

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA RELIGIÃO**

**Vitória Marques Bergo**

**Racismo Religioso:** Caminhos para o combate a violência religiosa no campo da  
educação

Juiz de Fora  
2025

**Vitória Marques Bergo**

**Racismo Religioso:** Caminhos para o combate a violência religiosa no campo da educação

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Ciência da Religião. Área de concentração: Religião, Sociedade e Cultura.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisa Rodrigues

Juiz de Fora  
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bergo, Vitória Marques.

Racismo Religioso : Caminhos para o combate a violência religiosa no campo da educação / Vitória Marques Bergo. -- 2025.

166 f. : il.

Orientadora: Elisa Rodrigues

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, 2025.

1. Racismo Religioso. 2. Intolerância Religiosa. 3. Cultura Afro-brasileira. 4. Ensino de História . 5. Ensino Religioso. I. Rodrigues, Elisa, orient. II. Título.

**Vitória Marques Bergo**

**Racismo Religioso:** Caminhos para o combate a violência religiosa no campo da educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Ciência da Religião. Área de concentração: Religião, Sociedade e Cultura.

Aprovada em 1 de outubro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisa Rodrigues - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Carolina dos Santos Bezerra  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Célia da Graça Arribas  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dr. Alexandre Marques Cabral  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof(a) Dr(a) Maria Luiza Iginio Evaristo  
Prefeitura de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 29/09/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Elisa Rodrigues, Professor(a)**, em 01/10/2025, às 18:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Celia da Graca Arribas, Professor(a)**, em 03/10/2025, às 10:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina dos Santos Bezerra Perez, Professor(a)**, em 03/10/2025, às 11:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Marques Cabral, Usuário Externo**, em 03/10/2025, às 17:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj ([www2.uffj.br/SEI](http://www2.uffj.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2646659** e o código CRC **11690496**.

Dedico este trabalho a todas aquelas pessoas que vieram antes de mim abrindo caminhos para que as sabedorias de matriz africana pudessem vingar na escrita acadêmica. Salve!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a ancestralidade, lugar de encontro e reencontro, fortaleza que rege meus propósitos. Agradeço aos orixás e as entidades, em especial, do terreiro Santo Antônio de Umbanda, por todo zelo e carinho que já recebi neste chão repleto de magia, fundamento e resistência.

Agradeço a toda minha família pelo apoio contínuo ao longo destes anos todos, como rede de apoio e afeto. Ao meu filho, Serafim. Sabedoria de criança que ensina coisa séria brincando. Todo caminho percorrido é por mim, mas também por nós.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião e em especial a minha orientadora Elisa Rodrigues, por todas trocas e aprendizados que possibilitaram a maturação do objeto de pesquisa e seu desenvolvimento.

Agradeço a prof. Nicole Oliveira, por toda troca que tivemos, frutos maturados dos encontros das escritas de nossas teses que se cruzam na afirmação da temática étnico-racial nas produções científicas no mesmo contexto de produção temporal e espacial na Universidade Federal de Juiz de Fora. Agradeço a sua existência e como nossa trajetória compartilhada me nutre, afirmando raízes de afeto.

Agradeço ao artista Di Hernandez, por toda parceria e troca que tivemos que torna o viver e escrever da macumba graça, gosto, festa, caminho aberto.

Agradeço ao Albert, por todas conversas e acolhimento sobre a vida e nossas pesquisas, pelas trocas genuínas tanto sobre as angústias quanto suas belezas.

Agradeço a Bianca, por me inspirar com sua prática de Ensino de História de cunho antirracista, em especial ao convite para debater o Racismo Religioso em sua sala de aula, experiência que me trouxe esperança para continuar provocando transformações na realidade.

Agradeço a Diego, pelas contribuições como pesquisador e professor que é referência, em especial pela inspiração com a trajetória desde seu processo de mestrado, bem como das lutas políticas que articula em sua profissão.

Agradeço também a outras pessoas que me tocaram com seus trabalhos, parcerias, convites, encontros de pesquisa e de propósitos: Carolina Bezerra, Célia Arribas, Waldineia Teles, Robert Daibert, Giovana Sarto, Rosalinda Ritti, Pedron Rondon, Claudia Aparecida e Ernani Neto.

*Mas, mano, sem identidade somos objeto da história  
Que endeusa herói e forja, esconde os ethos da história  
Apropriação há eras, desses tá repleto na História, mas  
Nem por isso que eu defeco na escória, huh  
Pensa que eu num vi? Eu senti a herança de Sundi  
Ata, não morro incomum e, pra variar, herdeiro de Zumbi  
[...]Canta pa saldar, negô, seu rei chegou  
Sim, Alaafin, vim de Oyó, Xangô  
Daqui de Mali pa Cuando, de iorubá ao banto  
Não temos papa, nem na língua ou em escrita sagrada  
Não, não na minha gestão, chapa  
Abaixa sua lança-faca, espingarda faiada  
Meia-volta na barca, Europa se prostra  
Sem ideia torta, no rap eu vou na frente da tropa  
Sem eucaristia no meu cântico  
Me veem na Bahia em pé, dão ré no Atlântico  
Tentar nos derrubar é secular  
Hoje chegam pelas avenidas, mas já vieram pelo mar  
Oyá, todos temos a bússola de um bom lugar  
Uns apontam pa Lisboa, eu busco Omongwa  
Se a mente daqui pa frente é inimiga  
O coração diz que não está errado, então siga*

(Trecho da música Mandume - Emicida (part. Drik Barbosa, Rico Dalasam, Amiri, Muzzike e Raphão Alaafin)

## RESUMO

O trabalho tem como objetivo compreender e afirmar o conceito de racismo religioso que se forja no campo da educação, trazendo o arcabouço teórico da Ciência da Religião em diálogo com o Ensino de História e o Ensino Religioso. Foram elencadas para análises algumas das teses e dissertações da área da Ciência da Religião e Teologia afim de destacar os distintos significados em torno de experiências de Racismo Religioso e da Intolerância Religiosa no contexto escolar, sob a lente epistemológica decolonial. Também foram analisados relatos de casos que emergiram da experiência profissional e de pesquisa, vislumbrando compreender as diferentes percepções sobre tais fenômenos. Desempenhando uma pesquisa e pesquisa-formação, foram problematizados casos advindos da experiência docente como professora de História que suscitaram o debate religioso e étnico racial na escola. As análises levaram a conclusão de que o Racismo Religioso vem sendo combatido por agentes e educadores alinhados as pautas anti-racistas, ainda que popularmente nomeado como Intolerância Religiosa, apontando para necessidade de centralização do debate racial na delimitação do conceito de Racismo Religioso na área da ciência da religião.

Palavras-chave: racismo-religioso; intolerância-religiosa; educação; ensino-de-história; ensino-religioso.

## **ABSTRACT**

This work aims to understand and affirm the concept of religious racism as it emerges in the field of education, bringing the theoretical framework of Religious Studies into dialogue with History and Religious Education. Several theses and dissertations from the fields of Religious Studies and Theology were selected for analysis, highlighting the distinct meanings surrounding experiences of Religious Racism and Religious Intolerance in the school context, from a decolonial epistemological lens. Case reports emerging from professional and research experience were also analyzed, aiming to understand the different perceptions of these phenomena. Through research and research-training, cases arising from my teaching experience as a History teacher that sparked religious and ethnic-racial debate in schools were problematized. The analyses led to the conclusion that Religious Racism has been combated by agents and educators aligned with anti-racist agendas, even though it is popularly referred to as Religious Intolerance, pointing to the need to centralize the racial debate in delimiting the concept of Religious Racism in the area of religious science.

Keywords: religious-racism; religious intolerance; education; history-teaching; religious-teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Terço de conta de lágrimas: conceitos e temas centrais da pesquisa .....	14
Figura 2	– Adinkras Sankofa.....	33
Figura 3	– Quadro conceitual comparativo – Racismo Religioso e Intolerância Religiosa.....	62
Figura 4	– Registro de cantiga de capoeira por uma estudante no quadro.....	94
Figura 5	– Círculos para atividade inspirada no cosmograma DiKenga.....	144
Figura 6	– Cosmograma Dikenga estruturado a partir de Fu-Kiau.....	145
Figura 7	– O V da vida e o amadurecer sob a filosofia bantu.....	147

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1	– Teses e dissertações sobre Racismo Religioso e Intolerância Religiosa na Ciência da Religião e Teologia.....	40
----------	--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ER	Ensino Religioso
EH	Ensino de História
RR	Racismo Religioso
IR	Intolerância Religiosa
CRE	CRE Ciência da Religião
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
POTMAs	Povos de Terreiros e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1	DIVISÃO DOS CAPÍTULOS.....	40
<b>2</b>	<b>RACISMO RELIGIOSO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: DOS CONCEITOS AOS PROBLEMAS SOCIAIS QUE OS DEFINEM.....</b>	<b>42</b>
2.1	TESES E DISSERTAÇÕES PAUTANDO O RACISMO RELIGIOSO NA CIÊNCIA DA RELIGIÃO E TEOLOGIA.....	46
2.2	A DISTINÇÃO ENTRE OS CONCEITOS DE RACISMO RELIGIOSO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: APREENSÃO E HISTORICIDADE.....	61
2.3	O CONCEITO DE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA.....	62
2.4	O CONCEITO DE RACISMO RELIGIOSO: A CATEGORIA RAÇA O CIENTÍFICO.....	67
2.5	O RACISMO RELIGIOSO NO ÂMBITO DA VIOLÊNCIA E CRIMINALIZAÇÃO PROMOVIDA PELO ESTADO.....	75
<b>3</b>	<b>PRÁTICA DOCENTE E PESQUISA FORMAÇÃO EM COMBATE AO RACISMO RELIGIOSO.....</b>	<b>80</b>
3.1	O ENSINO DE HISTÓRIA COM ÊNFASE NO FENÔMENO RELIGIOSO.....	86
3.2	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA.....	88
3.3	RELIGIÃO, GÊNERO, SEXUALIDADE E VIOLÊNCIA.....	97
<b>4</b>	<b>ESTUDOS DE CASOS SOBRE RACISMO RELIGIOSO COM EDUCADORES E LIDERANÇAS RELIGIOSAS.....</b>	<b>105</b>
4.1	PROFESSORA DE HISTÓRIA E LIDERANÇA CANDOBLECISTA.....	110
4.2	ARTE EDUCADOR, CANDOMBLECISTA E CAPOEIRISTA.....	115

4.3	PROFESSOR DE HISTÓRIA E ENSINO RELIGIOSO: EDUCAÇÃO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE.....	121
4.4	LIDERANÇA DE TERREIRO UMBANDISTA E MESTRE DE SABERES.....	128
<b>5</b>	<b>FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA EDUCAR SOBRE AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA.....</b>	<b>132</b>
5.1	A PROPOSTA: ARTICULANDO O COSMOGRAMA BAKONGO DIKENGÁ, ARTES E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA.....	137
5.2	ETAPA 1: CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: O MITO DE OXUM ÁPARÁ E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	138
5.3	ETAPA 2: ESCUTAR, DESENHAR E APRENDER SOBRE CULTURA BANTU.....	141
5.4	O COSMOGRAMA DIKENGÁ COMO FERRAMENTA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	144
	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>149</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>154</b>

## 1 Introdução

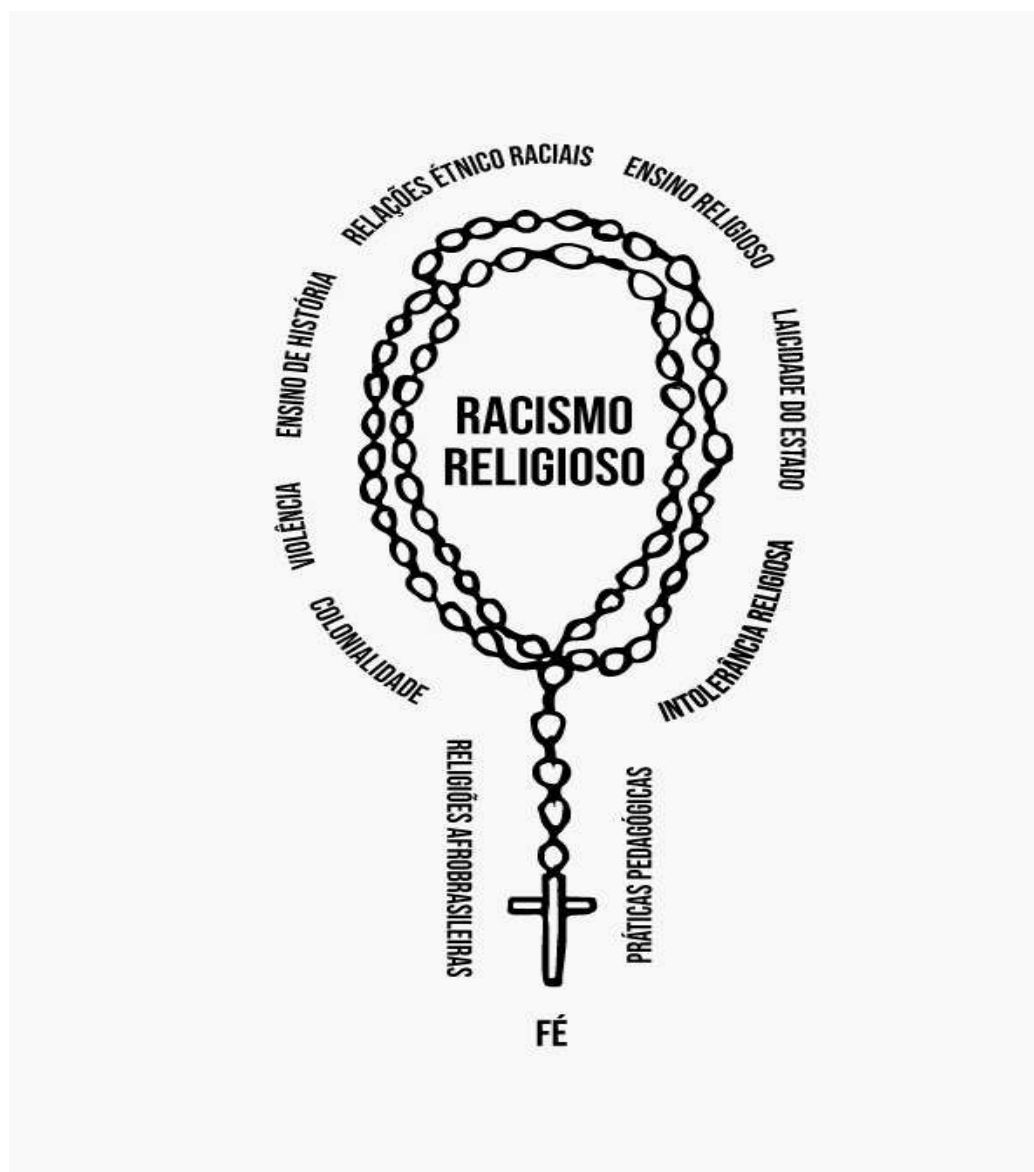
A autenticidade da construção do conhecimento aqui exposto se propõe a contribuir para a **justiça social e educacional**. Os desafios de escrever uma tese que propõe o diálogo entre **Ciência da Religião, Ensino de História e Educação** tendo por **conceito** que alinha as áreas, **o Racismo Religioso** e o ideal de combatê-lo, são muitos. Desafios teóricos, epistêmicos e relacionados ao campo de pesquisa. Sobretudo, o desafio de construir um instrumento teórico e compreensivo que preencha lacunas e promova transformações. No entanto,

Nos últimos anos, a problemática das relações entre educação e diferenças culturais tem sido objeto de inúmeros debates, reflexões e pesquisas, no Brasil e em todo o continente latino-americano. As questões e os desafios se multiplicam. As buscas de construção de processos educativos culturalmente referenciados se intensificam (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 16)

Esta tese foi escrita em meio a um universo tensões, diante de disputas que são científicas, mas também políticas, herdadas numa espécie de amálgama de contradições e violências que a colonização assentou em nossa sociedade brasileira e que não foram superadas, pois embora tenha se encerrado o processo de colonização, ainda se arrasta a lógica da colonialidade. Refletindo junto ao antropólogo e educador Congolês Fu-Kiau, afirmo que “compreender a cosmovisão de um povo é o alicerce para entender-lhe a cultura” (FU-KIAU, p.96, 1980). Não seria possível, portanto, debater o Racismo Religioso sem provocar o movimento de busca de complexificação do entendimento da **história das religiões de matriz africana** no Brasil, que perpassa observar como são transmitidos os conhecimentos sobre elas no campo da educação.

Para ilustrar a forma como o conhecimento escrito se apresenta ao longo da tese, trago a arte a seguir, representando o *terço de contas de lágrimas de Nossa Senhora* como um pertence a uma preta velha (entidade ancestral presente na umbanda).

**Figura 1 - Terço de conta de lágrimas: conceitos e temas centrais da pesquisa.**



Autor: Di Hernandes (2025)<sup>1</sup>

A arte foi realizada na intenção de expor e facilitar a compreensão sobre os conceitos e temas centrais que estruturam a pesquisa. O terço é tomado como inspiração teórico-metodológica, pois se trata de um instrumento de proteção magístico e ritual, símbolo da fé que também me mobiliza, enquanto pesquisadora e umbandista. A imagem do terço traz várias contas, que são, na verdade, sementes da planta conhecida como Capim Rosário ou Lágrimas de Nossa Senhora.

<sup>1</sup> Autor da arte, Di Hernandes é Artista, Designer e Pesquisador.

Os conceitos e temas principais são dispostos em torno das sementes, pois percorrem o trabalho como um todo, bem como a mão de uma rezadeira, benzedeira ou preta velha percorre cada conta / semente durante sua oração. Bem como um fio de contas que não é reto nem rígido, mas flexível e circular, em que se percorre com as mãos semente por semente, os conceitos centrais apresentados na figura percorrem e interconectam todos os capítulos do trabalho.

O terço é percorrido a cada reza conta por conta, de modo circular, aberto, inacabado. Ele traz inspiração pois no saber que o envolve não há propriamente um início, um meio ou um fim, embora a cruz pendente se destaque.

A imagem da cruz permite diversas interpretações. De modo imediato, vê-se a cruz cristã, símbolo da colonização e da herança da hegemonia religiosa cristã, cruz que para muitos povos liberta, mas que para outros, regula, normatiza, exclui, afirmando a superioridade de uma só fé. Porém, a cruz representada também abre portas para outras leituras: a representação da cruz contida no cosmograma bantu-kongo DiKenga (trabalhada no quinto capítulo) representando a concepção filosófica bantu, bem como o conhecimento que reside na encruzilhada de saberes e enigmas, “sucateando a pureza do que está situado nas zonas de certezas da amarração colonialismo / ciência / cristianização” (RUFINO, 2019, p. 82) dispondo rasura, traquinagem riscada pela presença de Exu no traslado transatlântico no *cruzo* (encontro) com outras matrizes de saber.

De modo semelhante compreendo o caminho científico em busca do conhecimento a partir de uma epistemologia decolonial: processo inacabado, atravessados por perguntas antigas e novas que insistem, ressurgem, se entrelaçam, se vão, se refazem... A longo do processo investigativo, encontros e questionamentos causam afetações, não sendo tão lógico ou evidente quando se findam questões que a própria vida insiste em abrir.

Neste sentido, não se sabe até quando velhas respostas se tornarão novas perguntas necessárias de revisão, se desdobrando na necessidade de mais aprofundamento teórico, como rizomas que crescem escondidos por debaixo da terra segundo uma lógica exusíaca.

As perguntas em torno do objeto que apresentarei se dispõem como veias, ramificações, conectivos incapazes de serem dominados ou vistos na sua totalidade. Destarte, é a partir desta visão, motivada pela epistemologia decolonial capaz de

comportar estes cruzos, contradições e movimentos, que desenvolvo minha investigação.

