



Vivência e escuta sensível: o Terreiro como possibilidade de escuta da infância afrodescendente

Experience and sensitive listening: the Terreiro as possibility of listening to african childhood

Jaqueline de Fatima Ribeiro

 <https://orcid.org/0000-0001-7059-3858>
Professora do Ensino Fundamental
ribeirojaquelinefatima@gmail.com

Eduardo Quintana

 <https://orcid.org/0000-0001-7845-3227>
Universidade Federal Fluminense
equintana@id.uff.br

DOI: 10.22481/odeere.v5i10.7141

RESUMO: Este ensaio acadêmico sobre a infância de terreiro está redigido segundo uma leitura de mundo do Candomblé. Há muitas leituras de mundo. Nossas experiências de vida colocaram-nos diante de, pelo menos duas delas: a leitura religiosa como a do Candomblé e a leitura laica da pedagogia. No desenrolar dessas experiências observamos no cotidiano de nossas salas de aula - nos cursos de formação de professores e no cotidiano da Educação Infantil (profissionais da educação) - um grande desconhecimento sobre a população de terreiro, em especial sobre suas crianças. O texto aborda o conceito de infância afrodescendente, com base em pesquisas realizadas nos últimos dez anos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Diversidade e Religião em comunidades religiosas tradicionais situadas no estado do Rio de Janeiro e no estado da Bahia, cujo objetivo é identificar, levar em consideração, compreender de forma

pluridisciplinar formas de apropriação, expropriação do legado ancestral africano e afro-brasileiro. No texto trabalhamos com a escuta sensível, inspirado na abordagem italiana segundo a experiência de Reggio Emilia, e com o conceito de vivência de Lev Semenovitch Vigotsky, onde o conceito de vivência como é apreendido como caminho possível para uma educação libertadora, onde a tomada de consciência pela criança possibilita que ela entenda que é autora do próprio mundo. Uma realidade onde a escola valorize e dê visibilidade a infância afrodescendente pertencente as comunidades religiosas tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE: infância afrodescendente. escuta sensível. vivências. legado ancestral.

ABSTRACT: This academic essay on the childhood of a terreiro is written according to a Candomblé world reading. There are many readings of the world. Our life experiences put us in front of at least two of them: religious reading such as Candomblé and the lay reading of pedagogy. In the course of these experiences, we observed in the daily life of our classrooms - in teacher training courses and in the daily life of Early Childhood Education (education professionals) - a great lack of knowledge about the terreiro population, especially about their children. The text addresses the concept of Afro-descendant childhood, based on research carried out in the last ten years by the Study and Research Group Education, Diversity and Religion in traditional religious communities located in the state of Rio de Janeiro and the state of Bahia, whose objective is to identify, take into consideration, understand in a multidisciplinary way forms of appropriation, expropriation of the African and Afro-Brazilian ancestral legacy. In the text, we work with sensitive listening, inspired by the Italian approach according to Reggio Emilia experience, and with Lev Semenovitch Vigotsky's concept of experience, where the concept of experience is perceived as a possible way for a liberating education, where the taking of awareness by the child enables him to understand that he is the author of the world itself. A reality where the school values and gives visibility to Afro-descendant children belonging to traditional religious communities.

KEYWORDS: Afro-descendant childhood. sensitive listening. experiences. ancestral legacy.

1 Introdução

O saber é a luz que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.¹

Este ensaio acadêmico sobre a infância de terreiro está redigido segundo uma leitura de mundo do Candomblé. Há muitas leituras de mundo. Nossas experiências de vida colocaram-nos diante de, pelo menos duas delas: a leitura religiosa como a do Candomblé e a leitura laica da pedagogia. No desenrolar dessas experiências observamos no cotidiano de nossas salas de aula - nos cursos de formação de professores e no cotidiano da Educação Infantil (profissionais da educação) - um grande desconhecimento sobre a população de terreiro, em especial sobre suas crianças. Nesse sentido, com o advento da Lei nº 10.639/03² e do Parecer do CNE/CP03/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira³ se faz necessário repensar o campo de estudos da infância para além de uma narrativa estabelecida e legitimada por uma “academia branca” enclausurada em modelos normativos ultrapassados, que na maioria dos casos tem como modelo uma visão eurocêntrica da criança e da infância. Nesse sentido, devemos propor um novo paradigma interpretativo com ênfase na necessidade de se rever conceito de infância à medida que as pesquisas não dão conta da multiplicidade de infâncias existentes, principalmente as que estão presentes nas comunidades tradicionais⁴. Devemos observar que existem Infâncias, e que estas são produzidas historicamente a partir de suas condições econômicas, sociais, culturais e étnicas.

