esta pesquisa concedendo uma entrevista.

Caso haja interesse, solicito que entre em contato comigo através dos números de telefone em anexo ou com a direção/coordenação da escola. Estou à disposição para prestar maiores esclarecimentos. Muito obrigada!

Karla Geyb