## **O conceito de Religião e as Religiões de matriz africana**

De antemão, julgo ser necessário **delimitar sob qual conceito de religião o trabalho se assenta**, bem como demonstrar o entendimento que trago o sobre as **religiões de matriz africana**. O conceito de religião que traço visa questionar até que ponto a ideia de religião hegemônica construída na modernidade contribuiu ou não historicamente para a classificação, nomeação e reconhecimento das plurais práticas culturais afro-brasileiras.

Este questionamento se faz indagando as relações de poder e epistemologias envolvidas na produção de conhecimento sobre tais práticas, múltiplas e diversas. Isso não significa abandonar a categoria religião, que é cara para o reconhecimento e legitimação das organizações dos povos de terreiro perante o Estado e a sociedade, compondo o campo religioso brasileiro. A perspectiva traçada é a de destacar o conceito sob uma lógica decolonial, problematizando uma concepção eurocêntrica e hegemônica que sedimenta a distinção entre religião e cultura.

A noção de religião constituída no bojo da modernidade à luz da ciência europeia operou perante lógicas dicotômicas dominantes, articuladas a partir de uma raiz epistêmica que possui as concepções do pensamento ocidental como parâmetro. Tais lógicas operam segundo as dualidades razão/emoção, ciência/religião, sagrado/profano, céu/ inferno, tributárias do pensamento judaico-cristão. Busca abarcar como os seres humanos através da sua organização social compartilham as experiências e percepções filosóficas sobre a vida e a morte, a passagem do tempo na Terra, a dimensão física e material, a reprodução humana, os sentidos da existência, etc.

Escolho, portanto, trabalhar com uma conceituação de religião que se atrela a concepção de cultura, argumentando que esta concepção pode ser mais interessante para compreender as religiões de matriz africana, centralizando e valorizando os aspectos culturais, rompendo com as dicotomias sedimentadas pelo nosso imaginário social que foi construído sobre a hegemonia da noção cristã de religião.

Neste trabalho, portanto, a relevância do entendimento sobre a cultura se sobressai em relação ao reconhecimento do caráter “mágico” incutido na ideia de religião, na medida em que o objetivo central é destacar e fortalecer a compreensão

da religião enquanto um dos pilares do desenvolvimento dos valores civilizatórios afrobrasileiros. O conceito de religião produzido pelo bojo da modernidade se torna assim pequeno, reducionista e não suficiente para alargar a compreensão sobre as religiões de matriz africana.

O entendimento de religião atrelado a concepção de cultura se forja na raiz etimológica da palavra *culturae*, do latim:<sup>2</sup> ação de tratar, cultivar; ato de plantar ou desenvolver atividades agrícolas. Assim, destaco o entendimento da religião como um movimento que concretiza os laços da atividade humana, mas que não se centra apenas no humano, mas sim nas atividades partilhadas entre humanos e a terra, os diversos seres vivos, as plantas, as águas, os solos, as pedras, os biomas, também aqueles que passaram e deixaram seus rastros plantados nos territórios. Relações que são para além de uma noção do que seria chamada sagrado, onde residiria qualquer sentido proveniente da ideia de pureza ou transcendência, ou o dito sobrenatural: destaco a cultura enquanto a sede das relações cotidianas, de contato, compromisso e cuidado entre os seres e os territórios nos quais habitam, como estes criam significados para mais do que habitar: ocupar. Mais do que sobreviver: existir, criar, e em coletivo, viver.

Conduzo tal exercício de pensamento perante um contexto que demanda a revisão do conceito de religião (PIEPER, 2023) sob inspiração das reflexões trabalhadas no artigo “Desconstrução da categoria “Religião” e seus desdobramentos epistemológicos”, no qual o autor desvela tensões envolvidas entre as produções desenvolvidas pelas teorias da crítica decolonial e as definições de religião canônicas, questionando os pressupostos implicados nas conceituações de religiões, contextualizando os embates teórico-epistemológicos das correntes de pensamentos envolvidas em torno da definição, revisão ou supressão do termo religião.

A partir dessa reflexão, não defendo o abandono ou negação do termo religião, mas assumo o conceito entendendo a necessidade de situar os pressupostos implicados em seus usos, sua historicidade, seu uso situado de acordo com critérios definidos pelo pesquisador que o evoca.

Para nossa discussão, se entendemos a religião a partir disso, não faz sentido defender que o termo seja abandonado. Ele foi, de alguma maneira, assimilado. Por outro lado, ele tem esse caráter de fluidez.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/cultura/> Acesso em 26 de agosto de 2025.

Ele não é simplesmente assimilado sem nenhuma negociação. Por isso mesmo, não deveríamos mais terceirizar essa discussão do conceito de religião e suas implicações colonialistas. De um lado, a complexidade do conhecimento e do mundo parece nos indicar a impossibilidade de definições mais gerais. Mais do que impossibilidade. Elas nos indicam que essas tentativas de definições gerais de religião são formas de poder e de dominação. Mas, relacionado a isso, cabe uma pergunta: ao não se reconhecer legitimidade a essa pergunta “o que é religião?”, para que/quem se abre espaço? Esse vazio deixado pela crítica ao termo religião é ocupado por quem ou pelo quê? Não definir não pode ser mais colonizador do que definir sabendo dos limites? (PIEPER, 2023, p.181)

Assumo um conceito de religião que se situa num espaço tempo que envolve disputas ideológicas, poder e negociação de valores que não estão dados, pois não são universais e naturalmente inteligíveis. Possuem seus limites que devem ser explicitados, bem como confrontados. Situado no contexto de produção latino americano, nesta tese, possui responsabilidade social de expandir horizontes de futuro.

De um lado, as definições de religião podem ser ferramentas úteis à medida em que descrevem esses fenômenos. Mas também, considerando o contexto latino americano, elas seriam inócuas se, ao mesmo tempo, não fossem capazes de nos oferecer horizontes de futuro para que se estabeleçam críticas aos fundamentalismos e absolutismos de nosso tempo. Elas também devem ser expressão da dor dos corpos, negação dos autoritarismos e gestadoras do futuro (PIEPER, 2023, p. 184)

Partindo destes posicionamentos como cientista da religião, partilho a concepção de religiões de matriz africana presente no trabalho. Em diversos momentos, assumo a polissemia do termo, utilizando expressões como: religiões de matriz africana, povos de terreiro, cultura afro-brasileira, religiões afro-brasileira.

Segundo o documento “Guia de orientação para denúncias de racismo religioso” produzido pelo Ministério da Igualdade racial do Governo Federal Brasileiro em 2024, “a prática do racismo religioso acontece principalmente contra os Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana e de Terreiro (POTMAs) (BRASIL, 2024, p.9). O documento traz um quadro de conceitos e definições para auxiliar na nomeação de tais práticas, multifacetadas e que carecem de descrição para que a violência se torne inteligível pelas vítimas.

São conceituados: “Agressor / Vítima / Preconceito / Discriminação / Racismo contra o indivíduo / Racismo contra o coletivo / Racismo Institucional / Racismo religioso / Injúria racial / Intolerância / Boletim de ocorrência / Denúncia / Orientação jurídica. ”. Friso a conceituação de Racismo Religioso formulado no quadro para compor a discussão da tese.

Conjunto de práticas violentas e/ ou depreciações que expressam discriminação e ódio pelos povos de Terreiros e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana e seus adeptos, assim como pelos territórios sagrados, tradições, símbolos, religiosidade e culturas afro-brasileiras. (BRASIL, 2024, p. 21)

Há o desafio de não cair em generalizações sobre as denominação de diversas práticas, levando em consideração que a escolha pelos termos escolhidos em referências aos POTMAs não podem ser entendidos como meros “termos guarda chuvas”, já que no âmbito desta produção acadêmica tem o objetivo de tecer a composição conectiva de três eixos centrais: **1)** Determinadas práticas religiosas e culturais; **2)** O protagonismo étnico-cultural afrodiaspórico e negro **3)** O encontro destes saberes com outros saberes e valores étnico-culturais que nascem em território brasileiro.

Situando o contexto de produção temporal e espacial da pesquisa, me refiro nesta tese às manifestações das religiões afro-brasileiras circunscritas ao contexto do Sudeste, onde especificamente, foram destacadas nas investigações junto ao campo as religiões Umbanda e Candomblé, suscitadas pelos participantes da pesquisa. Penso ser importante essa delimitação justamente pela tentativa de não operar sob uma generalização diante de uma conjuntura nacional tão mais ampla e diversa.

É preciso salientar qual foi a razão de tratar destas religiões ressaltando a contribuição e o protagonismo negro / africano. Optei por não aprofundar sobre outras raízes das religiões afro-brasileiras a partir da conceituação afro-ameríndia, ainda que haja grande repertório de tais religiões forjado no cruzamento do encontro entre as etnias negras e indígenas no desenvolvimento social histórico brasileiro desde a invasão europeia.

Ainda que tanto as etnias negras e indígenas tenham sofrido com a escravização e todo processo da violência colonial; e ainda que deste processo decorram inúmeras vertentes religiosas de raízes étnicas dos povos nativos, escolhi analisar a matriz cultural africana para compreender as fissuras do debate racial sobre

os que descendem desta matriz. Trata-se de uma escolha teórica por também buscar responder a problemas delimitados que tangem o debate étnico-racial que são inesgotáveis, possuem diversos pontos cegos, que deverão ser desatados em pesquisas futuras que possam se debruçar sobre as matrizes indígenas e garantindo o entendimento com profundidade as outras problemáticas étnico-raciais.

Demarco minha posição do entendimento quanto a religião de Umbanda, religião mais evidenciada neste trabalho, compreendendo o tronco da sua matriz bantu, sendo os bantus os primeiros povos a virem escravizados para o Brasil, tal como numericamente os que vieram em maior quantidade ao longo de quatro séculos de exploração. Exponho estas raízes na tentativa de contrariar o apagamento cultural e simbólico desta matriz forjada pelo processo de colonização, que embora tenha se encerrado, nos deixou o legado da colonialidade que não se encerrou.

A umbanda e a macumba são consideradas religiões afro-brasileiras, pois possuem matrizes africanas, mais precisamente uma matriz bantú. Na formação destas religiões houve um processo de encontros culturais não só entre as diversas tradições trazidas pelo tráfico negreiro, como também entre os grupos africanos e outras tradições, como a européia e a indígena, presentes no Brasil. Nesse encontro o que se observa são processos de reorganização da tradição cultural, feitos com o intuito de convivência, criando, assim, um denominador comum cultural de cunho sincrético. O processo de criação de um denominador comum ocorre dentro da realidade cotidiana, a partir de processos de apropriação, que são tensos e aflitivos, uma vez que pedem negociações de significados dos processos culturais. (MALANDRINO, 2010, p. 300)

O candomblé por sua vez possui diversas raízes étnico-culturais vindas majoritariamente dos povos Fons, Iorubás e Bantus. Estes povos vieram e se reinventaram em território brasileiro também no encontro com diversas etnias europeias e indígenas, porém detém os valores de seus territórios como o alicerce que fundamenta suas práticas, pautadas em valores ancestrais africanos. O que “agrupa” Candomblé e Umbanda na pesquisa é justamente a manutenção da resistência da raiz africana em suas práticas, perante todas as contradições e colisões com a diversidade de culturas perpetradas em solo brasileiro.

As contradições que apresento se dão na medida em que atesto e enfrento os limites da produção do conhecimento sobre as religiões de matriz africana, no campo científico e no chão da escola, ambos ainda majoritariamente pautados em

pedagogias tributárias de uma ótica de ensino, cultura e sociedade eurocentrada até o presente momento. Este panorama instiga a importância de se provocar o aprofundamento dos processos de ensino e aprendizado sobre a história da diáspora africana em sua dimensão religiosa a partir de uma episteme decolonial, “contrariando as fantasias criadas e investidas pela lógica colonial” (FU-KIAU, 2023). O trabalho apresentado se ancora numa perspectiva decolonial de educação, denunciando o imaginário vigente sobre as religiões matriz africana no Brasil, problematizando lógicas racistas que ainda devem ser refutadas, revistas e re-interpretadas.

A decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p.24, grifos da autora)

Meu objetivo não é responder em totalidade ao complexo problema do Racismo Religioso, ao passo que assumir uma episteme decolonial não conduz a esgotar a discussão com soluções ou fórmulas fáceis no transcorrer da pesquisa. Em outras palavras, educar sobre as religiões de matriz africana no combate ao Racismo Religioso, desconstruindo estereótipos, corresponde ao esforço re-aprender, revisando os modos de educar, problematizando como estes estereótipos são reproduzidos na educação e como são reprodutores e vetores do Racismo Religioso.

Neste ponto, é preciso especificar de antemão que os conceitos Intolerância Religiosa e Racismo Religioso são assumidos na tese segundo concepções distintas. Existe, por certo, uma correlação conceitual entre eles que não é dada, ao passo que proponho desenvolver e costurar esta correlação no transcorrer da tese. Estabeleço esta hipótese sobre o argumento de que não há na produção acadêmica de ciência da religião brasileira, até o presente momento, uma sistematização de estudos que tenham realizado um investimento de aprofundamento na distinção entre os conceitos de Racismo Religioso e de Intolerância Religiosa, estabelecendo uma corrente de pensamento.

Não obstante, ainda que não haja uma corrente de pensamento já consolidada sobre tal distinção, há trabalhos em nível de mestrado e doutorado que mobilizam a

relação entre os conceitos. Minha proposta de trabalho se insere justamente em tal lacuna, a fim de estabelecer e mapear pontes teóricas e conceituais.

Proponho o exercício de **analisar o Racismo Religioso e a Intolerância Religiosa como não somente conceitos acadêmicos em disputa, bem como expressões correntes em nossa sociedade que descrevem fenômenos distintos, atravessados pela religião**. Embora apregoados na academia, a distinção entre os termos se apresenta eclodindo na área da Ciência da Religião, tal qual busco demonstrar a partir da **análise de algumas referências produzidas na área nos últimos 9 anos, de modo a fazer sentido o investimento na delimitação dos conceitos**. Com isso, trago o argumento de que não há uma corrente de pensamento consolidada na área que assuma esta delimitação e disputa, porém, há uma série de trabalhos que fazem este esforço teórico-conceitual, em diálogo com outras áreas de conhecimento, sobretudo com o campo da educação.

Ao longo dos capítulos, estabeleço conceitualmente a discussão sobre a diferença entre os termos, destacando que embora se aproximem, sendo veiculados e compreendidos pelos agentes que os mobilizam vez ou outra como sinônimos, são termos que conferem diferentes significados. (BASÍLIO, 2019) Uma das razões para que confirmem diferentes significados se dá em virtude do contexto / tempo / espaço em que surgiram. Enquanto o **conceito Intolerância Religiosa** nasce no bojo do iluminismo moderno e busca a afirmação de **direitos individuais quanto à liberdade religiosa**, o **conceito de Racismo Religioso** vem sendo forjado por disputas científicas mais recentes e detém como singularidade a **denúncia da opressão racial junto à experiência religiosa, centralizando a categoria de raça na discussão**.

A esta perspectiva, soma-se os trabalhos desenvolvidos por mais de uma década pela antropóloga Ana Paula Mendes Miranda, destacando o componente racial.

De acordo com as pesquisas que realizei, a intolerância religiosa envolvendo as religiões afro deve ser entendida como uma categoria que expressa experiências em situações de vitimização por preconceito e discriminação, provocada por um pertencimento identitário – étnico-racial e religioso –, e que acontece, principalmente, devido ao crescimento de conflitos envolvendo grupos de perfil evangélico-pentecostal. O agravamento desses conflitos ao longo dos anos revela como o Estado brasileiro trata, de forma assimétrica, o reconhecimento de direitos em relação aos grupos cristãos, que costumam ser beneficiados com diversos privilégios legais no Brasil, que não se aplicam, na prática, aos grupos minoritários, no caso, os pertencentes a religiões de matriz africana. Sem falar que em muitas

situações o Estado é o agente que provoca a discriminação. Nesse sentido já se pode concluir que a intolerância religiosa direcionada contra os povos de terreiro é um ‘problema nacional’ devido à visibilidade que o tema tem assumido, à centralidade da discussão em relação à presença dos grupos de perfil evangélico-pentecostal no espaço e na esfera públicos e à gravidade de seu alcance (Miranda e Boniolo, 2017; Miranda e Corrêa, 2015; Miranda, Corrêa e Almeida, 2017; Miranda e Silva, 2017, APUD MIRANDA, 2021, p.20)

O conceito Racismo Religioso (o qual farei uso da abreviação RR) ressalta a persistência da lógica de dominação racial que consolida determinado modo de intolerância (OLIVEIRA, 2017), ancorado em uma série de elementos difundidos pela lógica da modernidade que permeiam as trajetórias as religiões afro-brasileiras, dentre eles, a institucionalização do racismo através da criminalização de tais religiões desde o código penal de 1890, o projeto de embranquecimento da população brasileira pós-abolição, a folclorização nacional homogeneizadora das diversas práticas, a invisibilização cultural e educacional; dentre outros fatores, sobre os quais irei discorrer ao longo da tese.

Estes processos se relacionam à promoção de uma perspectiva de nação e história que foi ditada pela tradição de uma História oficial, na tentativa de apagamento da história do povo negro na história do Brasil, resultante e responsável pela continuidade da opressão de suas culturas e religiosidades. Promoção de uma historiografia oficial foi uma das armas do colonialismo, projetada pela concepção de ciência do bojo da modernidade. Assim,

o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p.4)

No que diz respeito a como estas questões estão alicerçadas em relações ao campo da educação, demonstro que o RR assim como definido brevemente acima é um fenômeno também perpetuado por meio da estrutura escolar, institucionalmente e pedagogicamente. “A escola, sob a confortável alegação de instituição laica não se preocupa em enxergar no componente curricular Ensino Religioso (ER) um espaço adequado para a problematização de questões ligadas à intolerância religiosa” (OLIVEIRA, 2017, p.12). Busco demonstrar como o ER pode ser um espaço a ser disputado em prol do combate do RR. Traço a perspectiva na tese de que evitando

fazer essa discussão e deixando de reconhecer no Ensino Religioso um lugar legítimo para a crítica e desconstrução do racismo, perde-se uma ocasião de problematização do RR dos espaços escolares que visa o combate ativo deste fenômeno.

A partir desse breve delineamento quanto aos pressupostos que orientam essa tese na discussão dos termos IR e RR, volto para a reflexão quanto às questões que julgo fundamentais sobre o Ensino Religioso e o Ensino de História, em especial, sobre os processos de invisibilizações das diversas representações de identidades religiosas de matriz africana em ambas as áreas, em prol da construção de uma narrativa nacional hegemônica, escamoteadora dos antagonismos oriundos das desigualdades raciais no Brasil.

A discussão que desenvolvo entre estas duas áreas do conhecimento me interessa em virtude de algumas razões: em primeiro lugar, a discussão sobre o Ensino de História emerge como reflexo das minhas práticas como docente em História durante o período do Doutorado. Passei pela experiência docente atravessada pela construção de uma perspectiva de pesquisadora atenta à compreensão do fenômeno religioso na educação. Este olhar afetou minha prática docente e, conseqüentemente, minha pesquisa e a construção do objeto, ao passo que também fomentou e deu materialidade às questões que desenvolvi na tese.

Em segundo lugar, me interessa também provocar algumas reflexões e proposições sobre a área do Ensino Religioso uma vez que é neste componente curricular que o cientista da religião encontra a possibilidade de atuar segundo uma prática pedagógica que pode ser emancipatória, na medida que embasada em uma proposta de ensino pautada no reconhecimento e no respeito à pluralidade religiosa e no combate à intolerância, bem como compreenda o combate ao RR. No entrelaçamento entre as áreas, a partir de uma visão interdisciplinar formativa, desempenho um esforço teórico que também tem como objetivo alicerçar as práticas pedagógicas antiracistas.