¹ Bâ, Amadou Hampâté. Amkoullel, o menino fula. 3ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2013.

² BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 09-01-2003

³ A Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas.

⁴RIBEIRO, Jaqueline de Fatima. Infância e terreiro: um estudo de vivências de crianças que frequentam o espaço de uma religião de matriz africana. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

Se por um lado as pesquisas sobre infâncias não deram conta de incluir a infância afrodescendente como protagonista, por outro a escola não fez diferente. Por muito tempo ela tem valorizado os saberes de uma cultura branca, europeia, e de matriz religiosa judaico-cristã.

Nesse sentido, em se tratando de crianças pertencentes a comunidades negras e de suas tradições como coletivos constituídos pelas manifestações religiosas afro-brasileiras, de uma infância afrodescendente, resultado de sua herança ancestral, somada a situação sociocultural onde a criança se encontra, irá possibilitá-la compreender e ter consciência intelectual da sua realidade. Assim, cai por terra toda e qualquer noção de que existe uma única forma de saber (saber eurocêntrico), ou ainda uma única maneira de se alcançar esse saber (educação formal), pois o meio é diverso e existe infinitas formas de pensar, vivenciar o mundo.

O que nos interessa abordar neste artigo, é a forma de vivenciar o mundo a partir do legado ancestral afro-brasileiro e africano. De pensar uma “infância ancestral” cujo diálogo necessário com outros sujeitos e espaços de produção de saberes e de processos de aprendizagem, passa pelo seu reconhecimento e visibilidade. Assim, o texto em questão busca trazer algumas contribuições para pensar a Educação Infantil em comunidades: a possibilidade de uma escuta atenta às diversas infâncias, à infância do sujeito encarnado.

Contribuições do conceito de vivência em Vigotski

Ao realizar seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança por meio do pensamento e da fala, Vigotski observa que a consciência do indivíduo tem a ver com liberdade, controle, e organização das ideias, permitindo que este possa vivenciar e controlar o seu próprio mundo (internamente), e expressá-lo (externamente) por meio da palavra⁵.

Para o autor, a consciência, também, tem a ver com a ideia de autoria, pois quando o indivíduo passa a ter consciência, ele passa entender que ele é autor no próprio mundo.

⁵ A consciência faz parte do desenvolvimento humano e a ideia se realiza na palavra.

Pero lo más importante que sabemos sobre el desarrollo del pensamiento y el habla en el niño consiste que en determinado momento, a edad temprana (aproximadamente a los dos años), las líneas de desarrollo del pensamiento y el habla, que hasta el momento avanzaban separadamente, se cruzan, coinciden y dan comienzo a una forma completamente nueva de comportamiento, solo característica del hombre. [...] El niño, antes de la aparición de este período, también incorpora palabras sueltas que para él son estímulos condicionados o sustitutos de objetos, personas, acciones, estados o deseos. Sin embargo, en este estadio el niño conoce no más palabras que las que le han sido transmitidas por los que lo rodean. En cambio, ahora la situación ha pasado a ser esencialmente otra. El niño, al ver un nuevo objeto, pregunta cómo se llama. El propio niño tiene necesidad de la palabra y activamente se esfuerza por dominar el signo que corresponde al objeto, el signo que sirve para denominar y comunicar. Si el primer estadio em el desarrollo del habla infantil es, como acertadamente ha señalado Neumann, afectivo-volitivo por su significado psicológico, entonces a partir del segundo momento el habla entra em fase intelectual de su desarrollo. El niño de algún modo descubre la función simbólica del habla⁶.

Para o autor, num primeiro momento a criança incorpora palavras soltas, que para ela são estímulos condicionados que servem como substitutos de seus desejos e ações, e no segundo momento, a criança passa a usá-las para denominar, comunicar, passando a entender sua função. Nessa perspectiva a criança precisa da colaboração do outro para fazer-se entendida e para entender o significado, e para significar as coisas.

Na perspectiva de Vigotski, o outro assim como o meio, exercem um papel importante na formação intelectual da criança.

De acordo com Prestes⁷:

Vigotski baseia-se nas ideias de Piaget, focando seus estudos nas investigações do papel que a fala exerce no comportamento humano, principalmente na relação que existe entre a fala e o pensamento e, quando alude à escrita, refere-se à pismennaia retch (fala escrita). As críticas de Vigotski dizem respeito à atenção insuficiente que Piaget atribui à situação social em que a criança se encontra. Se a criança fala de forma egocêntrica ou socialmente, isso não depende somente da idade dela, mas das condições que estão à sua volta, nas quais se encontra. As condições da vida familiar, condições de educação são determinantes nesse caso.

⁶ STERN, 1922 apud VIGOTSKI, 2007. p 146-147.

⁷ PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012. p 212.

É na relação entre a vivência da criança com as condições da vida familiar e comunitária do qual faz parte, que surge a criação. É nesse processo que estão depositadas as possibilidades de tomada de consciência da criança diante da descoberta de algo novo - a consciência de que a fala exerce a função de comunicar e nomear as coisas.

É importante frisar que para Vigotski o meio pode ser o mesmo, mas a vivência se dará de forma diferente entre crianças com idades diferentes. A idade da criança é importante, mas não determinante para a forma como ela vivencia uma situação.

O ambiente tem sentidos diferentes para crianças em fases de vida diferentes. Do ponto de vista psicológico, numa determinada situação social de desenvolvimento, duas crianças – uma de cinco meses e outra de cinco anos – embora estejam no mesmo espaço não vivenciam de modo equivalente ao ambiente, porque as suas especificidades estão em jogo; a criança de cinco meses percebe a situação de uma forma e a criança de cinco anos de outra; portanto, cada uma tem a sua vivência e o ambiente social não é equivalente para ambas⁸.

Vale frisar que o ser humano passa a ter consciência intelectual na relação com o outro ser humano, e fatores como: o meio social, idade, a forma como cada um vivencia uma situação e realiza uma tarefa diante de si, tem relação direta com seu desenvolvimento, com sua formação. Sendo assim, é na relação do homem com outro homem que possibilita a ambos se humanizarem, uma humanização que se estabelece por meio da vivência humana como unidade dialética da relação do indivíduo como o meio ao qual ela faz parte.

Nesse sentido, o meio, suas relações comunitárias devem ser vistas como espaço formador de humanidade, e no caso das populações pertencentes a comunidades religiosas tradicionais, o que funda essa humanidade é sua herança ancestral. É algo que está no grupo, no outro coletivo. Uma forma de relação possível somente graças à experiência alheia ou experiência social.

Essa experiência fica guardada em nosso cérebro e ela é mudada preservando essa mudança. Nesse sentido o ser humano não é um mero

⁸ PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

reprodutor, pois ele não apenas reproduz a experiência vivida como cria algo novo. Para Vigotski⁹:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.

De acordo com Prestes¹⁰ o que mais interessava Vigotski no marxismo era o seu método. Então a teoria histórico-cultural era à base do seu trabalho ao desenvolver a pesquisa sobre a condição social da origem do desenvolvimento da consciência humana. Ele não negava a condição biológica do desenvolvimento do intelecto humano, mas o meio também exercia influência.

Por ter essa relação com o meio, o homem se torna humano culturalmente. Ao mesmo tempo em que é cultural, social e histórico. Dessa forma o processo de humanização se dá por meio da unidade dialética entre o homem, o meio e a vivência. Aí está toda a beleza da teoria histórico-cultural, é na relação com o outro possibilitada pelo meio e a vivência desse meio que eu me torno humana.

Infância afrodescendente

Crianças vinham com as mães e pouco depois chegavam os homens, vindos da cidade, e ficavam à espera de que a cerimônia começasse. (...) Crianças saltavam e corriam ao redor de nós e, afinal, duas delas agarraram as mãos de Edison e nos levaram às pequeninas casas, cada qual dedicada a uma divindade diferente, construídas às vezes em volta do tronco desmedido das árvores sagradas. Importunavam Edison, que fingia esquivar-se e pilheriava com elas; tagarelavam estridentemente, com irreverência, sobre a função a começar, sobre os trajes das sacerdotisas e sobre os seus próprios anjos-da-guarda. Realmente os adultos não lhes davam atenção, de modo que a dócil submissão de Edison era um regalo.¹¹

⁹ Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009. p 14.

¹⁰ PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

¹¹ LANDES, Ruth. A cidade das mulheres. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2002.

A epígrafe retirada do livro “A cidade das mulheres”, retrata uma das muitas vivências da autora num dos diversos Terreiro de Candomblé da cidade de Salvador, nesse caso em especial, o Ilê Iyá Nassô Oká – Candomblé da Casa Branca do Engenho Velho. Casa ancestral, repositório do legado ancestral africano e afro-brasileiro, lugar de memória familiar¹².

Essa vivência compartilhada e ancestral possibilita entender o lugar da criança dentro do Terreiro. Possibilita pensar que o lugar é o lugar de criança, lugar onde a criança é tratada como criança, dentro do espaço, cujas funções foram pensadas pelos adultos. Mas, sobretudo significado por elas.