A investigação teórica em torno do objeto foi construída tendo como base a literatura produzida na área da Ciência da Religião em diálogo com teóricos focados na discussão sobre a questão racial brasileira. A partir deste diálogo teórico, teço a análise sobre o RR numa abordagem de ***pesquisa-formação e pesquisa-ação***, suscitada na experiência docente. **A pesquisa de campo pode ser dividida em duas partes: a primeira** corresponde a minha inserção na escola pública como docente em História, em que não só observei o fenômeno do racismo religioso, como também

busquei formas de problematizá-lo e combatê-lo. **A segunda**, corresponde à análise de estudos de casos que foram narrados por docentes de História, Arte-educação e Ensino Religioso, estes, também em contato com o enfrentamento do RR no cotidiano escolar.

Além disso, tive contato com relatos de pessoas religiosas que vivenciam na pele o RR e que não participam do universo escolar, mas que em seus discursos, evidenciam estratégias de enfrentamento no cotidiano. Pessoas que educam sobre as religiões de matriz africana através de suas vivências como religiosas, no lugar de mestres e mestras de saberes tradicionais, fomentando um modo de educação, ensino e aprendizagem que se movimenta para além dos territórios das escolas, mas nos territórios dos terreiros e barracões.

Este material corresponde a um universo pequeno em termos quantitativos, tratando-se, portanto, de uma amostra concentrada em relatos orais. Com o avanço da pesquisa, optei por adotar esses relatos como casos para análise, estabelecendo um diálogo entre eles e a literatura que fundamenta o campo teórico proposto. O objetivo foi aprofundar teoricamente situações e narrativas que emergiram espontaneamente na prática profissional, sem a identificação dos sujeitos envolvidos, já que o interesse principal reside na contribuição dessas narrativas para a compreensão do fenômeno do RR.

Além de abordar o campo teórico relacionado ao Ensino de História, esta tese propõe uma reflexão sobre abordagens teóricas que considerem o Ensino Religioso (ER) como um direito fundamental nas escolas brasileiras, em consonância com a afirmação dos direitos humanos. A intenção é destacar o potencial do ER no combate às discriminações religiosas, com ênfase em seu papel na construção de práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento do RR e da IR. Reconhece-se, contudo, que esses são fenômenos distintos, com características próprias e, portanto, exigem estratégias específicas de enfrentamento.

Nesse contexto, o ensino de História e o conhecimento histórico oferecem subsídios e ferramentas para desenvolver o ER de forma interdisciplinar. Diante da experiência de prática escolar conduzi discussões suscitadas pelo currículo de história; em que o fenômeno religioso tomava centralidade nas discussões em sala de aula nas falas de estudantes e nas interações entre os agentes escolares.

Na prática docente, busquei explorar a interdisciplinaridade entre Ciência da Religião, História e Educação, norteadas pela 6ª Competência estabelecida pela

BNCC para o Ensino Religioso. O documento apresenta propostas e diretrizes para promoção de uma escola plural. Argumento, portanto, que a partir dessa diretriz, é possível que tracemos a problematização das relações étnico-raciais e a promoção da diversidade na escola como fundamentos no processo educativo.

Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (BNCC, 2018, p. 437).

Analisando a proposta das diretrizes, nota-se que o desenvolvimento pedagógico do conceito de alteridade se faz presente como chave central para compreensão da diversidade de experiências religiosas, afirmadas em respeito à promoção de um Ensino Religioso laico. O documento busca não só cumprir a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/1996, como ressaltar "os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos." (BNCC, 2018, p. 599).

Inspirada por esses fundamentos e por minha experiência docente, passei a me dedicar a compreender como o debate sobre as religiões é levantado em diversos momentos pelos próprios discentes. No cotidiano escolar, eles expressam crenças e condutas associadas a múltiplas pertencas religiosas, revelando suas subjetividades, validações, questionamentos, afirmações e, por vezes, preconceitos. Esse espaço de diálogo, que emergiu nas aulas de História, tornou-se possível a partir de uma compreensão mais aprofundada do fenômeno religioso, que me levou a reconhecer o Ensino Religioso (ER) sob a perspectiva teórica da Ciência da Religião (CR).

A razão de se ter o ER na escola sob a perspectiva da CR está pautada na ideia de que a religião é um fenômeno histórico-cultural que ocorre nas sociedades e determina comportamentos. Pensar sobre a religião a partir deste modelo pode ser uma estratégia reveladora de um caminho para a construção de conhecimentos sobre ela – a religião – que levarão a comunidade escolar a compreendê-la melhor, enxergando as motivações de certos comportamentos e atitudes, normatizações e disposições de certos grupos religiosos facilitando assim o diálogo na diferença (OLIVEIRA, 2017, p.33)

Assim, desenvolvo este escopo teórico interdisciplinar observando a necessidade de um olhar singularizado para que lacunas pudessem ser preenchidas, no que diz respeito ao tratamento a história afro-brasileira tradicionalmente imbuídas de representações sociais expressas nas escolas.

Ademais, esta tese busca denunciar e evidenciar o RR não somente compreendendo seus alicerces na consolidação do racismo institucional da sociedade brasileira, destacando seu fundo histórico e político, como tem por objetivo observar e analisar o RR como fenômeno que ameaça a educação, a liberdade de concepções pedagógicas e os direitos humanos. Para demonstrar este segundo ponto, trago a exemplo a notícia divulgada no dia 19 de maio de 2024 no site *uol*<sup>3</sup> com o título: “Aula com mitologia gera demissão de professor em SP: “Fui acuado e exposto”.

A notícia retrata a perseguição sofrida por um professor de História de uma escola municipal da cidade de São José dos Campos - SP que levou a sua demissão, uma vez que lecionando o Ensino de história, realizou na turma do 6o ano uma aula sobre as concepções de tempo em diferentes culturas, com referências na arte europeia, mitologia africana e música popular. Ainda que sua proposta esteja pautada num currículo legítimo, a mobilização política de setores conservadores da cidade junto a famílias provocaram sua criminalização.

O conteúdo da aula foi referendado pela Anpuh-SP, entidade que representa os historiadores no Estado. Em nota publicada nas redes, a associação disse que a aula estava em conformidade com a BNCC, o Currículo Paulista e a Lei 10.639/2003. A Anpuh repudiou o que chamou de “obstrução do trabalho como historiador” e “interferência irregular na administração escolar” [...] A Apeoesp, sindicato dos professores, também divulgou nota de repúdio. A entidade criticou a adesão da gestão às pressões de “famílias desinformadas” e comparou o episódio à lógica de propostas como “escola sem partido”. Disse ainda que o conteúdo fazia parte do currículo oficial e defendeu a liberdade de cátedra. 4 (UOL, 2025)

Este caso é apenas uma pequena demonstração do problema sobre o qual a pesquisa se debruça. A perseguição às religiões de matriz africana e seus adeptos

---

<sup>3</sup>Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2025/05/14/aula-com-mitologia-gera-demissao-de-professor-em-sp-fui-acuado-e-exposto.htm>> Acesso em 19 de maio de 2025.

<sup>4</sup> UOL, Notícias Uol. Aula com mitologia gera demissão de professor em SP: “Fui acuado e exposto”. UOL, 2025. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2025/05/14/aula-com-mitologia-gera-demissao-de-professor-em-sp-fui-acuado-e-exposto.htm>> Acesso em 19 de maio de 2025

não se revela apenas nas violências materiais sobre os territórios em que ocorrem seus rituais: é germinada nos espaços escolares na medida em que os conteúdos relacionados à História afro-brasileira são criminalizados. Estas ações violentas contrariam as elaborações dos conteúdos dos componentes curriculares que são fruto de acúmulos de debates e pesquisas já estabelecidas por marcos regulatórios legais, passando por cima de todo trabalho envolvido nestas escolhas e disputas por décadas.

A perseguição aos profissionais que exercem o seu trabalho ainda que amparados pelas leis / diretrizes provoca medo, culminando em exclusão social e isolamento, desencadeando processos de adoecimento daqueles que as sofrem. Este sofrimento é uma das consequências provocadas pelo RR, tendo como algoz sejam os professores comprometidos com as leis 10.639 / 11.645,<sup>5</sup> bem como sofrem os nativos religiosos, também agentes veiculadores dos conhecimentos de matriz africanas em enfrentamentos cotidianos ao RR.

Cabe dizer que este é apenas um exemplo de muitas manifestações possíveis de RR. No documento “Guia de orientação para denúncias de racismo religioso” são classificadas distintas expressões do RR, anunciando que num universo de 255 comunidades tradicionais de terreiro entrevistadas, 78% já sofreram algum tipo de violência por RR, tendo o número de casos denunciados de IR ou RR crescido 17mil% em 14 anos. Em 2024, foram encontrados 176mil processos em andamento em todas instâncias da justiça brasileira. (BRASIL, 2024)

Uma adolescente de 14 anos sofreu a humilhação de ser barrada na entrada da escola, em Sobradinho (DF), porque usava um colar ritualístico da umbanda. A modelo Letticia Muniz, por sua vez, foi xingada nas redes sociais e perdeu 5 mil seguidores depois de postar um vídeo do seu batismo na mesma religião.

[...]

Em 2015, no Paranoá (DF), o terreiro de candomblé conduzido pela ialorixá (mãe de santo) Mãe Baiana foi devastado por um incêndio criminoso. Ela, que hoje tem 60 anos, lembra que até mesmo os representantes do poder público que deveriam ajudá-la agiram de forma racista na ocasião. (Fonte: Agência Senado<sup>6</sup>)

<sup>5</sup> Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)> e <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em 10 de julho de 2024.

<sup>6</sup> SENADO FEDERAL. Racismo Religioso cresce no país, prejudica negros e corrói a democracia. Senado legislativo.) 17 de março de 2023. Disponível em:

O guia ainda traz outros tópicos fundamentais: COMO DENUNCIAR (oferecendo diversos canais de denúncia), princípios e direitos atingidos pelo RR, legislações e normas. Toma o termo IR como componente complementar para denunciar a luta de tais violações de RR. O termo IR tem seu destaque na luta antirracista sob o aspecto religioso no Brasil por assumir os embates do RR. A exemplo foi instituído o dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa denunciando o caso de Mãe Gilda de Ogum, vítima fatal do RR.

Celebrado em 21 de janeiro, o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa foi instituído em 2007 por meio da Lei 11.635, sancionada com objetivo visibilizar a luta pelo respeito a todas as religiões, em reconhecimento à trajetória da yalorixá baiana Mãe Gilda de Ogum, falecida em janeiro de 2000, em decorrência de problemas de saúde provocados pela intolerância religiosa. (BRASIL, 2024, p.9)

Neste sentido, objetivando aprofundar a compreensão do fenômeno do RR junto ao de IR, tratarei de **1)** Aprimorar a busca por definição dos conceitos de Racismo Religioso e de Intolerância Religiosa de modo relacional e comparativo, **2)** Discutir experiência docente em torno do fenômeno do RR **3)** Apontar e discutir práticas pedagógicas que possam estimular o debate sobre as religiões de matriz africana e o reconhecimento das relações étnico-raciais que atravessam as religiões, em prol do respeito e do reconhecimento da diversidade religiosa, explorando as possibilidades pedagógicas do campo de Ensino de História e Ensino Religioso.

### **Reflexões entre a legitimidade do Ensino Religioso e o Ensino de História**

Entendo ser necessário tecer considerações sobre como algumas situações que atravessaram a elaboração dessa tese geraram debates que exigiram o diálogo com o objeto central de análise.

Ao longo da tese, trabalho com algumas reflexões sobre o Ensino Religioso, considerando este componente curricular como espaço de permanente disputa por diferentes agentes e agências, que carece de atenção na área da Educação, bem

---

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/03/racismo-religioso-cresce-no-pais-prejudica-negros-e-corroi-democracia>>. Acesso em: 30 de março de 2023.

como de maior visibilidade e valorização na Ciência da Religião. Assumo desde já a minha perspectiva enquanto Cientista da Religião em formação, destacando meu posicionamento de defesa do Ensino Religioso sob um viés científico e reflexivo (RODRIGUES, 2016), baseado numa compreensão de laicidade que possibilite o diálogo inter-religioso na escola sem proselitismo.

Ao longo deste processo investigativo, em que é comum que troquemos sobre nosso objeto com pares de dentro e de fora do ambiente acadêmico, me deparei com diversos pontos de vista sobre a pertinência do Ensino Religioso na escola brasileira. Um dos argumentos muitas vezes acionado seria de que o ER deveria acabar no Brasil, uma vez que o estado é laico e a escola não deve ser lugar de ensinar religião.

Dentre múltiplos argumentos pelo fim do ER, ouvi que: *“O Ensino Religioso já nasceu cristão e permanecerá”*, *“O Ensino Religioso poderia ser substituído por outras disciplinas que poderiam trabalhar religião como Sociologia, História, Filosofia ou Geografia”*, ou, *“O ensino religioso precisa acabar imediatamente, pois é um espaço de reprodução de preconceito contra as religiões não-cristãs.”*

A defesa do Ensino Religioso reflexivo faz parte da agenda de minha pesquisa, uma vez que este trabalho propõe algumas estratégias possíveis para refletir e realizar um Ensino Religioso anti-racista.

Meu objetivo não se trata de provar a legitimidade do ER de modo contundente, mas sim, diante de um diagnóstico que revela que este componente curricular ainda tem sido utilizado para promover o proselitismo religioso cristão, propor um tensionamento em torno da disputa deste componente curricular. Um tensionamento propositivo, objetivando auxiliar educadores em processos de formação que buscam fazer diferente: que encontram no ER um espaço para trabalhar as religiões de matriz africana de um ponto de vista histórico-cultural que contraponha a visão subalternizada e pejorativa que ainda predomina neste campo.

Preconizo o argumento de que o componente curricular Ensino Religioso contemporâneo pode ser ofertado segundo uma perspectiva de análise e metodologia própria, referencialmente desenvolvida pela Ciência da Religião. Vale lembrar que a área sofreu uma série de modificações desde a criação do primeiro Departamento de Ciências da Religião no Brasil, criado na Universidade Federal de Juiz de Fora no ano de 1971 (PIEPER, 2018). Modificações resultantes de revisões e aprimoramentos decorrentes do acúmulo de debates de educadores(as) da área, comprometidos(as)

com uma concepção de educação baseada na ciência e não na confessionalidade e, no comprometimento com o estudo autônomo e interdisciplinar do fenômeno religioso.

Na atualidade, o status científico da Teologia e das Ciências da Religião está amparado institucionalmente pelo MEC, em nível de graduação e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), em nível de pós-graduação, com legislação própria e orientação curricular diferenciada. As Ciências da Religião se afirmam como áreas acadêmicas que estudam as religiões de maneira autônoma e interdisciplinar, integrada, dentre tantas cadeiras acadêmicas: História da Religião, Sociologia da Religião, Filosofia da Religião, Psicologia da Religião, dentre outras, consolidando essa área acadêmica que pesquisa as religiões de maneira autônoma e interdisciplinar. [...] À Ciência da Religião cabe a tarefa de perscrutar o fenômeno religioso em sua vertente social, cultural, psicológica, hermenêutica, dentre outras (SANTOS, Vicentina, 2005, p. 18)

Ressalto sob esta ótica, a proposta defendida por Elisa Rodrigues (2016), segundo a máxima de que a experiência religiosa dos e das estudantes contribui para uma prática de ER em que o fenômeno religioso representa o objeto cognoscível, não mera parte de descrição conteudista.

Em oposição a uma prática de ensino evasiva, alheia à vida cotidiana e ao grupo social e, portanto, distante do/a educando/a, a educação para autonomia que pretende-se para o ensino religioso reflexivo, como para as outras áreas do conhecimento que compõem a base nacional, pressupõe: o diálogo como metodologia e a experiência do aluno como matéria-prima, a partir de onde o conteúdo pode ser desenvolvido (RODRIGUES, 2021, p. 133)

A ideia que se propõe aqui, portanto, é que a experiência religiosa e o conhecimento sobre a religião disponível na experiência de estudantes religiosos(as) ou não religiosos é parte significativa e significativa de um processo de ensino comprometido com a realidade social e a intersecção entre religião e as outras dimensões da vida social que envolvem classe social e econômica, cultura, gênero, faixa geracional, relações étnico-raciais e outras.

Considerando, pois, que a experiência da religião está presente na sociedade brasileira assim como nas escolas e é tema legítimo sobre o qual a educação deve ocupar-se e, considerando que o Ensino Religioso ainda é espaço de disputa entre opositores e favoráveis, religiosos e laicistas, é interesse dessa tese, habilitar um tipo de ensino que ao invés de pregação ou pura e simples exclusão da religião do

ambiente escolar, proponha um tipo de educação que promova o pensamento crítico sobre a realidade, capaz de gerar condições de combate à reprodução de preconceitos nos espaços escolares, da ordem da IR ou do RR.

Em primeiro lugar, falas como “O ER precisa ser retirado da escola” expressam uma crítica contundente e legítima ao seu papel nas escolas, denunciando o viés ainda confessional que ocorre em instituições públicas de ensino, ferindo a legislação brasileira. Contudo, em um país que possui a **diversidade religiosa** como tamanha diversidade étnico-cultural, como o Brasil, não seria necessário fomentar a discussão sobre esse fenômeno (a religião) que compõe em diversas dimensões sociais a vida cotidiana, também a vida escolar, sob um ponto de vista “social, cultural, psicológica, hermenêutica, dentre outros?” (SANTOS, 2005, p.18).

Parte dessa crítica tem relação com o fato de que o ER no Brasil, atualmente, ainda é predominantemente cristão, contrariando as diretrizes que o ancoram. O sustentáculo deste tipo de prática está no próprio processo histórico colonial brasileiro.

[...] onde está situado Ensino Religioso na atualidade? Para Montes (1998), as pesquisas revelam que o ethos católico predomina no Brasil desde os tempos coloniais. Ou seja, o Brasil é marcado pela influência da religião desde o período de sua colonização. O catolicismo sempre foi considerado como sendo a religião oficial. Havia um tempo em que a pessoa era reconhecida em sua cidadania mediante a condição de professar a fé católica, não possuindo a prerrogativa de escolha pessoal de sua prática religiosa. (SANTOS, Vicentina, 2005, p. 19; )

A indissociabilidade entre a religião oficial católica e o Estado delimitaram a construção de uma noção de cidadania singular junto ao desenvolvimento do processo sócio-histórico brasileiro, articulando a obrigatoriedade da confissão do ethos religioso católico à obtenção de direitos básicos no território. Estes direitos conferidos a uma parcela reduzida da sociedade brasileira, sobretudo branca, como o direito de acesso à educação formal da cultura letrada hegemônica, possibilitou desiguais modos de acesso sobre o exercício da cidadania. Este processo de construção de “civildade” brasileira também pode ser captado como um processo educativo de longa duração (BRAUDEL, 1958) através de um projeto político protagonizado pelas instituições católicas segundo seus interesses mantenedores particulares.

Essa lógica totalitária investida e mantida ao longo de séculos tem pautado a educação, não como uma prática emancipatória, mas sim como forma de regulação. Essa lógica travestida de educação revela-se como mais uma face das ações assentes no empreendimento colonial, que tem na raça / racismo / gênero / heteropatriarcado / capitalismo os seus fundamentos. (RUFINO, 2019, p. 264)

Estes fundamentos regulatórios das estruturas que forjaram a sociedade brasileira anunciados pelo educador Luiz Rufino denunciam a articulação das múltiplas exclusões sociais provocadas pela lógica da colonialidade. **A colonialidade seria, segundo MIGNOLO (2005), seria base constitutiva da modernidade, cerne, fundamento central da mesma, não mera derivação da modernidade.** A colonialidade não seria portanto uma consequência da modernidade, mas sim, seu motor central, escamoteado pela retórica do progresso. Esta lógica parece-me interessante para se pensar a oposição que detém em relação às cosmovisões africanas, a exemplo da filosofia representada no *adinkra de sankofa*.