No Terreiro, em dias de função¹³, é possível ver as crianças correndo, brincando circulando pelo espaço, num movimento contínuo de vai e vem em meio as atividades realizadas pelos adultos. Dependendo da função, essas atividades podem durar de um dia a uma semana. São dias de aprendizados e de troca de saberes, pois o Candomblé se aprende pela oralidade e pela vivência desses saberes dentro do Terreiro. Vale ressaltar que seus saberes e fazeres são parte da herança ancestral, um legado civilizatório fruto da Diáspora Africana e seus desdobramentos.

Não estamos, com isso, afirmando que o Candomblé é a única religião onde a criança afrodescendente se faz presente. O que observamos ao longo das pesquisas desenvolvidas na última década pelo Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Religião – INFES/UFF, e pelo Laboratório de Políticas Educacionais do Noroeste Fluminense – LAPENF, é que seus princípios, fundamentos, saberes e fazeres, presentes no seu cotidiano, são parte o legado ancestral africano e afro-brasileiro, que encontra no Terreiro de Candomblé seu repositório.

Nas comunidades terreiro falar sobre o passado e suas tradições, necessariamente, não significa voltar para ele, mas sim tê-lo como referência. Como veremos mais à frente, esse passado idealizado/imaginado é gerador de conhecimento e aprendizagem, um espaço sociopolítico e cultural onde se aprende e se afirmam valores comunitários fundados numa herança ancestral¹⁴.

¹² Práticas de socialização no terreiro: possibilidades e desafios nos estudos das religiões de matrizes africanas. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 17, n. 48, p. 426-449, 2020.

¹³ O termo “função” refere-se às cerimônias religiosas no Terreiro, desde uma festa aberta ao público até uma cerimônia mais privada. Os dias em que o Pai de Santo realiza atividades no Terreiro.

¹⁴ QUINTANA, Eduardo. ÊKÓOLÉ: no candomblé também se educa. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

Neste caso, estamos falando de africanidades presentes no cotidiano dos Terreiros de Candomblé e as crianças que frequentam o terreiro têm um jeito próprio de ser, uma vez que são também constituídas por esses elementos.

Por ser uma religião onde o praticante vivencia os saberes e fazeres por meio da oralidade e da prática, no Candomblé aprende-se pela vivência. Desse modo, é a relação entre seus membros que possibilita o acesso aos saberes da religião. É por meio dessas vivências que as crianças se humanizam e constituem suas identidades.

Os Itáns¹⁵ revelam uma série de saberes sobre a religião. Tudo no Terreiro se organiza por meio desses Itáns. É por meio deles que os praticantes conhecem os fundamentos da religião e as características dos Orixás. Dessa maneira, ao vivenciarem esses Itáns, os candomblecistas aproximam-se dos seus Orixás, conhecem os elementos que lhes são característicos e, ao serem comparadas com essas características, constroem suas identidades.

De acordo com Machado¹⁶, o “povo-de-orixá” tem um modo de vida cuja estrutura reúne valores relacionados aos dos orixás. Ou seja, o candomblecista tem na figura do orixá o modelo da sua identidade. Dessa forma, os arquétipos dos orixás também são tidos como modelos e são reforçados como características dos filhos de santo. Assim, se uma criança é filha de Xangô, seu “arquétipo é aquele das pessoas voluntariosas e energéticas, ativas e conscientes de sua importância real ou suposta”¹⁷.

Partindo desse princípio, Santos¹⁸ apresenta, desde a concepção natural de infância¹⁹, a concepção histórica como fundamento para se chegar à infância Afrodescendente e seus princípios fundadores. A autora chama de infância Afrodescendente a infância das crianças candomblecistas, ou seja, a infância instituída pelos elementos da cultura africana, que tem na figura dos Orixás os

¹⁵ É o termo em ioruba para o conjunto de mitos, canções, histórias e outros componentes culturais e religiosos.

¹⁶ MACHADO, Vanda. *Ilê Axé: vivências e invenções pedagógicas – as crianças do Opô Afonjá*. Salvador: EDUFBA, 1999.

¹⁷ AUGRAS, Monique. *O Duplo e a Metamorfose: A identidade mítica em comunidade nagô*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

¹⁸ SANTOS, Ana Katia Alves dos. *Infância e afro-descendente: epistemologia crítica do ensino fundamental*. Salvador: EDUFBA, 2006.

¹⁹ A concepção Natural de infância de acordo autora, refere-se a não preocupação dos homens antigos e medievais em se perguntar o que é a Infância. Por não haver “visibilidade política, social e histórica para essa situação de humanidade”. (SANTOS, 2006, p.29).

elementos identitários, constituidores dessa infância que é representada pela religião de matriz africana, que em sua pesquisa caracteriza o Candomblé.

Neste caso, é necessário pensar a origem da infância afrodescendente historicamente a partir de sua ancestralidade. Ou seja, uma infância que é “multifacetada e complexa” por conter elementos variados de diversas comunidades africanas; uma identidade grupal definida e organizada nos Terreiros de Candomblé que possibilitou “vínculos parentais, agora não mais pautados no sangue e no nome de família, mas na capacidade de novos e complexos laços, tendo o culto aos ancestrais como principal meio de reconciliação”²⁰. Assim, essa infância Afrodescendente é instituída pelos elementos, símbolos, pelos sabres e fazeres do povo africano, seus ancestrais, “reorganizado” e “recriado no território baiano”²¹ e, para além dele, onde os Afrodescendentes se fazem presentes. Partindo desse pressuposto, a autora define os “princípios fundadores da infância Afrodescendente” através da narração mítica dos elementos definidores dos Orixás. São os princípios definidores dessa infância Afrodescendente: a reconciliação; a integração de novos padrões de convivência; o compartilhar da criação e da corresponsabilidade; a multiplicidade, a diversidade da vida, o rigor com simplicidade e delicadeza; a força, a inteligência, a justiça e o rigor; o acolhimento; o respeito a natureza. São esses os princípios fundadores da infância Afrodescendente trabalhados cotidianamente nas comunidades religiosas de tradição africana, na tentativa de validá-los na prática de vida individual e coletiva dos afrodescendentes na Bahia. São os valores identitários construídos dentro e que são levados para fora do Terreiro.

O espaço Terreiro é muito rico, existe um saber que é compartilhado e vivenciado pelos praticantes da religião. Esse saber não é transmitido somente pela forma oral – por meio dos Itáns e da mitologia dos Orixás –, é um saber, uma forma de ser e estar no mundo que é encarnado no indivíduo. Esse saber tem a ver com o respeito, com a hierarquia, com a forma como o indivíduo age diante do outro. Ele não está relacionado somente a idade de vida, a idade cronológica, nem

²⁰ RIBEIRO, Jaqueline de Fatima. Infância e terreiro: um estudo de vivências de crianças que frequentam o espaço de uma religião de matriz africana. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. p 120.

²¹ SANTOS, Ana Katia Alves dos. Infância e afro-descendente: epistemologia crítica do ensino fundamental. Salvador: EDUFBA, 2006. p 44.

somente com a idade de iniciado, mas com um misto entre a idade de vida, de iniciado e vivência na religião. No Terreiro existe um tempo para ter acesso aos saberes e fazeres, e esse tempo depende de todos esses fatores.

Infelizmente esses saberes geralmente não são considerados na escola nem nas pesquisas em educação²². Em relação à criança praticante de religiões de matriz africana o preconceito e a discriminação são muitas vezes reforçados na escola, onde elas são silenciadas e seus direitos são negados. Durante a pesquisa de mestrado em educação²³ realizada no Terreiro de Candomblé *Ilê Asé Togum Já*, onde fui estudar as *vivências das crianças*, elas denunciaram que em suas escolas, são “forçadas” a esconder dos colegas que são praticantes do Candomblé ou que frequentam o terreiro. Isso porque já haviam sido discriminadas por algum colega. Em seus relatos, fica claro que o silêncio das professoras diante do fato, diante da intolerância religiosa fez com que adotassem como estratégia de autodefesa não falar sobre sua religião ou falar somente para os amigos. Nesse caso, estamos diante de situações de preconceito religioso e *apagamento étnico*, que faz da escola seu alvo principal interferindo no seu currículo, legitimando as manifestações de intolerância religiosa e preconceito epistêmico, transformando-as numa prática pedagógica efetiva²⁴.

Machado²⁵ sinaliza que a educação sistêmica não valoriza os saberes das crianças praticantes de religiões de matrizes africanas. De acordo com a autora, o que está na cosmovisão do ‘povo-de-Orixá’ não está de modo algum nos propósitos da educação sistemática. Essa postura da escola nega à criança o direito de ter sua história contada, nega-lhe também o direito de ser reconhecida como indivíduo capaz de produzir conhecimentos. E ainda, a escola privilegia outro tipo de saber como possibilidade: o saber do homem branco europeu. Como destaca Trindade²⁶ “essa criança tem que se sustentar sozinha nestas situações.

²² Ver RIBEIRO, Jaqueline de Fatima. *Infância e Terreiro: um estudo das vivências de crianças que frequentam o espaço de uma religião de matriz africana*. UFF, 2016.

²³ Pesquisa realizada num Terreiro de Candomblé situado em Realengo, na Zone Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

²⁴ QUINTANA, Eduardo. Preconceito étnico e religioso na escola: (des)humanização e barbárie. *Revista Aleph*, n. 31, p. 119-135, 2018.