**Figura 2- Adinkras Sankofa.**



Fonte: Site Salvador Bahia.<sup>7</sup>

Nas cosmovisões africanas, aquilo que é velho, antigo e tradicional<sup>8</sup> corresponde ao que é mais valoroso numa sociedade / comunidade, enquanto nas sociedades consolidadas sob a lógica da modernidade, aponta-se para frente, para o futuro como promessa de felicidade e superação dos problemas do presente. Uma

<sup>7</sup> Disponível em:

<<https://www.salvadorbahia.com/capitalafro/wpcontent/uploads/2023/10/Sankofa.png>>  
Acesso em 02 de julho de 2025.

<sup>8</sup> “O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan “se wo were fi na wosan kofa a yenki” que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro.” Fonte: EPSJV, Fio Cruz. 10 de outubro de 2018. Acesso em 4 de maio de 2024. Disponível em:<<https://fiocruz.br/noticia/2018/10/projeto-sankofa-discute-questoes-e-relacoes-etnico-raciais>>.

lógica progressiva que opera segundo valores como: substituição, descarte, esquecimento, que se alimenta do apagamento da memória dos povos oprimidos, na naturalização da desigualdade social e da barbárie provocada pelo capitalismo.

Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. (OLIVEIRA; CANDAU; 2020, p. 16)

No Brasil, o ideal da modernidade também sustenta a ligação indissociável entre Estado, nação e a fé católica como forma de estruturação social, regendo a sociedade sob aspectos políticos, econômicos, culturais, etc. A indissociabilidade entre a noção de cidadania e a fé católica pode ser captada como fato social constituinte da sociedade brasileira à luz da teoria de Émile Durkheim, na medida que considera como o fato social o conjunto de hábitos valores e crenças que moldam as relações sociais, levando os indivíduos a agirem de formas determinadas formas (RODRIGUES, 2000). A fé cristã se apresenta como fato social na medida em que a indissociabilidade do ethos católico forjou o tecido cultural da sociabilidade brasileira, ou seja, organizando as relações entre Estado e agentes sociais, constituindo subjetividades e comportamentos, ordenando e hierarquizando os grupos sociais.

Embora existam fugas e rupturas em relação a esse modelo hegemônico, o processo de constituição da cidadania, articulado à religião católica, continua a produzir subjetividades religiosas que moldam condutas alinhadas a esse pertencimento institucional. Esse vínculo com a Igreja Católica se manifestou historicamente nas instituições do Estado por meio de diversas instâncias de poder. Exemplos disso incluem a exigência do pertencimento católico para acessar o sistema judiciário, constituir a “família legítima” reconhecida pelo Estado ou obter educação formal e instrução escolar na sociedade imperial, até a promulgação da constituição de 1891, estabelecendo o princípio de laicidade.

Neste sentido, se tratando de uma indissociabilidade pautada na relação entre Estado, religião e sociedade em uma sociedade de base escravocrata, pautada na violência em suas múltiplas formas, foi mediada pelo poder coercitivo que estrutura as relações, de modo nem sempre evidente ou percebido. Estrutura que se mantém em múltiplas variações das relações de poder mesmo diante das mudanças legislativas com o período republicano.

Silvia Scolaro (2023) argumenta haver uma indissociabilidade histórica entre religião e educação no Brasil que organizou cotidianamente condutas e sensações de obediência, desejo e normalidade advindas da relação intrínseca entre educação e religião.

No entanto, essa naturalização também leva à disseminação de representações exclusivamente eurocêntricas no contexto dessas instituições, ao mesmo tempo, constrói e dissemina um regime de representações negativos sobre o “outro” e suas religiões. (SCOLARO, 2023, p. 20)

Ao tomarmos a crítica ao ER em seu caráter confessional como argumento último para abolir o componente curricular da escola pública, penso que nos deparamos com um bom diagnóstico do problema que assola o contexto social e político de modo urgente, mas que ainda não apresenta um remédio adequado ao problema, com condições de solucionar e findar o proselitismo religioso cristão nas instituições do Estado. Outra questão de fundo emerge: será que outros componentes curriculares, como o Ensino de História, também poderiam ser igualmente utilizadas para reforçar preconceitos ou visões parciais da sociedade e da cultura brasileira? E os outros componentes curriculares, estariam isentos da parcialidade sobre as religiões, ou sobre as questões étnico-raciais?

Abro estes questionamentos indagando como os componentes são “mobilizados” por docentes, pessoas em processos de formação e transformação. Atribuo ser necessário investigar e revisar percursos formativos, as trajetórias docentes interpelando como estes interpretam suas práticas. Este exercício investigativo é caro em meu trabalho, sendo realizado na medida que trago os relatos de educadores para desenvolver os estudos de casos em torno do RR nas escolas.

Penso ser possível que qualquer componente curricular se transforme com o tempo e a partir das questões e demandas sociais de cada tempo. O papel dos(as) educadores(as) de todas áreas têm potencial de contribuir para uma reflexão crítica sobre a realidade, o que é um processo dinâmico, produzido por embates que surgem a partir das questões contemporâneas e indica a necessidade de que aquilo que precisa ser revisado ou deixado.

Entendo que a História não é um componente curricular neutro, como nenhum outro o seria. “Como de praxe, a História Oficial, que narra a versão dos “vencedores”, informa que a presença de indígenas e a participação de africanos em diáspora e seus descendentes são pouco conhecidas” (SCOLARO, 2023, p. 18) Ao longo do tempo, o

uso da História tem sido marcado por disputas ideológicas e por escolhas sobre: quais eventos e sujeitos poderiam ser lembrados ou apagados da narrativa da História oficial.

A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, exemplifica isso, na medida em que contribuiu para validar uma narrativa da História Nacional moldada de maneira a reforçar determinados interesses sociais e políticos das elites intelectuais.

[...]para além da preocupação com a pesquisa e a escrita da história do Brasil, cuja finalidade era, até certo modo, exaltar a nação e unir o povo em torno de um 'passado comum', existia dentro do IHGB outros fins, tais como o desenvolvimento da cultura letrada e a perpetuação de sua linhagem no poder. (LIMA, FARIA JUNIOR, 2021, p.7)

Esta concepção de História Nacional é oriunda da Historiografia brasileira considerada como oficial. O termo "oficial" diz respeito a um sentido de História única, sobre o qual reflete a escritora nigeriana Adichie Chimamanda (2019), questionando em sua obra "O perigo de uma História única", "como se constrói a imagem que temos de cada povo?" A História oficial brasileira nascida no Império com o IHGB privilegiou esta concepção de História única cuja representação se dá pela promoção da branquitude.

No início do século XX a Historiografia passa a sofrer a influência das transformações provocadas pela escola dos Annales (BARROS, 2010). A partir da incorporação de métodos das Ciências Sociais, alargamento da compreensão de fontes históricas, como fontes orais e imagens, análise da micro história, etc (BARROS, 2010) foi possível uma reconfiguração de visão sobre quem eram sujeitos históricos relevantes, não reduzindo mais a atribuição de valor a memória apenas as elites políticas do país. Esta nova fase é capaz de questionar e provocar movimentos de rupturas com a uma visão eurocêntrica, que acabava por omitir a contribuição dos povos indígenas e africanos, bem como de mulheres e outras populações marginalizadas, ao silenciar as vozes desses grupos e omiti-los, na medida que

Realizava-se, nesse sentido, uma história oficial patrocinada pelo poder político e comprometida com ele. Durante a fase imperial da história do Brasil, especialmente no que tange ao II Reinado, a historiografia que começava a ser produzida era aquela vinculada, portanto, ao IHGB, responsável por criar um passado histórico para o jovem país. (LIMA, FARIA JUNIOR, 2021, p.6)

Em razão da construção dessa versão da História do Brasil, em muitas práticas de sala de aula, ainda se reproduz uma versão dos acontecimentos e eventos históricos em que pessoas negras, mulheres e indígenas ocupam um lugar secundário, isto é, não são descritos como protagonistas dos eventos históricos.

As recentes transformações da História têm sido constatadas por pesquisas recentes, e enfrentam constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres. As transformações do ensino de História têm proporcionado debates importantes relacionados aos problemas epistemológicos e historiográficos, mas também quanto ao significado de sua inserção e rejeição em projetos curriculares nacionais e internacionais (BITTENCOURT, apud MONTEIRO, 2014, p. 1277)

Como esforço para repensar e mudar este modo de contar a História foram elaboradas e implementadas as leis 10.639 e 11.645. Embora muitas escolas ainda concentrem o ensino de História da África em datas comemorativas como O dia da Consciência negra (em 20 novembro), abordando apenas superficialmente o conteúdo pedagógico que trata da relação entre o processo de diáspora africana, escravidão e resistência negra, essa deve ser uma ação reconhecida. Porém, também necessita ser observada de forma crítica, já que o processo de formulação e tomada de “consciência” sobre as relações étnico-raciais não pode se dar de modo pontual e obliterado. Todavia, falta formação adequada tanto para os(as) docentes que não puderam ter acesso a uma formação que repensa a maneira de ensinar História de modo crítico pautado nos objetivos das leis, quanto para novos quadros docentes que ingressam no magistério atualmente.

Por fim, traço estas correlações entre os conteúdos do EH e ER para destacar como todo componente curricular escolar é espaço de disputas, correspondentes às demandas sociais de seu tempo e referente a processos históricos em singulares a cada região / tempo / espaço. Encerrar o Ensino Religioso não parece ser a solução para o cumprimento da laicidade do Estado. Assim como encerrar o fenômeno religioso no âmbito da esfera da vida privada não o isolará da escola e de outros espaços da esfera pública. Alego que há docentes trabalhando em prol da humanização do espaço da sala de aula, suscitando um debate responsável sobre a diversidade religiosa e étnico-racial.

O imaginário sobre a existência de uma contradição insolúvel entre *Ciência* e *Religião* pode ser considerado mais um braço do pensamento cartesiano, que opera colocando a vida em caixinhas que, teoricamente, não dialogariam, tampouco se misturariam. Porém, no tecido social brasileiro, sabemos que a “contradição” ciência *versus* religião está impressa.

É importante lembrar que a relação entre ciência e religião na nossa sociedade e também nas escolas é visto como pontos opostos. Dessa forma, o mundo só pode ser visto ou através de princípios científicos ou através dos princípios religiosos. Este é o ponto crucial que tem gerado a intolerância religiosa no espaço de aprendizagem. Ela se manifesta de formas variadas, primeiro, entre os próprios estudantes quando desrespeitam as escolhas e as manifestações religiosas de um colega, e segundo quando se negam a participar dos eventos escolares como festas juninas, folclóricas e natalinas (SGANZERLLA, 2020, p. 206)

A visão dicotômica afasta grupos que pretendem fazer um debate qualificado sobre o fenômeno religião e afirmações que colocam em campos opostos a ciência e a religião somente inviabilizam o debate. A prática do ER não-confessional confronta a máxima: “*política, religião e futebol não se discutem*”. Extinguindo o ER não estaríamos contribuindo para que o fenômeno religioso fosse monopólio exclusivo das leituras de mundo realizadas de modo sacerdotal e confessional?

Coloco em **voga a discussão e problematização das práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas no atual momento pelos docentes, investigando a efetivação do cumprimento das diretrizes estabelecidas pela área da Ciência da Religião na prática docente cotidiana**. Uma relevante referência de investigação deste ponto seria a tese produzida por Silvia Scolaro (2023), que realizou a investigação de campo junto a docentes de ER e aponta para a lacuna de formação para o combate ao RR no cotidiano escolar do ER.

Uma complexa rede de relações políticas e interesses de grupos configurou o campo do ER no sistema de ensino. Essa configuração de forças, todavia, ainda convive no seio do aparelho estatal, com disputas pela hegemonia de suas crenças e conquistas de legitimidade e poder (SILVA, 2018, p. 61). Nesta perspectiva surge a necessidade de rediscutir a educação como um todo, e neste viés especificamente, o ensino religioso, pois percebemos em campo que as diretrizes postas pela nova BNCC, ainda não se efetivaram na prática, isso se constata na indagação feita sobre o material utilizado, um exemplo é que em sua quase totalidade responderam utilizar o

material da Sociedade Bíblica do Brasil, como podemos conferir no capítulo de análise de campo. A formação ainda é muito frágil neste sentido, tanto nas graduações e também na Ciência da Religião (SCOLARO, 2023, p. 22, *grifo do autor*)

Neste empenho, trabalhos como de Silvia Scolaro (2023) promovem uma leitura de exacerbar o campo de disputa do conhecimento transmitido no ER, apontando desafios e contradições tomadas como responsabilidade de se cobrar que o ER cumpra o papel segundo o qual a BNCC propõe. A BNCC traz algumas diretrizes claras a respeito deste movimento de busca por respeito e reconhecimento das alteridades. As palavras: “identificar, reconhecer e respeitar” aparecem em diversos momentos, dando ênfase ao papel do ER a se cumprir de promover o movimento do conhecer aquilo que é diferente para a partir disso possibilitar a construção de uma relação de reconhecimento, como “passos” para chegar ao respeito da alteridade. A exemplo:

(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.

(EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas.

(EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas. (BRASIL, 2018, p. 445)

Estas seriam as bases para um Ensino Religioso comprometido com a afirmação e com o respeito à laicidade do Estado, atentando para uma educação pública sem proselitismo de nenhum segmento religioso, mas, que ao mesmo tempo, valorize a importância da participação das diferentes religiões na formação do binômio Estado-Nação.

Constitucionalmente o Brasil tem positivado desde a Constituição de 1891 o status de Estado não confessional, isso significa que o Estado não possui uma religião oficial e respeita a todas as religiões. Na mais recente Constituição Federal, de 1988, a liberdade de crença e o exercício de culto são garantidos em seu artigo 5º, inciso VI, também presente no Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288/2010. (FERNANDES, 2017, p. 117)

As experiências docentes analisadas na tese demonstram que o fenômeno religioso está presente na escola - senão nos currículos, no cotidiano escolar - e, portanto, não dar tratamento a essa questão pode resultar em situações de IR e RR.

Identifico a complexidade do problema do RR espelhado em trabalhos que: (...) *revelam que a lacuna é resultante de discriminações que ora são chamadas de “Intolerância Religiosa”, vezes outras de “Racismo”* (SGANZERLLA, 2020; VERGNE, 2016). Tais pesquisas revelam o quanto estes fenômenos são produtores de exclusão e violação de direitos, desde docentes a estudantis.

A tese busca costurar esses diversos pontos, a fim de provocar reflexões e subsidiar práticas dando centralidade ao debate étnico-racial inseridas no campo da educação.

## 1.1 Divisão dos capítulos

No primeiro capítulo cujo título é **“Racismo Religioso e Intolerância Religiosa: dos conceitos aos problemas sociais que os definem”**, trago a discussão teórica a respeito dos termos Racismo Religioso e Intolerância Religiosa, identificando como estes conceitos são citados e desenvolvidos na literatura acadêmica produzida pela CRE. Traço o diálogo entre dissertações e teses que se debruçaram sobre compreender e denunciar estes fenômenos no campo da educação, investigando epistemologicamente sob quais bases teóricas os termos se alicerçam nas produções, investigando os sentidos que os autores mobilizam sobre raça, racismo, racismo institucional, racismo religioso e intolerância religiosa, de modo comparativo e analítico.

No segundo capítulo, intitulado **“Prática docente e pesquisa formação em combate ao Racismo Religioso”**, desenvolvo uma análise sobre o objeto de estudo central (o fenômeno do RR na escola) narrando minha trajetória como historiadora e o meu papel como pesquisadora em formação na área da CRE analisando os impactos dessa formação em minha na prática docente. Problematizo como as representações das religiões de matriz africana são estigmatizadas no espaço educativo a partir de relatos de casos vivenciados na sala de aula de Ensino de História, aprofundando a análise de meu objeto. Discorro sobre as experiências docentes que desenvolvi como professora de História na rede pública da cidade de Juiz de Fora no ano de 2022, expondo desafios e estratégias de enfrentamento ao preconceito religioso no espaço escolar. Por fim, demonstro como a experiência docente me alertou para a urgência de uma formação acadêmica que paute o RR, sobretudo, ao perceber que este debate é ofuscado por um silenciamento no cotidiano

das relações escolares, carecendo de uma formação continuada sobre as relações étnico-raciais.

No terceiro capítulo, intitulado **“Estudos de casos sobre Racismo Religioso com educadores e lideranças religiosas”** apresento relatos de casos relacionados ao fenômeno do RR a partir das experiências de docentes e líderes religiosos. Busco identificar os significados que atribuem às suas vivências de enfrentamento no cotidiano escolar e comunitário. Esses sujeitos compartilharam experiências de perseguição e apagamento de suas práticas e identidades religiosas, constituindo material de análise que subsidia a construção do argumento central da tese. As falas e casos são analisados à luz das teorias sobre raça e racismo produzidas no âmbito da CRE e teóricos do campo a educação, articuladas com outras referências teóricas e intelectuais que abordam esses temas em diferentes áreas do conhecimento científico.

No quarto capítulo, chamado **“Fundamentos pedagógicos para educar sobre as Religiões de matriz africana”**, desenvolvo algumas proposições pedagógicas que podem ser desenvolvidas em sala de aula para trabalhar as religiões de matriz africana, sua historicidade, valores civilizatórios, ressaltando a cosmovisão bantu e a cultura iorubá. Além disso, discuto como o trabalho sobre as religiões de matriz africana pode auxiliar no debate sobre as relações étnico-raciais de forma a promover a afirmação cultural de estudantes negras / negros ou afro-religiosos. Indico alguns materiais de apoio que fundamentam a proposta, em diálogo com obras que também oferecem caminhos para promoção destes debates.

## 2 Racismo Religioso e Intolerância Religiosa:

*dos conceitos aos problemas sociais que os definem*

Neste capítulo, busco definir o conceito de *Racismo Religioso (RR)* com a intenção de provocar uma reflexão sobre as construções de sentido que se estabelecem em face do uso social e político de grupos que mobilizam este conceito. Nesta direção, a discussão se amplia sendo acionada na medida em que cresce num movimento concêntrico. Em outras palavras, para falar de RR é preciso discutir a categoria raça, como se deu sua construção e com qual finalidade para, então, demonstrar como ela é que conduz ao que chama-se de *Intolerância Religiosa (IR)* contra os praticantes das religiões de matriz africana, dado que vez ou outra, na literatura abordada, IR é expressada como sinônimo de RR.

Dito isso, inicio propondo que para definir o conceito de RR, entendo ser necessário recorrer a três referências, ou campos semânticos: 1) O sentido formulado por pessoas que vivenciam ou tiveram contato ou tem alguma forma de conhecimento diretamente relacionado ao RR, portanto, o sentido nativo de RR; 2) O sentido que tem sido construído academicamente na literatura produzida da Ciência da Religião; 3) sentido de RR aventado em outros círculos sociais como mídias sociais, jornalismo, entretenimento, escolas, comércios e outros, em geral, espaços que transcendem o universo acadêmico.

Neste sentido, cabe a distinção assim como elaborada por Guimarães, segundo a qual existem dois tipos de conceitos:

os analíticos, de um lado, e os que podemos chamar de “nativos”; ou seja, trabalhamos com categorias analíticas ou categorias nativas. Um conceito ou categoria analítica é o que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Quando falamos de conceito nativo, ao contrário, é porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo. Ou seja, possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano. (GUIMARÃES, 2003, p. 95)

Os conceitos nativos não serão assumidos como “menores”, pelo contrário: os mesmos possuem a produtividade de atentar e aguçar o olhar investigativo sobre a multiplicidade de sentidos que os termos carregam. Eles serão complexificados a partir das falas dos diversos agentes que participam como interlocutores da pesquisa no capítulo quatro.