²⁵ MACHADO, Vanda. *Ilê Axé: vivências e invenções pedagógicas – as crianças do Opô Afonjá*. Salvador: EDUFBA, 1999.

²⁶ TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da. (org.). *Africanidades brasileiras e Educação*. Rio de Janeiro/Brasília. TV Escola/MEC. 2013.

Infelizmente, ainda há muita insensibilidade para com as crianças negras. Estas, ao serem discriminadas, ficam acuadas, envergonhadas, inibidas em denunciar”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana²⁷ indicam que a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. De acordo com Nogueira²⁸ “as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 podem ser tomadas como oportunidades para fazermos *outra* escola”. Nas palavras do autor: “*escola-quilombo*” e “*escola-aldeia*”. Conceitos, que segundo o mesmo autor, ainda estão em construção. Trata-se de pensar um conceito de aprendizado cujos valores da comunidade quilombola e aldeia sejam levados em consideração. Pois, as escolas reservaram aos povos indígenas e aos afrodescendentes momentos festivos, aparecendo em datas determinadas de celebração.

Trata-se de representação, ou melhor, de inclusão da história e cultura do negro, da infância afrodescendente na escola da infância. Não se pede que a história contada até hoje seja retirada, mas que se acrescentem outras. Porque negar a história, a cultura de um povo é negar sua existência, fazendo com que as crianças negras tenham suas infâncias invisibilizadas, não representadas nos currículos escolares.

Por uma escola que valorize a infância afrodescendente

A diferença está por toda a parte, mas a forma como a nossa sociedade está estruturada visibiliza e valoriza apenas um certo saber e uma certa cultura. Esse modelo de sociedade tem a crença na *democracia racial*, de que o racismo

²⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (2005). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, Ministério da Educação Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade. In: <www.mec.gov.br>.

²⁸ NOGUEIRA, Renato. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. In: *Magistro Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO*, p. 398-419, 2009. p 401.

não existe, e todos somos iguais. De acordo com Munanga²⁹:

(...) ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar de mito da democracia racial brasileira, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista.

O saber, a cultura dos negros e seus descendentes não são reconhecidos. Dessa forma, existe um apagamento (apagamento étnico), uma desumanização e, conseqüentemente, o não reconhecimento de suas tradições e saberes. A forma como a nossa sociedade está estruturada se reproduz e agrava na escola à medida que estas questões não são vistas de forma crítica ou enfrentadas no seu cotidiano. Além de esses saberes não serem valorizados, as crianças negras e suas infâncias não possuem representação nos currículos escolares, tendo suas identidades negadas. Por muito tempo ninguém se preocupou em colocar nas escolas brinquedos que representassem os negros, suas culturas e literatura³⁰.

Então, se todos somos iguais a diferença não existe. E o que fazer com aquele incômodo que a criança negra sente, sem saber o que é, sem saber nomear quando é ignorada, rejeitada pelos colegas por sua cor, por seu cabelo, por ser de religião de matriz africana? O que a criança negra sente quando procura uma boneca, um boneco para brincar e só encontra, entre as opções bonecos e bonecas brancas? O que sente quando seus ancestrais são representados nos livros no lugar de subalternos, estereotipados, destituídos de cultura e saber? O que fazer quando essa criança encontra nos livros, no currículo escolar, a história de seu povo diminuída, fragmentada e à margem da história do branco europeu? E a criança branca, o que ela apreende vivenciando essas situações? Essas são questões difíceis de responder porque somente as crianças que vivem e viveram tal situação têm condições de dizer, de responder.

Diante deste contexto outras questões surgem: Qual o papel da escola? Qual o papel do professor?

²⁹ MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In Cadernos Penesb – Periódicos do programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: FEUFF, 2010, p. 169 a 204. p 170.

³⁰ TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da. (org.). Africanidades brasileiras e Educação. Rio de Janeiro/Brasília. TV Escola/MEC. 2013.

Um caminho possível é o entendimento de que a infância é diversa justamente porque dentro dessa diversidade existe a individualidade, a do ser que é único, constituído de uma cultura que é diversa, complexa, por conter elementos advindos de diversas culturas. Porque como observa Vigotski, o que nos torna humanos é a relação com o outro e com o meio³¹. Uma relação dialética, onde a vivência deve ser entendida como relação/unidade ser humano e meio!

Entendemos que não é um caminho fácil de percorrido, mas um caminho possível, a partir de uma escuta atenta às diversas infâncias, a infância do sujeito encarnado, a infância da herança ancestral, a infância afrodescendente.

A relação terreiro/escola/infância afrodescendente na perspectiva da escuta sensível apresenta como possibilidade uma educação que valoriza a diferença e a diversidade à medida em que possibilita ao professor/a aprender enquanto ensina, tendo a escuta como princípio educativo, com inspirações na abordagem desenvolvidas pela "pedagogia da escuta"³².

A escuta atenta envolve outros sentidos: o olhar, a fala, o movimento do corpo, o toque, a experimentação do novo, a entrega verdadeira, o olhar de novo, olhar com estranhamento uma realidade que parece estar dada, o olhar da curiosidade – que ao invés de respostas prefere as perguntas. Qualidades que encontramos nas crianças, porque elas escutam com as mãos, com os olhos, com a boca, com todo o corpo e sentidos. Na criança afrodescendente, na infância do terreiro, fruto de uma herança ancestral, isso é latente, embora invisível aos olhos e as narrativas eurocêntricas.

A escuta também envolve o silêncio, o silêncio que só encontramos no tempo, no tempo que é demorado, sem compromisso com o passar do tempo. O tempo da busca por novas experiências, da escuta interior e exterior. Porque escutar envolve mais formular questões que respostas.

A escuta envolve o abandono das ideias preconcebidas, os juízos de valores, o preconceito em relação a outrem. O outro, assim como eu, é único! Tem sua história, fruto das relações nos lugares por onde passou, com as pessoas com

³¹ Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

³² RINALDI, C. Pedagogia da escuta. IN: RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

quem conviveu, no passado e no presente com quem convive. É na relação entre mim e ele que nos tornamos humanos.

A escuta também está relacionada com o abandono das certezas, de que não dá conta e não tem como controlar as vivências das pessoas, as questões que a elas podem chegar, os caminhos percorridos por elas. De que uma mesma história fruída por diferentes pessoas vai ter diversos fins. São as diferentes visões a e vivência compartilhada entre todos que criam outras possibilidades.

Sendo assim, a escuta é “como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, paladar, audição e direção)”³³. Dessa forma, nesse espaço de escuta é que os indivíduos têm legitimidade para falar e ouvir, expressando suas próprias considerações sobre um tema, sobre sua condição.

É preciso resgatar o sentido essencial da ação pedagógica, de que o educador tem um papel fundamental, pois é ele quem, na sua relação com as crianças, identifica necessidades, desejos, fortalece relações, planeja e promove atividades significativas com o uso de diversos recursos. A sua tarefa é “não só permitir que as diferenças sejam manifestadas, mas tornar possível que elas sejam negociadas e alimentadas por meio da troca e da comparação de ideias”³⁴.

Neste caso, uma escuta que valoriza a infância afrodescendente é aquela que pensa nos valores praticados no/pelo terreiro como possibilidade de constituição humana. Não somente das crianças afrodescendentes, praticantes do Candomblé, mas também de toda comunidade à medida que esses valores são levados para fora do terreiro junto com seus praticantes. Assim sendo, eles estão presentes nos valores civilizatórios africanos, na nossa comida, na dança, no respeito às diferenças, no respeito à natureza, aos mais velhos – aqueles que possuem o saber por que viveu antes os ensinamentos, na convivência em espaço coletivo, no apreço pela a oralidade. Ou seja, saberes que são praticados no cotidiano do terreiro e levados para outros espaços, porque estão encarnados no praticante, porque fazem parte de sua vida, porque são sua essência, e constituidores de suas vivências.

³³ RINALDI, C. Pedagogia da escuta. IN: RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p 124.

³⁴ RINALDI, C. Pedagogia da escuta. IN: RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p 128.

Considerações finais

A Lei 10.639/03 nos coloca diante de um desafio que é estender o protagonismo à infância Afrodescendente no campo das pesquisas sobre infância e nos currículos da educação infantil. Com a criação da Lei e das Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, esse tema é posto na ordem do dia, o que possibilita um olhar mais atento as questões voltadas a infância afrodescendente e a necessidade de ouvir essas crianças.

Se antes da Lei entrar em vigor, a história e cultura africana e afro-brasileira não faziam parte do currículo escolar de muitas escolas, após a obrigatoriedade que a Lei determina, mesmo com os pequenos avanços que começam a emergir, as pesquisas sinalizam que história e cultura africana e afro-brasileira ainda não fazem parte do currículo de muitas escolas³⁵. Estas, muitas vezes são relegadas para datas específicas, tratadas de forma fragmentada, fora do contexto da vida escolar, e do currículo praticado.

A escravidão é parte de nossa história, e como tal deve ser tratar, discutida no espaço escolar, mas de forma crítica, contextualizada. Sinalizando as consequências que essa escravidão gerou nos negros escravizados, assim como também, nas gerações do presente e futuras, na vida dos seus ancestrais e descendentes.