Entendo os conceitos não como definições absolutas em busca de salientar verdades que parecem estar dadas, ou como formas de verificar se existiria um verdadeiro sentido único ao qual a fala dos sujeitos devam corresponder. Neste sentido, são compreendidos na pesquisa como construções de sentido contextuais que nos autorizam investigar como a compreensão sobre determinados fenômenos sociais se popularizam e se assentam em nossa cultura, mesmo que permanecendo ainda assim sob efeito de constantes transformações.

Compreendo, portanto, os conceitos como formulações que nos auxiliam a refletir sobre disputas semânticas que espelham disputas políticas e sócio-culturais, que ocorrem de acordo com processos históricos constituídos por demandas da contemporaneidade: pautas referentes aos movimentos sociais, as mobilizações e trânsitos dos conteúdos acadêmicos, mas sobretudo, neste contexto, às demandas dos segmentos religiosos afro brasileiros, que enfrentam de modo objetivo a violência racial e religiosa. Ao serem veiculados nos discursos que circulam através das pessoas, neste caso, compõem e articulam o campo religioso brasileiro.

A verdade é que qualquer conceito, seja analítico, seja nativo, só faz sentido no contexto ou de uma teoria específica ou de um momento histórico específico. Acredito que não existem conceitos que valham sempre em todo lugar, fora do tempo, do espaço e das teorias. São pouquíssimos os conceitos que atravessam o tempo ou as teorias com o mesmo sentido. Se é assim, os termos de que estamos falando são termos que devem ser compreendidos dentro de certos contextos. (GUIMARÃES, 2003, p. 95)

Em outras palavras, a construção de um conceito possui uma capilaridade potente pela circulação em espaços onde ocorre a construção do conhecimento, sendo o conhecimento científico produzido na Academia fruto também de tensões provocadas pela sociedade por agentes que extrapolam os limites deste espaço. A busca por definição de um conceito no universo acadêmico detém força, pois também é no espaço de produção acadêmica que conceitos e teorias podem alicerçar articulações e decisões políticas, mobilizar grupos sociais, consolidar projetos pedagógicos, e de modo responsável e coletivo, a depender dos agentes que os mobilizam, promover justiça social.

Cabe portanto uma explanação que delimite o que tomo por conceito e por categoria, e qual a importância desta distinção.

Os conceitos são unidades que servem para delinear melhor um objeto de estudo. Eles indicam algum objeto real pela determinação de alguns dos seus aspectos. Por esta razão são mais “precisos”,

porém limitados a determinado recorte. Assim, o conceito é uma tentativa de definição do objeto através da linguagem. Seu uso facilita o diálogo entre os cientistas (mas não só) por simplificar em um termo um conjunto de aspectos que constitui o fenômeno em questão. (SAMPAIO-SILVA; BODART, 2020, p. 2)

Teço a distinção a fim de estabelecer a correlação entre **o conceito de RR** e a **categoria raça** que se localiza no conceito. O conceito RR representa um conjunto de aspectos que constitui esse fenômeno, perpassando a necessidade de uma descrição delimitada que explore, a partir das suas várias possibilidades de sentido, uma definição que não se esgote em um sentido único, justamente por descrever um fenômeno multifacetado, que ocorre em diversas gradações e peculiaridades.

Sugiro ser pertinente uma delimitação que busque compreender as suas diversas formas de manifestação, interpelando os mecanismos de silenciamento e obliteração que garantem sua reprodução silenciosa e sutil. Neste exercício, exploro e descrevo no capítulo em curso o conceito sob dois aspectos ou “raízes” possíveis para analisar o fenômeno: **o RR no âmbito da violência promovido pelo Estado** e **o RR que se expressa no âmbito da educação**.

Paralelamente, argumento que a discussão sobre RR envolve um aprofundamento sobre a categoria raça que é intrínseca a este conceito, se quisermos o compreendê-lo em suas raízes e produtividades, pois a categoria raça é elencada como categoria analítica. Esta discussão envolve este tensionamento e explicitação entre a noção de raça debutária das elaborações teóricas produzidas pelos cientistas modernos ditos clássicos ou canônicos nas Ciências Humanas e as teorias desenvolvidas por pesquisadores que se alinham ao pensamento advindo das teorias decoloniais.

Abdias Nascimento (2019) expõe o argumento sobre esta relação e tensão, tomando como exemplo o papel e o peso de teorias raciais (e racistas) pioneiras produzidas como a de Nina Rodrigues, prestigiado como precursor dos estudos afro-brasileiros no Brasil. Junto a Guerreiro Ramos, Abdias afirma que Nina Rodrigues representa no plano da Ciência Social uma nulidade, ainda que se considere o tempo em que viveu, corroborando para um “dicionário de ciência” de caráter imperialista, caracterizando o africano como selvagem e detentor de uma consciência obscura.

Em seu livro *Os Africanos no Brasil*, Nina Rodrigues usa teorias do cientista europeu Lang, a fim de caracterizar o africano como um selvagem. [...] Há tendência entre certos estudiosos e cientistas de

rotular o candomblé como fetichismo, magia negra, superstição, animismo e outras pejoratividades idênticas aquelas que mencionamos rapidamente em páginas interiores dedicado ao estudo de Doutor Jorge Alakija. É a linguagem de quem não compreende e desdenha, incapazes de penetrar no sistema de pensamento por trás dos rituais, tentam destruir tudo. Isso com a ajuda do sistema de pensamento europeu ocidental que tem se imposto através da coerção, às vezes até com o emprego da força armada, entre outros recursos, o que significa um elemento deveras subversivo dentro do chamado processo de assimilação ou aculturação e sincretismo. (NASCIMENTO, 2019, p. 138)

Proponho que a conceituação do RR, tomando a categoria raça como central, nos permitirá contribuir para composição de um “*outro* dicionário de ciência”, pautado por uma epistemologia decolonial que busca promover outros modos de construção de conhecimento não-eurocêntricos, não reprodutores de injustiças cognitivas e sociais (RUFINO, 2019). Para além da definição conceitual do RR, defendo que elencar a compreensão de raça como categoria de análise alarga e aprofunda a compreensão do conceito, depositando na categoria de raça uma análise que vislumbre compreender o fenômeno não apenas sob o aspecto de uma violência religiosa, como algo que ocorre segundo uma lógica semelhante à perseguição sofrida *por outras tradições*. Desenvolvo o campo teórico desenvolvido na pesquisa, tomando a definição de categoria a partir de escolhas teórico-conceituais:

Quando se agrupa um conjunto de coisas a partir de aspectos previamente definidos, temos uma categoria. Mas não é um agrupamento qualquer. É fruto de aspectos conceituais ou teóricos, sendo organizado a partir do diálogo entre esses. Como os conceitos são limitados para explicar um determinado fenômeno social se usa uma categoria para se referir a um conjunto destes conceitos. (SAMPAIO-SILVA; BODART, 2020, p. 3)

A **categoria raça** nos leva a destrinchar o **conceito de RR** diante de um conjunto de relações e disputas semânticas que a categoria carrega. No seu caráter dialógico, oportuniza olhar para as palavras, termos e conceitos não em busca de um verdadeiro sentido único, mas demarcando os contextos históricos que influenciam na produção dos sentidos construídos, imaginados, criados pelas intencionalidades dos pesquisadores. Neste viés, inspiro-me na crítica de Joan Scott, pensando a categoria gênero como útil para a análise histórica que provocou quebras de paradigmas na forma de se pensar e fazer ciência. Penso ser igualmente importante aprimorarmos as discussões em torno da categoria raça para os estudos em CRE

Os que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as idéias e as coisas que elas significam, têm uma história. Nem os professores da Oxford nem a academia Francesa foram inteiramente capazes de controlar a maré, de captar e fixar os sentidos livres do jogo da invenção e da imaginação humana. (SCOTT, 1989, p. 2)

Por fim, a costura entre os conceitos RR e IR se dá de modo circular e relacional, termos difundidos com maior frequência contemporaneamente, acionados por vezes segundo significados correlatos mas que conduzem a diferentes fenômenos. Trago este argumento a partir da revisão bibliográfica dos trabalhos produzidos na Ciência da Religião e Teologia acerca do IR e do RR no quadro apresentado a seguir.

## **2.1 Teses e Dissertações pautando o RR na área da Ciência da Religião e Teologia**

Com a finalidade de verificar o que o RR tem significado academicamente, realizei a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do termo “Racismo Religioso”, filtrando para pesquisas produzidas especificamente na “Área de Avaliação: Ciências da Religião e Teologia”. A busca teve como resultado 20 trabalhos, organizados no quadro a seguir.

**Tabela 1 – Teses e dissertações sobre Racismo Religioso e Intolerância Religiosa na Ciência da Religião e Teologia.**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>NÍVEL</b>
A RELIGIÃO ESTÁ NA ESCOLA”: EDUCAÇÃO E COLONIALIDADES RELIGIOSAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II DE ITABERAÍ-GOÍÁS	SCOLARO, SILVIA ALVES TAVARES	28/08/2023	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE CATÓLICA DE GOIÁS	Doutorado em CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
O sacrifício de animais nos rituais de religiões de matriz africana e a liberdade religiosa garantida pela lei	KESSELRING, ANA BEATRIZ MARCHIONI	30/08/2023	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Mestrado em CIÊNCIA DA RELIGIÃO
UM TALO DE ARRUDA QUE VALE UMA FLORESTA INTEIRA”: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS RELIGIÕES AFRO NAS LETRAS DE RAP	SCOTTON, RAQUEL TURETT	07/02/2019	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Mestrado em CIÊNCIA DA RELIGIÃO
O COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO COMO FERRAMENTA CONTRA A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.11.645/2008	PASSOS, TATIANA MARTINS	01/03/2023	FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA	Mestrado Profissional em Ciências das Religiões
DA LEI AO COTIDIANO ESCOLAR: OS DESAFIOS DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SÃO FRANCISCO – ES	VIEIRA, INGRID CAMARA LUIZ	04/12/2017	FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA	Mestrado Profissional em Ciências das Religiões
TECERES, FAZERES E NARRATIVAS NO ENSINO RELIGIOSO: A COSMOVISÃO AFRICANA COMO POSSIBILIDADE DE APLICAÇÃO DA LEI 10639/2003	VERGNE, SANDRA APARECIDA GURGEL	30/03/2016	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Mestrado em CIÊNCIA DA RELIGIÃO
DIVERSIDADE E RACISMO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA EEEFM ANTONIO CARNEIRO RIBEIRO EM GUAÇUÍ –	TESSAROLE, CRISTINA DE LACERDA	07/06/2022	FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA	Mestrado Profissional em Ciências das Religiões

OS OLHARES VISIBILIZADOS: UM DIÁLOGO SOBRE AS CRIANÇAS DE SANTO, RACISMO RELIGIOSO E AMBIENTE ESCOLAR	LACERDA, GEISA HUPP FERNANDES	02/12/2019	FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA	Mestrado Profissional em Ciências das Religiões
A DIVERSIDADE RELIGIOSA NO CONTEXTO DE ALUNOS DA EJA NA ESCOLA TANCREDO DE ALMEIDA NEVES, NO MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES	AUGUSTO, SINGLEI FERREIRA	16/03/2023	FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA	Mestrado Profissional em Ciências das Religiões
AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: UM RETRATO DO RACISMO ESTRUTURAL NOS MUNICÍPIOS DE RECIFE, OLINDA E JABOATÃO 2010 – 2019	FARIAS, LUCY PATRICIA DA SILVA DE	28/04/2021	UNIVERSIDA DE CATÓLICA DE PERNAMBUC O	Mestrado em CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
INCLUSÃO DIGITAL E DIVERSIDADE RELIGIOSA: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ADILSON DA SILVA CASTRO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES	FRITZ, JOELMA GONCALVES CAMPOS CASTILHOS	25/02/2021	FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA	Mestrado Profissional em Ciências das Religiões
CULTURA AFRO-RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NO ESPAÇO ESCOLAR	ALMEIDA, RICARDO WILAME SANTANA DE	19/06/2022	FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA	Mestrado Profissional em Ciências das Religiões
O TAMBOR DE MINA JÊJE-NAGÔ EM MANAUS: UMA ETNOGRAFIA NO TERREIRO DA VODUNSI HUNJAÍ ORNY DE OXUM APARÁ	FERNANDES, GLAUCIO DA GAMA	27/02/2023	UNIVERSIDA DE DO ESTADO DO PARÁ	Mestrado em CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
KEYDSON EMANUEL GARCIA COSTA	COSTA, KEYDSON EMANUEL GARCIA	27/02/2023	UNIVERSIDA DE DO ESTADO DO PARÁ	Mestrado em CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

COMO DJÉLIS. EDUCAÇÃO, RELIGIOSIDADE E AFROAFETO EM NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA	VERGNE, SANDRA APARECIDA GURGEL	13/06/2022	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Doutorado em CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
QUEM DISSE QUE EXU NÃO MONTA? ABDIAS NASCIMENTO, O CAVALO DO SANTO NO TERREIRO DA HISTÓRIA	NATALINO, GERALDO JOSE	21/02/2019	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Doutorado em CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
A PESSOA NEGRA FRENTE À VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA ESCOLA	SGANZERLLA, Evelin Sibeles Ramalho	09/08/2020.	Faculdade Est. São Leopoldo.	Doutorado em Teologia

Fonte: Realizada pela autora. Busca realizada em 14 de março de 2025. Disponível em <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>

A busca pelo termo RR me levou a investigar sua genealogia conceitual no campo acadêmico. Segundo Ariadne Basílio (2019), a primeira vez que o termo RR apareceu em um trabalho acadêmico foi em 2012, no trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia de Claudiene dos Santos Lima, cujo título foi “O racismo religioso na Paraíba” em que a autora descreve:

O racismo pode ser definido como crenças na existência de raças superiores e inferiores. Dessa forma é passada a ideia de que por questões de pele e outros traços físicos, um grupo humano é considerado superior ao outro. Ao direcionar os argumentos racistas para as religiões, tem-se o racismo religioso, através do qual se discrimina uma religião (LIMA, 2012, p. 9)

Dentre as considerações que se pode realizar com base na leitura e interpretação desse quadro, chama à atenção que dos doze trabalhos elencados o primeiro a empregar o conceito de RR foi realizado em 2016, numa instituição da rede de ensino superior privada e em nível de mestrado. Neste primeiro trabalho produzido na área em torno da discussão, “Teceres, fazeres e narrativas no Ensino Religioso: a cosmovisão africana como possibilidade de aplicação da lei 10639/2003”, Sandra Vergne, pesquisadora em Ciência da Religião e professora atuante da rede pública da rede municipal fluminense, tece sua análise sobre o racismo a partir de sua experiência enquanto docente em Ensino Religioso, denunciando a distorção e

omissão da história sob uma perspectiva eurocêntrica de Ensino Religioso ainda vigente.

Vergne formou-se no mestrado e posteriormente no doutorado em CRE. Em sua dissertação, a autora não fez uso do conceito RR. Contudo, é importante destacar que o conceito é descrito e desenvolvido em sua tese de Doutorado, intitulada “Como djélis: educação, religiosidade e afroafeto em narrativas de resistência”, defendida 6 anos depois da Dissertação, oriunda da mesma IES.

A autora argumenta em sua Dissertação o quanto o ER tem um duplo potencial: por um lado, de reafirmar uma lógica de superioridade hierarquizando as religiões a partir de uma perspectiva confessional cristã, bem como possui, por outro lado, o potencial de combater o racismo a partir da lei 10.639. Assim, Vergne salienta que “Embora este seja um importante passo nos dias de hoje, a existência da Lei não assegurou práticas escolares capazes de superar a visão eurocêntrica e folclorizada da cultura afrobrasileira” (VERGNE, 2016, p. 16) demonstrando que este combate ainda tem pouca aplicação efetiva e prática.

É neste sentido que o Ensino Religioso pode ser uma ferramenta de poder, para produção de opressão institucional religiosa. Mas pode também ser uma ferramenta de reflexão da diversidade religiosa e de quebra de estereótipos preconceituosos racistas na escola, e tornar-se um elemento de transformação da realidade histórico-social, diante de práticas racistas, que negam a possibilidade de outras cosmovisões, em especial no Ensino Religioso, mesmo com a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/20031 (VERGNE, 2016, p. 16)

No que tange a minha investigação sobre compreender como este dentre os outros trabalhos articulam (ou não) os termos RR e IR, é possível postular que em sua dissertação Vergne utiliza como correlatos os termos racismo e IR, não aprofundando teoricamente na distinção entre eles. A autora traz grande contribuição para a reflexão sobre o RR demarcando em diversos momentos o termo racismo institucional, traduzindo o seu sentido como uma manifestação de racismo essencialmente velado, silenciado, sutilmente incorporado de forma que se torna sustentado pelas instituições como algo que seria natural e intrínseco.

A autora descreve a expressão institucional do racismo a partir do uso conceito de racismo institucional em diversos momentos, trazendo uma genealogia da discussão racial a partir da compreensão de teóricos importantes para o movimento negro. Vergne foca sua discussão sobre o racismo utilizando-o de modo mais amplo,

em suas múltiplas expressões, sobressaindo o uso de racismo institucional para analisar as relações do RR na escola sem trazer o conceito de RR para o debate, assim denunciando-o na sua prática escolar se atendo a partir da lógica dos termos **preconceito racial e discriminação racial**.

É possível considerar que o trabalho foi desenvolvido em um contexto em que o termo RR não estava em evidência no campo científico, o que não diminui a qualidade do desenvolvimento de sua abordagem teórica-metodológica, mas valida o questionamento sobre o quanto o conceito de RR é recente e carece de delimitação teórico-conceitual na área da Ciência da Religião. Ademais, é evidente que a contribuição de seu trabalho sobre a prática de combate do racismo - não só de cunho religioso - é extremamente potente e contribui para que possamos compreender diferentes nuances em que o racismo se apresenta na escola.

Na tese de doutorado em Ciência da Religião 6 anos depois, trabalha sob a hipótese principal em sua pesquisa pautando o racismo religioso de modo central.

Há o atravessamento de uma perspectiva eurocêntrica a determinar um **racismo religioso que afasta as práticas educativas do encontro com alunos negros em seu pertencimento e referenciais culturais**<sup>9</sup>, e uma modificação desse estado exige mudança de perspectiva epistemológica. O retorno à ideia do projeto eugênico e eurocêntrico, mesmo de forma subjetiva, propõe apagamento de referenciais afro-brasileiros na estruturação de um plano de ensino, de forma anunciada ou velada. Isso tem acontecido mesmo em face das resistências socialmente construídas de pessoas negras em nosso país, em especial no campo religioso, cultural e na prática subversiva dentro de alguns espaços educativos (VERGNE, 2022, p. 40)

Suas considerações sobre os modos pelos quais opera o racismo institucional por vezes silencioso revela que o racismo não é somente fruto de um descuido institucional, mas base de um projeto de educação com bases no conservadorismo de um projeto de educação embranquecido.

Sabemos, no entanto, que os poucos dados e pesquisas a respeito do tema dificultam mesurar como e o quanto o racismo religioso na educação afeta a vida de professores e estudantes no espaço escolar. Isto tudo torna mais difícil sua desconstrução estrutural, pois há uma

---

<sup>9</sup> A hipótese que sustenta a tese de Vergne corrobora com a pesquisa de Ivan Poli (2024), que propõe a leitura dos mitos afro-brasileiros nas escolas como princípio da afrocetricidade capaz de conduzir o encontro dos alunos negros com seus referenciais culturais. De modo complementar, denuncia o racismo institucional que se opõe a educadores que enfrentam este cotidiano de embates políticos e ideológicos.

lógica de não ditos que censuram livros infantis (esquecidos nas bibliotecas), materiais didáticos pedagógicos (não utilizados) e atividades escolares folclorizantes da temática africana. (VERGNE, 2022, p. 113)

Por fim, a pesquisa de Sandra Aparecida Vergne sustenta que uma perspectiva eurocêntrica determina o racismo religioso brasileiro, segundo a mesma, “até mesmo a estruturação de um estado teocrático, que busca se consolidar através da educação, atuando na construção de estratégias dificultadoras de práticas educativas libertadoras” (VERGNE, 2022, p. 204) propondo “estratégias *afroafetivas* de linha de fuga”.

Das referências relacionadas neste quadro apenas três delas são vinculadas ao Doutorado, sendo uma delas produzida na área da Teologia. Com o título “A pessoa negra frente a violência simbólica na escola”, a tese de Evelin Sganzerlla foi desenvolvida igualmente em uma instituição de ensino superior (IES) privada, no ano de 2020.

Em seu trabalho, Evelin Sganzerlla traz uma leitura sobre o conceito de racismo institucional demonstrando como se manifesta a hierarquização entre as religiões trazendo por exemplo os embates em torno do calendário escolar, de modo que a incorporação da cultura africana na escola seja apenas permitida se submetida ao calendário cristão. “A escola abre espaço para as datas e costumes das crenças de matriz africana, na medida em que estejam relacionadas com o calendário de datas cristãos, isso prova que esta interdição é institucionalizada. ” (SGANZERLLA, 2020, p. 123)

Ademais, a autora desenvolve uma análise sobre os postulados do pensamento social brasileiro a respeito das relações raciais, ressaltando o quanto o debate a respeito das relações raciais possui conflitos de cunho epistemológico perante as disputas permeadas no desenvolvimento do pensamento social brasileiro. Uma destas disputas envolve o **mito da democracia racial** e os interesses na construção dos alicerces desta teoria “clássica” na academia que reproduziram também a manutenção dos privilégios da branquitude.

Desse modo, a descrição das relações raciais brasileiras instituiu duas correntes de pensamento: aquela que buscou enfatizar as maravilhas da miscigenação e subestimou as desigualdades raciais e o racismo, e outra que enfocou o problema do racismo e da desigualdade racial, mas que não deu devida atenção ao papel da miscigenação. Fica claro nestas obras mais clássicas que o propósito destes/as autores/as, era

com uma política racial bem exata, que visava demonstrar uma convivência de raças e etnias diferentes com poucas tensões e colocar o Brasil como um exemplo de democracia racial. (SGANZERLLA, 2020, p. 133)

A autora relaciona processos políticos à trajetória do pensamento social brasileiro, chegando a indagações e apontamentos sobre como a noção de identidade racial é construída de forma polissêmica e subjetiva, nunca indissociada da relação entre o indivíduo e a sociedade e o tempo em que está inserido, de modo que embora possa ser subjetiva, não pode ser compreendida de modo não dialógico ou não-relacional. Logo, a questão racial diz respeito a questão da alteridade.

Dessa forma, acredito que o estudo dos dilemas e dificuldades no âmbito das experiências raciais e religiosas efetivas, vividas pelas religiões de matriz africana, fornece elementos para tentar entender e enfrentar os dilemas que a questão racial desperta nos brasileiros. Mesmo porque, quando se dispõe a trabalhar com a questão da raça é necessário perceber que, para além de conceitos, trata-se de um aspecto bastante subjetivo que envolve a constituição de identidades por si mesmo e pelo outro (SGANZERLLA, 2020, p. 129)

A proposta de educação para as relações étnico raciais é respaldada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Expressa a questão racial a partir de uma lógica das relações, não meramente individual, instituindo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2004)

Em relação aos termos IR e racismo é possível depreender da leitura da tese de Sganzerlla (cujo compromisso se dá no cumprimento de tal Diretriz Curricular,) que a autora correlaciona os termos também sem distingui-los, considerando a perseguição contra as chamadas “comunidades do axé” como uma “manifestação de racismo”, fazendo uma relação direta entre negritude e *comunidade de axé*.

A militância e luta contra a intolerância deve persistir, uma vez que o racismo se sofisticava, se requinta e assume outras formas. Um exemplo é o crescimento dos neopentecostais, essa expansão, essa facilidade de abrir igrejas, a isenção de impostos, são estratégias de conquistar o poder político, econômico e midiático. A intolerância dos “crentes” em relação às “comunidades do axé” é uma manifestação racista, é mais uma tentativa de calar e de inviabilizar a negritude. Uma vez que não podem exterminá-los, explicitamente; buscam a qualquer custo embranquecer suas consciências e é isso que o cristianismo fez desde a nossa colonização. (SGANZERLLA, 2020, p. 135)

Tal como Vergne, Sganzerlla centraliza a discussão da violência em torno da tentativa de apagamento, de silenciamento e embranquecimento da negritude<sup>10</sup>. A crítica da autora sobre o pentecostalismo como fenômeno capaz de subsumir as religiões de matriz africana possibilita problematizações que aprofundem sobre a historicidade da crescente expansão da religião neopentecostal no país, chamando atenção sobre como culturalmente a prática de evangelização está baseada na naturalização da colonização, enquanto uma “missão” dada por Deus para seus filhos escolhidos que sustenta a lógica colonial.

Sganzerlla busca analisar o universo pentecostal, a fim de compreender melhor a perseguição e o RR atrelado a expressões deste movimento, especialmente a partir da teoria de Roberto Torres da (UFJF), descrevendo junto ao autor as ondas de expansão do pentecostalismo e as mudanças advindas deste processo histórico. Argumenta que a partir da terceira onda de crescimento do pentecostalismo há um destaque maior para o papel do diabo em sua conotação simbólica sobre tudo aquilo que se pretende combater no objetivo de alcançar o lugar de verdadeiro cristão, acirrando a dualidade entre bem e mal e o extremismo, consequentemente, produzindo através do medo e do controle narrativas de terror que possuem eficácia narrativa, ligando conduta social / moral à conquista da ascensão social legitimada pela doutrina evangélica.

A eficácia da “máquina narrativa” de certas igrejas, está ligada à demanda simbólico-ritual de simular a vitória, inflamando a luta

---

<sup>10</sup> O termo negritude foi cunhado pelo intelectual Aimé Césaire junto a criação do Movimento da negritude, demarcando o surgimento de uma intelectualidade negra que buscou a afirmação e valorização da cultura negra diaspórica. “Foi o criador do movimento da Negritude em parceria com Léon Gontran Damas e Leopold Sedar Senghor. Teve diálogos com teóricos como: Frantz Fanon, Gilbert Gratiant, Etienne Léro, Birago Diop, David Diop; com o surrealista André Breton e com Pablo Picasso[...]” (GUARIENTI, 2021, p. 56)

temporal pelo sucesso e à negação acirrada ao fracasso. Contudo, a narrativa só terá sucesso, se a dinâmica de classes for consagrada e considerar as chances de ascensão ou rebaixamento social que se colocam no porvir dos fiéis. (SGANZERLLA, 2007, p. 210)

O conceito de RR não é utilizado em seu trabalho, não sendo definido ou citado, na medida em que a pesquisadora trabalha sob termos como de **preconceito, intolerância e racismo**. A autora conforma uma crítica interessante e necessária que dialoga com a proposta de minha tese, ao levantar o questionamento sobre como raça e racismo são categorias essenciais para entender a perseguição às religiões de matriz africana e a história do Brasil. Traz um breve panorama dos pensadores outrora considerados “clássicos” para compreensão das relações raciais no Brasil.

Nesse sentido, estudos tradicionais sobre as relações raciais no Brasil realizados por Gilberto de Mello Freyre (1989), autor de “Casa Grande & Senzala”; Donald Pierson (1967) que desenvolveu um estudo sobre o contato racial brasileiro e fundou a escola sociológica de Chicago no Brasil; Ruth Landes (1967), antropóloga nova-iorquina que chegou ao Brasil em 1938 para pesquisar a vida das pessoas negras brasileiras; Fernando Azevedo (1996) que elaborou uma teoria pedagógica para ser a cara do Brasil e Charles Wagley (1963), que estudou as relações de parentesco no Brasil, que foi publicado em um dos capítulos do seu livro: “Introduction to Brazil”. (SGANZERLLA, 2007, p. 130)

Contudo, a autora tece uma crítica sobre os ditos “clássicos” sugerindo que é

necessário percorrer o processo histórico de construção da nossa sociedade e entender o lugar que a raça teve nesse processo. Neste/as autores e autoras, predominam a ideia de que no Brasil constituiu-se uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social das pessoas de cor a cargos sociais ou as posições de prestígio. (SGANZERLLA, 2007, p. 130)

Outros três títulos mais recentes, fruto de pesquisas realizadas em 2023, foram realizados em duas IES particulares e uma em universidade pública, essa última, especificamente, sendo a UEPA. O mestrado realizado na UEPA em Ciências da Religião interessa-nos mais em razão de ser o único trabalho que identifique e que foi desenvolvido numa IES pública. Porém, a pesquisa desenvolvida por Keydson Costa, pesquisador em Ciência da Religião e professor de Ensino Religioso, não está disponível para acesso na plataforma do catálogo de teses e dissertações da CAPES, constando que “O trabalho não possui divulgação autorizada”.

Contudo, no artigo publicado em 2022 pelo autor com o mesmo título de sua dissertação, o autor traz o termo RR e assume uma definição própria:

O racismo religioso se configura quando outras manifestações religiosas não são respeitadas, quando os cultos de matriz africana são demonizados e agredidos por pessoas que se retiram dos espaços ou dizem não ter valor seus saberes, buscando por vezes impedir que tais conteúdos sejam trabalhados pelos docentes, ao afirmarem que a simples referência a eles fere a fé Cristã, como se por algum motivo, a idealizada superioridade cristã, por parte dessas pessoas, estivesse respaldada em algum preceito legal. (COSTA, 2022, p. 336)

No artigo Keydson Costa faz também a escolha por trabalhar e destacar o conceito de RR desenvolvido por Flor do Nascimento (2016). Destaco seu trabalho no quadro pois Keydson se preocupa em definir porque IR não daria conta de definir ou corresponder a especificidade do RR, centralizando o debate da raça em relação ao conceito de religião.

O que incomoda nas religiões de matrizes africanas são exatamente o caráter de que elas mantenham elementos africanos em sua constituição; e não apenas em rituais, mas no modo de organizar a vida, a política, a família, a economia etc. E como o histórico racista em nosso país continua, mesmo com o fim da escravidão, tudo o que seja marcado racialmente continua sendo perseguido. Por isso, penso que a expressão “intolerância religiosa” não é suficiente para entender o que acontece com as comunidades que vivem as religiões de matrizes africanas, pois não é apenas o caráter religioso que é recusado efetivamente nos ataques aos nossos templos e irmãos/os que vivem essas religiões. É exatamente esse modo de vida negro, que mesmo que seja vivenciado por pessoas não negras (...) Não se trata de uma intolerância no sentido de uma recusa a tolerar a diferença marcada pela inferioridade ou discordância, como podem pensar algumas pessoas. O que está em jogo é exatamente um desrespeito em relação a uma maneira africana de viver, (FLOR DO NASCIMENTO, 2016, p. 15, *grifos da autora*)

Flor do Nascimento suscita o debate sobre o ponto central que mobiliza a perseguição religiosa aos grupos afro-brasileiros: não seria o caráter religioso, mas sim, o modo de vida africano, um ethos religioso baseado em uma cultura historicamente submetida ao racismo em solo brasileiro. Esta concepção de modo de vida que o autor chama de “maneira africana de se viver” conduz a reflexão sobre as religiões de matriz africana como espaços regulados por uma lógica não-branca, não-hegemônica, em que convivendo nas fissuras de uma sociedade eurocêntrica, pessoas diversas dão sentido às suas existências em rituais cotidianos que estão para além do que o conceito de religião eurocentrado seria capaz de capturar.

Do quadro exposto, apenas três trabalhos foram desenvolvidos em Instituições públicas de ensino, todos a nível de Mestrado, sendo dois oriundos da Universidade do Estado do Pará e um da Universidade Federal de Juiz de Fora. Provoco a reflexão sobre este panorama destacando o questionamento: porque temos um número tão conciso de trabalhos publicados debatendo o RR em nível de Doutorado, nos programas de Pós-Graduação em Ciência da Religião em instituições públicas?

A dissertação de Mestrado de Cristina de Lacerda Tassarole traz no título o conceito de racismo religioso, trazendo o destaque para o conceito que aparece em diversos momentos do trabalho. A pesquisa “DIVERSIDADE E RACISMO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA EEEFM ANTONIO CARNEIRO RIBEIRO EM GUAÇU” constrói a análise sobre a prática docente no ER na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Antonio Carneiro Ribeiro em Guaçuí – ES, investigando se o RR está presente na escola e como são tratadas as religiões de matriz africana. Além disso, a pesquisadora e docente em ER assume o conceito de RR em sua escrita, descrevendo sua compreensão teórica a partir da análise suscitada pelo seu campo de pesquisa.

A pesquisadora concluiu que as temáticas étnico-raciais não são trabalhadas em sua escola de modo sistemático, o que corresponderia a “uma forma de racismo religioso, posto que traz o apagamento e o silenciamento de parte representativa considerável da cultura afro-brasileira” (TESSAROLE, 2022, p.8). Ademais, se alinha com a proposta que trago nesta tese a respeito da defesa de um ER formulado a partir do campo teórico-metodológico da CRE, estimulando a autonomia e a liberdade religiosa dos discentes em prol da compreensão do olhar sobre o fenômeno religioso como importante expressão cultural. Tassarole traz para a sua argumentação o diálogo com Elisa Rodrigues sobre a pertinência da CRE na singularidade do olhar sobre o fenômeno religioso no campo através da seguinte formulação que traz:

Ciência da Religião consagra-se pela possibilidade de abordar a religião sob diferentes eixos temáticos, os quais representariam as perguntas que a área teria dirigido ao assunto desde seus inícios, como a pergunta essência da religião, pela origem da religião, pela descrição da religião, pela função da religião, pela linguagem da religião e pela comparação das religiões (RODRIGUES, 2013, p. 232)

A pesquisadora faz uma distinção sobre RR e a IR no sentido de descrever a raiz de cada conceito, estabelecendo a ligação do RR ao racismo estrutural, institucional e ao racismo científico. Estabelece a comparação conceitual sobre IR, concebido no contexto de perseguição aos protestantes sob a lógica referendada pelo movimento intelectual do iluminismo europeu. No sentido de descrever o RR ou o IR como fenômenos em termos de seus efeitos práticos enquanto exercícios simultâneos de violência na escola, não é radicado a distinção conceitual trabalhada de antemão entre eles, nomeando em diversos momentos os conceitos como correlatos ao dizer sobre ações / falas / intervenções preconceituosas no cotidiano escolar sofridas por pessoas das religiões afro-brasileira.

Esta reflexão é interessante pois demonstra que a autora como muitos outros autores pesquisados compreende a distinção dos termos na suas raízes semânticas e contextos de formulação, porém, ainda assim, permuta os termos e os conjuga como correlatos para se referir a estas determinadas perseguições: questão que me parece ser comum a muitos trabalhos, e também corrente nas falas de sujeitos não-acadêmicos que mobilizam tais “conceitos nativos”.

Rodrigues realizou diversas entrevistas com professores e obteve relatos diversos que apresentam a intolerância e o racismo religioso, ora por parte da escola, ora por parte da própria família, que exige que os filhos sigam as religiões dos pais, na grande maioria dos casos. Foi possível perceber, através desses relatos, que ainda assim alguns líderes de algumas igrejas instituem uma imagem preconceituosa de outras religiões, o que acaba motivando a intolerância e o racismo religioso. (TESSAROLE, 2022, p. 43)

Enquanto o conceito IR já vem sendo assentado no imaginário social coletivo brasileiro como um problema real e grave a ser combatido, o conceito de RR parece ainda carecer de força e articulação entre pesquisadores do campo. Ainda que em certa medida, o conceito de IR traga força e “legitimidade” para o uso da expressão RR.

Os trabalhos que caminham no uso entre / sobre os dois termos, estariam utilizando essa correlação para fortalecer o conceito de RR. Em que medida a discussão sobre IR fortalece a visibilidade do fenômeno do RR? Esta seria uma estratégia de enfrentamento ao RR que oblitera a sua nomeação como tal? Ou podemos pensar no seu uso para conseguir colocar o debate sem que este seja automaticamente sufocado e encerrado pelos efeitos de silenciamento e punição

sobre os quais o racismo age do modo prático? Trago esta hipótese, questionando concomitantemente, quais são os limites semânticos, científicos e educativos produzidos por esta dupla associação entre RR e IR.

Existe, assim, em países com uma grande população de origem africana, como o Brasil, **um racismo prático**, automático, irrefletido, naturalizado, culturalmente estabelecido e que não chega a ser reconhecido ou explicado como atribuição de valor ou conjunto de representações ideológicas (no sentido de ideias formuláveis sobre o mundo). [...] Esse tipo de racismo diferencia-se do que chamei de “**racismo axiológico**”, que se expressa através de um conjunto de valores e de crenças que atribuem predicados negativos ou positivos às pessoas com base em sua cor. Nesse caso, como vemos, a atitude racista alcança uma formulação discursiva, é mais fácil de identificar, pois vai além do gesto automático, repetitivo e de fundo inadvertidamente racista. [...] Na comparação entre o racismo automático e o axiológico, fica exposto o caráter escorregadio do primeiro e dos episódios de violência moral que o expressam na vida cotidiana. (SEGATO, 2025, p.139)

Sugiro, a partir da distinção entre o racismo axiológico e o racismo automático proposto por Rita Segato, que embora os conceitos de RR e IR sejam acionados para descrever e denunciar as relações de violência religiosa contra os povos de terreiro, existem especificidades do racismo que se dão no cunho automático, naturalizados e autorizados pelas instituições. São expressões do racismo apontados por diversos pesquisadores que compõe o quadro apresentado, que são provocadas pelo próprio enfrentamento do racismo por parte dos educadores diante as barreiras institucionais que enfrentam nas relações hierárquicas dos espaços escolares.

Argumento que a nomeação e a complexificação do seu entendimento a partir da centralidade da questão racial fornece instrumentos para o seu reconhecimento tácito. A partir do reconhecimento, rumos para o combate podem ser estrategicamente pensados, em termos teóricos, pedagógicos e práticos.

Bem como explicita Tessarole, refletindo junto a perspectiva antropológica de Ivanir dos Santos, a perseguição aos povos de matriz africana não se dá necessariamente em função da religião, mas sim em função da negritude, do problema do racismo, como também argumentam de modo contundente Ariadne Basílio e Flor do Nascimento. (TESSAROLE, 2022). Não seria possível separar, no caso dos povos vindos de diáspora, cultura africana de religiosidade.

Corroborar com esta informação, Ivanir dos Santos, quando diz que qualquer estudo antropológico sobre culturas deve deixar explícito que a religião é um componente básico da cultura, não sendo separado, portanto, da cultura afro-brasileira ou africana. Rodrigues, então, aponta que a perseguição se dá exatamente porque essa religiosidade possui raízes negras, africanas, ou seja, ambas estão vinculadas (TESSAROLE, 2022, p. 43)

As pesquisas que cito me permitem afirmar que a compreensão do conceito de RR se estabelece não sem dificuldades, elaborado em meio a disputas ou lacunas. Lacunas que deduzo ter como raiz uma fonte polissêmica de causas, que podem estar atreladas aos efeitos do pensamento eurocêntrico e das disputas epistemológicas nos campos das produções acadêmicas, dos vácuos de formação e indisposições sobre debates sobre Raça nas Instituições de Ensino, mecanismos do racismo institucional.

Dissecar o conceito de RR mas também as práticas atribuídas a este fenômeno sob diversos nomes (IR, preconceito, discriminação, etc) corresponde a identificar como seus sentidos são formulados, quais limites são atribuídos a ele, e como esse processo se amplia capilarmente nos discursos que circulam em sociedade, dentro e fora das cátedras acadêmicas. Mas, em especial, esta discussão tem relevância para pavimentar o chão desta tese fornecendo elementos para refletir sobre os estudos de caso expostos nos próximos capítulos.