Apesar de serem escravizados, de terem suas vidas arrasadas, essa não é a única parte da história. Os africanos que aqui chegaram trouxeram consigo as técnicas que dominavam com seu ofício como, por exemplo, o trabalho com o ferro. Muitos eram mestres em mineralogia e agricultura tropical. Trouxeram consigo a sua civilização: suas paixões, sua religiosidade, suas tradições, seus hábitos alimentares, suas danças, seus ritmos, canções, suas falas, seus saberes e fazeres que influenciaram e influenciam nossas vidas. São saberes que estão presentes em várias dimensões da nossa sociedade.

Ao refletirmos sobre essas vivências, compartilhada no meio e na relação dialética entre eles, é que chegamos à conclusão de que não faz sentido algum tratar desses saberes e fazeres de forma fragmentada, em dias “festivos” na escola.

³⁵ QUINTANA, Eduardo; RIBEIRO, Jaqueline de Fátima. Infância, candomblé e escolarização. Revista Teias, v. 17, n. 44, p. 223-236, 2016.

A forma como as crianças vivenciam sua religião, seus elementos símbolos, os saberes e fazeres do terreiro, elementos constituidores da infância afrodescendente.

Dessa forma, levar em consideração esses elementos possibilita compreender que infância é essa e suas contribuições na constituição do próprio conceito infância. A escuta sensível, compreendida como princípio do trabalho pedagógico, é um importante meio de reflexão. Ela possibilita o diálogo com todos os envolvidos, onde as crianças são cada vez mais reconhecidas e encorajadas a falar de sua história. Gerando uma confiança mútua onde todos têm o direito de ouvir e falar. Esses são caminhos possíveis para uma educação mais justa, uma educação libertadora voltada para humanização do indivíduo.

Referências:

AUGRAS, Monique. **O Duplo e a Metamorfose**: A identidade mítica em comunidade nagô. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Bâ, Amadou Hampâte. **Amkoullel, o menino fula**. 3ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Lei nº 10.639, de 09-01-2003*.

_____. **Conselho Nacional de Educação** (2005). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, Ministério da Educação Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade. In: <www.mec.gov.br>.

LANDES, Ruth. **A cidade das mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2002.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: vivências e invenções pedagógicas – as crianças do Opô Afonjá**. Salvador: EDUFBA, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos Penesb** – Periódicos do programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: FEUFF, 2010, p. 169 a 204.

NOGUEIRA, Renato. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. In: **Magistro** Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO, p. 398-419, 2009

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

QUINTANA, Eduardo. **ÈKÓOLÉ**: no candomblé também se educa. Jundiáí: Paco Editorial, 2016.

_____. Preconceito étnico e religioso na escola: (des)humanização e barbárie. **Revista Aleph**, n. 31, p. 119-135, 2018.

_____. Práticas de socialização no terreiro: possibilidades e desafios nos estudos das religiões de matrizes africanas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 48, p. 426-449, 2020.

QUINTANA, Eduardo; RIBEIRO, Jaqueline de Fátima. Infância, candomblé e escolarização. **Revista Teias**, v. 17, n. 44, p. 223-236, 2016.

RIBEIRO, Jaqueline de Fatima. Infância e terreiro: um estudo de vivências de crianças que frequentam o espaço de uma religião de matriz africana. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

RINALDI, C. Pedagogia da escuta. In: RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. **Infância e afro-descendente: epistemologia crítica do ensino fundamental**. Salvador: EDUFBA, 2006.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da. (org.). **Africanidades brasileiras e Educação**. Rio de Janeiro/Brasília. TV Escola/MEC. 2013.

VERGER Pierre. **Orixás: deuses africanos no novo mundo**. 6. ed. Salvador: Currupio, 2002.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamiento e habla**. Colihue Clássica. 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia Usp**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

Jaqueline de Fatima Ribeiro: Professora de Ensino Fundamental (CEAS). Graduada em pedagogia INFES – Universidade Federal Fluminense (2013), mestre em educação pelo PPGE-FEUFF (2016). Tem experiência em educação, com ênfase em educação Infantil e ensino fundamental (alfabetização), atuando nos seguintes temas: infância, cultura de pares, educação infantil e legado ancestral

Eduardo Quintana: Professor Adjunto da UFF, cientista social e pedagogo, mestre em educação e doutor em Educação. Fez Pós-doutorado em relações étnicas na UESB (ODEERE/PPGREC/UESB). Áreas de Interesse: Relações Étnicas e Educação; Sociologia da Educação; Educação, Legado Ancestral e Patrimônio.

Artigo recebido para publicação em: 30 de julho de 2020.

Artigo aprovado para publicação em: 03 de novembro de 2020.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).