Essa discussão me parece interessante, porque nos trabalhos acadêmicos que evidenciei acima, por exemplo, os títulos de 2016, 2020 e 2023 relacionaram o RR, primeiro, ao ER; em segundo, à ocorrência de violência na escola e, em terceiro, trabalhando na remediação do problema sugerindo como recurso pedagógico os mitos religiosos para o Ensino de História dos povos Africanos, bem como em aulas de ER com a finalidade de promover o conhecimento sobre o legado dessas culturas para a sociedade e cultura brasileira, na perspectiva de combate ao RR.

Neste sentido, esses trabalhos concordam no entendimento de que

o racismo religioso é um desdobramento do racismo institucional que grassa na escola e desgraça a mesma, e somente através de uma educação inclusiva e não-racista (também não transfóbica, não-misógina, não-xenófoba, não-homofóbica, etc) poderemos vislumbrar um cenário respeitoso às multiplicidades de ser gente. (MARANHÃO, 2017, p. 21)

O RR é um conceito que abarca alguns modos de apreensão da relação entre a religião e o racismo no contexto brasileiro. A demarcação destes pontos traz para o centro do debate desta tese, a categoria *raça* como chave de análise e importante definição desta pesquisa, conforme indicarei nos tópicos a seguir.

## **2.2 A distinção entre os conceitos de RR e IR: apreensão e historicidade**

Trago neste tópico um quadro conceitual que criei com intuito de auxiliar na visualização sobre como se organiza a distinção entre os conceitos, sob quais parâmetros eles se definem e quais categorias abarcam, inspirada na discussão proposta pela dissertação de Ariadne Basílio (2020).

Segundo a pesquisadora Ariadne Basilio, cuja dissertação de mestrado teve a contribuição de categorizar o RR na medida em que tece problematizações com intuito de destacar as diferenças semânticas entre RR e IR, “o conceito de tolerância foi historicamente impulsionado no contexto da discussão sobre liberdade religiosa pelo iluminismo moderno, como uma forma de afirmação de direitos subjetivos. (DUSSEL, 2004. p. 3). A genealogia do termo “intolerância religiosa” nasce justamente no contexto de busca da tolerância, termo o qual Basílio (2019) analisa como propulsor de um sentido que busca não necessariamente a afirmação do respeito, mas a busca de convivência tolerante, ainda que não declare uma postura abertamente violenta, não deixa de se centralizar sob a lógica da hierarquização entre grupos religiosos.

O conceito de tolerância foi historicamente impulsionado no contexto da discussão sobre liberdade religiosa pelo iluminismo moderno, como uma forma de afirmação de direitos subjetivos. Portanto, a partir da origem de sua criação, a conceituação de tolerância coloca necessariamente uma situação em que há uma hegemonia, seja ela religiosa, política, social, ou de opinião, em um determinado contexto em que aqueles que são não hegemônicos seriam tolerados, trazendo uma questão sobre a hierarquização entre as duas posições, a hegemônica e a não hegemônica, onde a prevalência da primeira implica na tolerância, ou na intolerância, com relação à segunda. Tolerar não compreende ou envolve o respeito pelo o outro, mas sim uma permissão de sua existência tutelada, que está sempre limitada à vontade e interesse da imposição hegemônica na medida em que não a ameaça. (DUSSEL apud BASÍLIO, 2019, p.)

Neste sentido, tolerar não significa necessariamente reconhecer o valor da existência do outro, mas apenas “permitir” sua existência silenciosa, sob uma lógica hierárquica de poder.

**Figura 3 - Quadro conceitual comparativo – Racismo Religioso e Intolerância Religiosa**



Fonte: criação autoral com base na pesquisa de BASÍLIO (2019).

O quadro que elaborei a partir da proposta de Basílio é uma sistematização de pontos centrais que nos ajudam a entender a relação entre os conceitos de RR e IR e suas diferenças.

A partir da compreensão sobre a centralidade da categoria de raça, podemos estabelecer a comparação entre RR e IR. Em outras palavras, como estão relacionados os sentidos de IR e RR? Farei o exercício de comentar os elementos escolhidos do quadro para articular as principais diferenças dos conceitos a seguir.

### 2.3 O conceito de Intolerância Religiosa

Compondo algumas possíveis delimitações deste conceito, temos alguns pontos de destaque. Em primeiro lugar, seu contexto de criação: a modernidade

européia, em que os ideais iluministas forneciam uma alteração de pensamento crucial para o estabelecimento do pensamento moderno: o surgimento do eu, da noção de liberdade do indivíduo e dos valores subjetivos, que sustentam a concepção de homem e humanidade que ditará o curso da história ocidental, no processo secularização.

O conceito de IR surge, portanto, como reivindicação à dominação da igreja católica e sua hegemonia na sociedade europeia medieval estamental, uma vez que reivindica a liberdade do indivíduo sob suas crenças para além da instituição católica e do Estado, que se misturavam até então. Flerta portanto com o conceito de laicidade, onde há uma dissociação da razão única da lógica estado - indivíduo - religião, não significando uma quebra com a religião de forma total, mas sim, uma quebra desta relação como algo único e inquestionável.

Este conceito emerge, portanto, em oposição a uma hierarquia cristã, mas não rompe ou nega totalmente a existência da religião cristã nas instituições do Estado. Portanto, este conceito “ataca” através do uso da palavra “intolerância”, assim, propõe a tolerância como um meio de resolução para as diferenças. Basílio argumenta que **tolerar é diferente de reconhecer ou respeitar**. O conceito de IR traz a tolerância como caminho para superação da intolerância, o que por vezes pode amenizar as relações de conflito e violência, mas não suprimir.

A tolerância a “outras” religiões que não as cristãs não retira o cristianismo do centro do poder simbólico como religião do estado, como modelo, como algo ao qual se atribui valor social: pois o cristianismo é o parâmetro pelo qual se observa e se relaciona com as “outras”. A vivência ou crenças em “outras religiões” ou modos de crença é tido como dissidência, não ocorrendo uma descentralização do modo cristão de enxergar a vida e a morte.

Contudo, não trago estas diferenciações a fim de me opor ao uso do termo IR de forma absoluta, pois compreendo que o termo exerce grande importância até o presente momento para o combate do RR, de modo prático, para além de que abre possibilidades de teorizações múltiplas sobre as violências contra as religiões afro-brasileiras. Meu objetivo com este aprofundamento teórico é salientar a centralidade do debate racial para compreensão das principais relações de força e poder que organizam este tipo de perseguição.

Ademais, uma das referências mais conhecidas sobre a IR é Sidnei Nogueira, que discute a IR de modo amplo, mas que também nos fornece frutíferas

interpretações para o IR e suas especificidades na perseguição as religiões afro-brasileiras<sup>11</sup>. O autor faz uma descrição sobre a noção de IR atrelando a intolerância a necessidade de construção de um estigma sobre o outro, fazendo oposição ao que é normal, padrão, regular ao que é anormal, não padrão, irregular, estabelecendo um poder sobre o outro, segregando, excluindo, apagando. (NOGUEIRA, 2020). Desenvolve o argumento de que a intolerância está no seio de tragédias sociais mundiais, apontando diferentes contextos em que aparece (exemplificando como católicos contra protestantes, hindus e mulçumanos, a inquisição na América Latina, etc).

Na base da colonialidade cosmogônica está a divisão binária natural/social, apartando ancestralidade – espiritualidade da realidade material. Esse princípio do colonialismo arranca bruscamente o espiritual do social. A relação milenar entre os biofísicos mundiais, os humanos e os espirituais, incluindo os ancestrais, o sustento dos sistemas integrais de vida e mesmo da humanidade não são possíveis nesta colonialidade do poder. (NOGUEIRA, 2020, p. 28)

Ao voltar-se para a IR contra os povos de matriz africana no Brasil, Nogueira crítica um “projeto de colonialidade cosmogônica”, em que se torna impossível a coexistência pacífica de demais cosmogonias que não a do projeto cristão colonizador.

Sidnei Nogueira traz as origens da IR atrelada a perseguição dos cristão por judeus e romanos, demonstrando o caráter amplo que o conceito detém para descrever uma série de violações religiosas em direção a diferentes grupos ao longo da história da humanidade.

A perseguição não é um problema atual; ocorre há muitos séculos, quando os primeiros cristãos foram perseguidos por judeus e romanos. E, na Idade Média, ao fim do Império Romano, os judeus foram perseguidos, e as conversões forçadas eram comuns em muitas regiões da Europa cristã. (NOGUEIRA, 2020, p. 21)

---

<sup>11</sup> O autor faz uso da abreviação CTTIro, argumentando: “1. Adotar-se-á o termo CTTro – Comunidade Tradicional de Terreiro – como uma denominação aglutinadora de todas as práticas afro-brasileiras também chamadas Religiões de Matriz Africana ou tradições afro-brasileiras, como Umbanda, Candomblé, Xambá, Nagô-egbá, Batuque, Tambor de Mina, Jurema e aparentados. Diante da perseguição, somos todos “macumbeiros” – no sentido negativo da palavra –, por isso é preciso que nos vejamos todos como irmãos e parte de uma cultura com gênese comum” (NOGUEIRA, 2020, p. 70)

Faz ainda a análise sobre como a expressão tem sido utilizada de forma multifacetada, ainda que orientando a discussão para o contexto brasileiro de perseguição as religiões de matriz africana, apontando a lógica da colonialidade como fundadora da IR, posto que “Não é necessário que se vá muito longe na história do nosso país para entender que a intolerância religiosa e a farsa da laicidade tem como origem o colonialismo.” (NOGUEIRA, p.20)

Ressalta ainda o viés hierarquizante entre as religiões e as diversas formas de violência que se dão de modo físico mas também simbólico sob o viés do etnocentrismo. “Nesse contexto, a perseguição pode tomar vários rumos, desde incitamento ao ódio até ações mais violentas como torturas e espancamentos.” (NOGUEIRA, 2020 p.21). A violência física não é apartada ou superior as violências simbólicas, que são objeto de análise sobre o RR no contexto educacional nos capítulos a seguir.

[...] De fato, trata-se de um conjunto de violências que, historicamente, não só se concretizou por meio da violência física contida nas diversas formas de colonialismo, mas, disfarçadamente, por meio do que Pierre Bourdieu chama de “violência simbólica”, ou seja, o “colonialismo cognitivo” na antropologia de De Martino. (NOGUEIRA, 2020 p.23)

Nogueira ainda desmistifica uma série de questões a respeito das práticas afro religiosas, como o preconceito sobre o sacrifício animal, provocando a quebra das concepções hegemônicas de sagrado e humanidade.

Na verdade, a sacralização por meio do abate animal é um gesto de manutenção das relações entre as forças visíveis e invisíveis da natureza enquanto uma única comunidade. Nesse momento temos o axé – força vital – reforçado, restaurado, ressignificado. Temos a energia harmonizada, a vida protegida, a morte prematura afastada. A imolação é uma grande metáfora. Imola-se para agradecer às forças consciências divinas ancestrais pela possibilidade de ter o que comer, pela manutenção da sua vida e a dos seus, pela possibilidade de existir e ser de forma íntegra. Nossos entes divinos não são nada distantes ou apartados de nós. Eles comem conosco, pois somos parte de um coletivo que atravessa dimensões. Assim, alimenta-se e imola-se para nutrir-se em todos os sentidos que o verbo nutrir possa atingir, física e metafisicamente (NOGUEIRA, 2020 p.53)

Por fim, no capítulo “DA PERSEGUIÇÃO À CURA: EPISTEMOLOGIA NEGRA COMO POSSIBILIDADE DE DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO RELIGIOSO”, o

autor elabora o conceito de RR provocando pensá-lo como parte de um projeto que pauta o epistemicídio, a mortandade, a tentativa de supressão das potencialidades do povo negro. Demarca então uma epistemologia exusíaca para analisar as relações sobre o RR e educação, que consiste em aderir as contradições, as fugas, as controvérsias de quem não escolhe uma explicação única para a realidade, não havendo atalho um caminho único definido para responder aos problemas. Atrela a violência ao medo das instituições hegemônicas perante as forças e os valores que sustentam as comunidades “quilombos-famílias”.

As instituições hegemônicas sabem o perigo que representam quilombos-famílias que dão instrumentos de luta, resiliência, saúde mental e espiritual ao oprimido. A demonização e o epistemicídio são formas de controle social do oprimido, que, reintegrado aos seus, à sua ancestralidade e ao seu Eu divino-natureza-ancestral, podem representar perigo iminente para a manutenção do status quo hegemônico (NOGUEIRA, 2020 p. 62)

Apontando o caminho da afrocentricidade como forma de retomada ou reconstrução de valores afrocentrados que possuem raízes distintas dos valores eurocentrados que seriam responsáveis pelas perseguições afroreligiosas. Este caminho corrobora para o entendimento da diversidade como componente chave de nossa cultura.

É importante que um paradigma afrocentrado nos devolva a nós mesmos. Nossos afrossentidos devem ser reconstituídos por meio das experiências afro-brasileiras. Não há dúvidas de que o caminho tomado deve adotar a afrocentricidade [...] O primeiro ponto, e talvez o mais importante de uma epistemologia do afrossentido, tem a ver com a postura acolhedora que nasce justamente do cosmoafrossentido. A episteme preta não é excludente, não quer dizimar o outro, não quer ou não precisa invalidar a alteridade para edificar a existência de sentidos novos, diversos e diferentes. (NOGUEIRA, 2020 p. 63)

Por fim, Sidnei Nogueira destaca o papel e a relevância das mulheres negras nas comunidades de axé, questionando os papéis de gênero ocidentais impostos pela cultura eurocêntrica, reduzidas a dicotomias mães e esposas, em relação as referências afrocentradas, em que “mulheres, mães, guerreiras, sedutoras, caçadoras, amantes, independentes, profissionais, sagradas e mães sem um marido.” (NOGUEIRA, 2020, p. 28) Tais discussões também são caras na produção da antropóloga nigeriana Ifi Amadiume e da sóciologa nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí, desempenhando o papel de trazer olhares críticos sobre as particularidades das sociedades ocidentais e seus papeis de gênero, desconstruindo a generalização de

que gênero é uma categoria universal. “E o sentido da palavra ‘mulher’ não se dá por exclusão ou por hierarquização de papéis menos e mais importantes” (NOGUEIRA, 2020 p. 68)

Mediante estas reflexões sobre o conceito de IR, compreendo que o caminho da “tolerância” não é resposta concreta para reparar ou combater inúmeras violências contra os povos de matriz africana, pois neste contexto, tolerar é insuficiente. Tolerar não significa reconhecer, tampouco respeitar. Compreendo o uso do conceito de forma legítima de muitas potencialidades afirmando a pauta da liberdade religiosa, porém, colidindo com seus limites enquanto um conceito acadêmico amplo.

Teço algumas proposições para colaborar com a definição do RR destacando dois principais pontos que julgo ser necessários para o entendimento da profundidade do conceito para esta tese: 1) **RR** no âmbito do apagamento cultural na esfera educacional, que se dá como decorrência dos sobejos do racismo científico 2. **RR** no âmbito da violência e da criminalização promovida pelo Estado. Abordo a seguir estes dois pontos chaves nos próximos dois tópicos, encerrando a discussão teórica do capítulo.

## 2.4 O conceito de Racismo Religioso: a categoria Raça e Racismo Científico

Conceber a importância da categoria de raça para a conceituação do RR significa demonstrar como a categoria de raça foi alicerçada pela ciência moderna, estruturando uma compreensão de mundo a partir da lógica colonial. Uma lógica que hierarquizou não somente sujeitos em sociedade, mas também a produção de saberes, conferindo legitimidade ou não para diferentes modos de vida ao ditar o que é conhecimento passível de reconhecimento científico, ou não.

Para compreender melhor como estas distorções foram cientificamente consolidadas por um projeto colonial de educação, compreendo ser necessário historicizar o racismo científico, visto que a criação da concepção de *raça* pela ciência forneceu alicerces ao conjunto de valores que sustentou a modernidade, seja organizando as relações de trabalho e classe, os critérios de cidadania e os direitos políticos, a educação, as relações de gênero e sexualidade etc.

A produção de uma teoria racial científica no bojo da modernidade se configura a partir de crises dos sistemas explicativos de mundo, baseados no ocidente exclusivamente nas crenças religiosas sustentadas pelo Catolicismo. Com a crise da

religião como sistema exclusivo de explicação de mundo perante a racionalidade moderna, “comprovar” a legitimidade do sistema escravocrata cientificamente tornou-se fundamental para a manutenção das hierarquias de poder estruturadas pela supremacia branca e cristã nas colônias.

A teoria da inferioridade das raças negras e indígenas que justificariam suas dominações pelo europeu “superior” e “evoluído” era baseada na lógica de purificação destas raças atrasadas que, ao terem acesso às sociedades europeias civilizadas, poderiam assim evoluir. Com a ciência moderna, sustentar a máxima da igreja de que estes povos não teriam alma e que, portanto, deveriam ser salvos pela cristianização e pela dignidade do trabalho, implica investir em teorias que visavam uma “comprovação empírica” da legitimidade do racismo (MCCLINTOCK, 2010). Um exemplo dos usos da ciência para formular o racismo científico seria a Craniometria, área da Antropologia do século XIX que utilizou da prática de comparar o tamanho de cérebros de pessoas africanas e indígenas ao de europeus para demonstrar sua inferioridade intelectual.

Foi, portanto, através de máximas como “levar o progresso” e “razão” que o racismo europeu se firmou no continente, operando na classificação e exploração de povos que, sob olhar europeu, eram animalizados, hipersexualizados, atrasados, desprovidos de ciência. No contexto do século XIX, surge então o racismo científico que McClintock diz ser “a mais autorizada tentativa de colocar o ordenamento social e a inaptidão social num pé biológico e científico” (MCCLINTOCK, 2010, p. 134) em que cientistas procuravam critérios anatômicos para determinar a posição das raças na hierarquia evolutiva humana.

Cientistas, juristas, médicos e outros homens representantes de uma elite intelectual voltaram-se aos estudos comparativos dos diferentes corpos de diferentes origens e fenótipos, a fim de justificar a dominação racial. Esse processo se deu não somente através da exploração da mão de obra do trabalho de pessoas que foram escravizadas, mas também com a própria ciência, uma vez que inúmeros corpos assassinados eram levados da África para a Europa para serem analisados e expostos. Assim, desumanizados.

Para compreender a perseguição histórica às religiões de matriz africana é crucial elucidar a dimensão da violência que representou a criação do conceito de *raça* para a história da humanidade. É preciso avaliar os impactos dessa categoria na

produção científica que alicerçaram as sociedades coloniais, como também na vida das comunidades étnicas que ocupavam e ainda ocupam estes territórios.

Não obstante, o conceito de *raça* não está apenas atrelado à História da África e das Américas. A invenção da *raça negra* está diretamente relacionada à invenção da supremacia da *raça branca*, que redefine as relações políticas globais.

Reconhecendo as formas pelas quais nós temos tratado a brancura como estática, a-histórica e objetiva ajuda a romper sua nãointerrogabilidade [uninterrogatedness]. Uma coisa que encontramos quando fazemos isso, é reconhecer que termos raciais têm histórias contestadas. Entretanto, a brancura tende a ser excluída da lista de nomes raciais aceitáveis e debatíveis (BONNETT, 1999, p.129).

*Raça*, portanto, foi uma invenção que ganhou força e centralidade a partir da modernidade europeia. Se observarmos como a modernidade ainda é referenciada em livros didáticos e até academicamente como tempo de inovação, desenvolvimento industrial, progresso, dentre outras características modernizantes e civilizatórias, pode-se questionar o que este imaginário social, por outro lado, pode estar omitindo. Em outras palavras, a modernidade representou progresso para quais povos? O desenvolvimento das nações se deu em função da exploração de quais povos?

Na modernidade, a invenção da *raça* como teoria ou categoria de organização social legitimou a dominação de povos que foram historicamente e sistematicamente denominados como “outros”, em relação a um “eu” europeu.

Neste sentido, a invenção da categoria *raça* também se deu junto a invenção do continente africano enquanto uma unidade territorial homogênea, sob o olhar europeu, onde o imaginário de uma África idílica, única, em que existiria uma unidade cultural sobre uma identidade “africana”, é também fruto do racismo científico que não permitiu, por séculos, que tivéssemos acesso à História da África contada a partir da tradição dos próprios povos africanos, diversos e múltiplos. Nas palavras de Memmi, “O golpe mais grave sofrido pelos colonizados é ser removido da história” (MEMMI, 1991, p.135).

A classificação hierárquica das raças organizou a lógica colonial a partir do “mito das terras vazias”, como sustenta a escritora zimbabuensesul-africana Anne McClintock, em sua obra “O couro imperial”. Analisando as genealogias do imperialismo, a autora argumenta que o mito das terras vazias, ou das terras virgens,

foi uma narrativa que legitimou a invasão e a dominação das terras africanas, uma vez que, ao serem nomeadas essas terras pelos colonizadores como “terras virgens”, aquelas terras foram consideradas “terras de ninguém”, o que ficaria gravado em nosso imaginário junto a ideia de “história das grandes navegações”, ou “história do descobrimento”.

Nas terras ditas vazias, não haveria gente, mas seres sem almas, passíveis de ser doutrinados, escravizados, dizimados, estuprados. A autora destaca como o mito das “terras virgens” configurou a mentalidade de que as mulheres africanas e indígenas eram objetos animalizados, sendo o estupro a forma sobre como o colonizador de modo falocentrico e etnocentrico “insere” a razão, a ordem e a moral masculina em seus corpos e territórios, reordenando as relações sociais, onde as mulheres serão subjugadas na hierarquia patriarcal.

A compreensão das terras africanas enquanto terras virgens, ou como terras “descobertas” pelos europeus foi propagada e consolidada no imaginário social por meio da história oficial, veiculada pelos livros didáticos, que ainda hoje é contada em muitas salas de aulas. Essa noção sustentou por muito tempo a compreensão de que os povos que ali habitavam eram despossuídos de cultura, assim, marcados por uma caracterização depreciativa, como: primitivos, atrasados, sexualizados, sem história, sem cultura. Segundo Anne McClintock,

o mito da terra virgem é também o mito da terra vazia, envolvendo tanto uma despossessão de gênero quanto de raça. Em narrativas patriarcais, ser virgem é estar vazia de desejo e de atuação sexual, aguardando passivamente o ímpeto da inseminação masculina da história, da linguagem e da razão (MCCLINTOCK, 2010, p. 157).

Logo, a invenção da raça negra se construiu a partir da invenção e legitimação científica da superioridade da raça branca. No momento presente, entretanto, a academia tem se voltado aos estudos de raça denunciando a produção de sua gênese graças aos giros epistemológicos que tensionaram a produção do conhecimento, que numa proposta de construção de teorias que se inserem na lógica da decolonialidade, trazem as discussões de raça e racismo também tendo em vista as pautas e demandas dos movimentos sociais, sobretudo, no Brasil, do movimento negro organizado desde a década de 70. Estas vozes denunciam uma tradição acadêmica baseada no academicismo que se fecha, ensimesmado, não se revisando. Sobre este tipo de

academicismo, Bell Hooks verte sua crítica alertando para a desconstrução de antigas epistemologias.

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e da partilha do conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo, distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática de liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a existência, a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como os ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias, que buscam desenvolver a vida, devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta. (HOOKS, 1994, p. 45)

A crítica de Hooks corrobora com o enfrentamento ao racismo na academia, de modo prático e direto, bem como propõe a radicalidade de uma mudança epistemológica na produção do conhecimento que produz efeitos a longo prazo, questionando o que se produz, quem produz e quais as relações de poder estão implicadas nestes espaços de disputa pela construção do conhecimento.

Este quadro teórico também fortalece o questionamento ancorado por Spivak, afinal, “pode o subalterno falar”? Quem seria este subalterno em espaços acadêmicos a quem se confere notoriedade / autoridade (ou não) sobre a produção de conhecimento? Seria aquele que é chamado de “o outro” por um sujeito que se diz neutro, escondendo por detrás de sua suposta neutralidade, os privilégios de gênero, classe, raça, sendo autorizado a divagar sobre “o outro”, “o diferente” (mulheres, pessoas racializadas, crianças, pessoas com deficiências, pessoas LGBTQIA+, povos não ocidentais)? Quais as implicações da produção de um certo tipo de ciência que traz a promessa de neutralidade e objetividade, desracializada, asséptica, autocentrada?

O conceito de RR advém, portanto, de um questionamento epistemológico que visa superar as podridões decorrentes do racismo científico, pois insere a dimensão da colonialidade e do racismo no debate da relação entre as religiões e as parcialidades da produção científica. Isto significa adentrar no debate sobre como este fenômeno atravessa a constituição histórica da cultura e sociedade brasileira, demarcando e nomeando o racismo.

Para Oliveira, o

racismo (...) foi construído histórico e socialmente a partir da modernidade e passou a estruturar o eixo do padrão eurocentrado, ou seja, a colonialidade do poder. A lógica da colonialidade do poder prescinde da racialização da sociedade fazendo com que as populações não europeias sejam consideradas como inferiores e excluídas da construção de instituições e mecanismos de poder. (OLIVEIRA, 2021, p.8)

Portanto, novamente, o conceito de RR requer pensar tendo como referência a categoria de raça, seus usos científicos e políticos. A exemplo da atuação de Abdias do Nascimento, contrariando este apagamento do debate racial que na qualidade de poeta, artista e militante ativista da agenda do povo negro, atuou de modo contundente em nome do combate ao racismo, política e artisticamente. Sueli Carneiro elucida o discurso de Abdias do Nascimento, quando Deputado Federal em 1984, denunciava a tentativa de escamoteamento do racismo que opera segundo estratégias de manutenção de poder da branquitude brasileira, detentora da hegemonia das instituições e mecanismo de poder: nas leis, nos meios de comunicação, da esfera pública, dos espaços de produção de conhecimento científico etc. Segundo Carneiro:

A maneira perversa de o racismo brasileiro tornar invisível e inaudível uma população de cerca de 80 milhões de brasileiros é um fenômeno notável no mundo contemporâneo. Os interesses do povo afro-descendente são escamoteados em um passe de magia branca pelos meios de comunicação de massa, e a impressão superficial que se tem da sociedade brasileira é a de que, em matéria de convívio interétnico, o Brasil vive no melhor dos mundos. (NASCIMENTO apud CARNEIRO, 2011, p.9)

Ao lado de Sueli Carneiro, a antropóloga Lélia Gonzalez (1935-1994) aborda o conceito de RR como forma de opressão que atinge especialmente as religiões de matriz africana no Brasil.

(...) o racismo religioso não é apenas a intolerância religiosa, mas é também a marca da destruição simbólica de uma religião que, além de ser um reflexo da cultura negra, se constitui como um dos últimos redutos de resistência ao processo de aculturação a que foram submetidos os negros. (GONZÁLEZ, 2016, p. 64).

Essa definição demonstra a complexidade do RR e no que se distingue da IR, visto que para além de não reconhecer a legitimidade das religiosidades ligadas à negritude e negá-las, submete-as à marginalização cultural das suas práticas religiosas vinculadas à identidade negra como inválidas.

Neste sentido, a nomeação do racismo é também uma tentativa reparatória mínima, que pode suscitar rupturas e transformações que agem sob a perspectiva da história de longa duração, como “água mole batendo em pedra dura, que tanto bate, até que fura”, atuando no desmantelamento de uma estrutura velada e tardiamente denunciada. Estrutura esta que é reproduzida cotidianamente pela manutenção dos privilégios da branquitude. A leitura de Maria Aparecida Bento traz o entendimento de branquitude que influenciou a construção do termo.

A pesquisadora na área da psicologia social tratou da noção de branquitude evidenciando sua constituição como lugar de privilégio racial garantido pela constante invisibilização entre pares quanto às circunstâncias que partilham, e o poder que exercem nos diferentes espaços, no que têm de determinadas pela racialidade em suas vivências. Ela fala de um pacto garantido pela ausência de nomeação da categoria raça e ou fator racialidade quanto aos valores hegemônicos embranquecidos que regem as relações nas sociedades brasileiras (NUNES, 2017, p.226)

A demarcação da categoria raça no termo RR põe em evidência as relações raciais e as violações em torno destas desigualdades naturalizadas e silenciadas. Faz alusão ao combate aos valores hegemônicos embranquecidos, desnaturalizando as relações raciais. À luz de Cida Bento (2002) e Fanon (2008), a educadora Ana Tereza da Silva Nunes insere a crítica a branquitude como forma de superar lógicas de violência racial e opressões de gênero no campo da educação, argumentando que

pensar em uma crítica da branquitude, no que essa representa de uma valoração estendida às populações brancas e não brancas como referência alienante de nossas realidades enquanto agentes e grupos fraturados pelos processos de colonização amplia as possibilidades de debate sobre como operou e opera a lógica sexista e racista simbolicamente reproduzida no campo educativo, para uma possível superação da mesma, com base na compreensão de como nossas escolhas e ações cotidianas não podem seguir opostas ao que se denominam ações e políticas afirmativas institucionalmente orientadas na contemporaneidade. (NUNES, 2019, p. 26)

A definição de branquitude pelo viés cunhado por Cida Bento (2002) considera como aspectos cruciais para sua apreensão questões como o sentimento do medo produzido da projeção do branco sobre o negro, o pacto narcísico entre os brancos assegurado de privilégios e as correlações entre a ascensão negra e o

branqueamento, denunciando a universalidade do sujeito branco que confortavelmente produz para a branquitude um lugar de não posicionamento e nomeação perante seu papel e identidade nas relações étnico-raciais.

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado. (BENTO, 2002, p.2)

Ou seja, em outras palavras, nomear a branquitude e denunciar o racismo implica em colocar o branco em evidência e “torná-lo em relação”, auferindo a branquitude de um lugar universal / central. Este movimento relacional torna-se mais contundente quando a violência religiosa é nomeada como RR, pois a IR não apresenta de modo específico o componente étnico racial.

Ao mesmo tempo, a nomeação do racismo (religioso, mas não só) e a definição da branquitude em uma perspectiva relacional podem também suscitar quebras e enfrentamentos a partir de um combate ativo ao racismo, desnudando relações de poder, possibilitando a proteção de sujeitos e grupos pertencentes às religiões de matriz africana mediante posturas evidentes de violação de direitos, de violências mais explícitas. A nomeação e definição do conceito com seus usos de cunho teórico alargam o campo de disputa do combate ao racismo, uma vez que “ciência e história ajudam, também, na compreensão do que irá determinar, através de uma dinâmica social, o que será lembrado e o que será esquecido” (MARIOSIA, 2007, p. 57)

Contraria-se o silenciamento que dá promoção e manutenção ao terror, ao medo, à coação, quando se nomeia o racismo e se propõe quebrar o silêncio que protege a branquitude, sobretudo, também na produção acadêmica. A não-nomeação de conceitos caros a essa luta pode significar também silenciamento pelo medo da punição, possibilitando a propagação de ideologias que deturpam a existência do racismo. Essas ideologias impostas em discursos e práticas estão incorporadas em uma cultura que permite a reprodução do racismo em distorções sobre as percepções de suas vítimas, desestimuladas a denúncia e ao enfrentamento por meio do terror, bem como do silêncio e desistência daqueles que mobilizam estas pautas.

A esta reflexão, tomo por inspiração Audre Lorde, nos provocando a pensar na importância de se transformar o silêncio em linguagem e ação a favor de mecanismos concretos de enfrentamento. “Meus silêncios não me protegeram. Seu silêncio não vai proteger você” (LORDE, 2020, p. 52). Audre alerta que poderia morrer

independente de falar ou não, impulsionando retirar da vítima o peso da culpabilização por ações disruptivas necessárias no enfrentamento pela dignidade.

Em suma, a produção de conhecimento acadêmico comprometido com a luta por justiça social não prescinde de tecer a crítica sobre o quanto a ciência tem grande responsabilidade no peso sobre uma caracterização estigmatizante e depreciativa das etnias não-brancas, construídas sob um imaginário como irracionais, selvagens, hipersexuais, primitivas em suas crenças e hábitos. Estigmas necessários de serem desconstruídos, que também foram consolidados por processos educativos para além dos espaços escolares, pela criminalização do Estado brasileiro paulatina sobre o povo negro, contexto que reflito no tópico seguinte, finalizando o capítulo.

## **2.5 Racismo Religioso no âmbito da violência e da criminalização promovida pelo Estado**

As histórias das religiões afro-brasileiras em Juiz de Fora foram recontadas por diversos acadêmicos sob a perspectiva de recuperar memórias, cujas fontes são escassas e de difícil acesso. Consequentemente, discutir sobre a história das religiões afro-brasileiras em Juiz de Fora significa se deparar com lacunas e a partir delas desempenhar um caminho metodológico de pesquisa que tenha como fundamento recuperar e recontar narrativas fadadas ao esquecimento sobre o passado, além de questionar os limites e intencionalidades do que fôra transmitidos pelas fontes oficiais.

Um dos exemplos de trabalhos que se propôs a recontar a história das religiões de matriz africana em Juiz de Fora é a tese de Graça Floriano, pesquisadora em Ciência da Religião (UFJF), que relata que nenhum dos arquivos que acessou para sua pesquisa possui a coleção completa dos jornais que trazem as notícias sobre o tema, sendo este raramente tratado na imprensa, e que quando tratado, era encontrado na maioria das vezes nas páginas policiais. “Trabalhos de inclusão de cursos e dissertações, pouquíssimos até o momento, analisaram o período ou tema específico dessa história e foram extremamente úteis.” (FLORIANO, 2018, p. 12)

Graça Floriano constata que desde o final do século XIX, havia nos jornais de Juiz de Fora notas sobre manifestações de feitiçaria e Canjerê,<sup>12</sup> de modo que as

---

<sup>12</sup> Nome pelo qual eram chamados os cultos afro religiosos até meados do século XX, que posteriormente serão chamados de Umbanda, no contexto urbano.

notícias sempre apareciam ligadas à intervenção policial (FLORIANO, 2018). Sua análise valida a afirmação de que a violência sempre esteve presente em relação às manifestações de feitiçaria, magia, religiosidade, das expressões da fé dos povos africanos, mesmo antes da institucionalização das religiões, processo que se daria a partir do século XX.

Sob o contexto de Juiz de Fora, a Dr<sup>a</sup> em Ciência da Religião Kelly Rabelo apresenta o panorama a seguir no prefácio do livro *Canjerê, Umbanda e Candomblé em Juiz de Fora de Graça Floriano*.

A maioria dos escravizados em juiz de fora era oriunda do antigo reino do Congo, na África, cujo grupo etnolinguístico era o bantu. Os negros e negras que pertenciam a esse grupo tiveram papel fundamental na disseminação da cultura religiosa no contexto de formação da cidade, o que refletiu ao longo de todo o seu desenvolvimento. Nas lavouras, seus canjerês reuniam as pessoas em rituais sincretizados com o catolicismo, religiosidade que se manifestava também nas rezas e benzenções de negros e negras, conhecidas pelos seus poderes de magia, de feitiço, de cura, procurado pelos filhos dos barões, pelas senhas, pelos cativos e por todos os demais. Através dessas interfaces entre a pessoa assistida e o velho e a velha sábia, a cosmologia bantu e seus mitos foram difundidos. E por toda a população, todavia, o mesmo tempo em que os benzedores e canjeristas eram procurados por toda a gente, o temor e o combate às práticas religiosas de origem africana atravessaram e atravessam a história, não apenas dias de fora, como em todo o Brasil, tomados como heresia pela igreja católica, como afronta as autoridades e ameaça a medicina tradicional, seus cultos foram duramente reprimidos ao longo do Brasil Colônia e Império e por décadas da República. Sendo assim, negros e negras tornam-se perseguidos, foram perseguidos, presos e tiveram seus centros invadidos pelas forças policiais. Com o tempo que era reconhecido como canjerê, passou a ser reconhecido como umbanda. Presença da perseguição estatal, surgiram as federações umbandistas com a missão de obter a mesma legitimidade religiosa das demais. (RABELLO apud FLORIANO, 2024, p. 10)

Graça Floriano discute as diferentes denominações atribuídas às religiões de matriz africana no início do século XX explicitadas por Rabello. Enquanto no Rio de Janeiro predominava o uso do termo “macumba”, na cidade de Juiz de Fora a designação mais comum era “cangerê” para se referir aos cultos afro-brasileiros. Com o tempo, no entanto, o termo “umbanda” passou a ganhar destaque, impulsionado pela influência das elites políticas do Rio de Janeiro. Essas elites contribuíram para a consolidação do mito de fundação da Umbanda, especialmente por meio da projeção política arquitetada pela elite carioca da imagem do médium Zélio de Moraes ao longo

do século XX. Pontua que esta perspectiva sobre a origem da Umbanda que pauta sua origem bantu vem sendo desempenhada por

estudos acadêmicos que se debruçam a uma revisão histórica da umbanda e apontam a importância de outras lideranças umbandistas, contemporâneas a Zélio, mas que defendiam interpretações religiosas conflitantes com as apresentadas acerca da “anunciação da umbanda” e do “mito fundador” (Brown, 1985; Rohde, 2009; Giumbelli, 2002; Bahia; Nogueira, 2018; Simas, 2021 APUD AGUIAR, 2024, p.170)

Com o desenvolvimento urbano e a alteração da lógica do campo para a urbe, as intervenções policiais continuam, porém, no espaço urbano, trazendo também como consequência e aprofundamento das desigualdades sociais entre gêneros, raças e classes, a segregação dos povos de terreiro na divisão espacial / geográfica nas periferias da cidade. O Estado brasileiro teve o exercício ativo de promover o RR através da perseguição legal às práticas religiosas de matriz africana.

Existiam apoiadores do artigo 72 da Constituição de 1891, que previa liberdade de culto a todos os habitantes do país, como também haviam defensores do Código Penal de 1890 que proibia, através de três artigos – 156, 157 e 158– o exercício da medicina e de curas por pessoas não diplomadas, a prática do espiritismo, da “magia e seus sortilégios” e o uso de “talismãs e cartomancias” (Código Penal de 1890) (Constituição Federal de 1891). As resoluções da jurisprudência diante dos crimes atribuídos às religiões afrobrasileiras variavam, externando as disputas de concepções e interpretações da lei no meio jurídico. Como o Candomblé não era apontado enquanto crime no Código Penal, seus perseguidores o associavam à falsa medicina, feitiçaria, “baixo espiritismo”, curandeirismo, podendo assim enquadrar esta religião em um dos crimes previstos à época. (MIRANDA, 2018, p.18)

O Código Penal de 1890 é aplicado na perseguição à diversas práticas de culto africanas, que serão colocados no “mesmo balaio” como baixo espiritismo ou curandeirismo, num sentido pejorativo diante de uma hierarquia religiosa cristã superior, mas também justamente por não serem consideradas legítimas, não “merecendo” o reconhecimento do “papel” de religião na sociedade por parte do Estado, no sentido institucional e legal.

O silêncio e a invisibilização quanto aos lugares ocupados na articulação de opressões institucionalizadas, em termos literais e simbólicos, concorre para a conservação de lugares socioculturais hierarquizados a partir de uma norma branca, masculina,

heteronormativa, capitalista e eurocêntrica, e impede que depositemos valor às mudanças práticas possíveis (NUNES, 2019, p. 21)

Esta não-nomeação leva ao silêncio e invisibilização, na medida em que propaga o esquecimento e o apagamento das especificidades culturais de cada prática de culto afro-brasileira, através da criminalização, em primeiro lugar, mas também por culturalmente apagar os nomes de cada vertente e comprimi-los como “curandeirismo”, “magia”, “baixo-espiritismo”. Assim, paulatinamente foi crescendo na mentalidade popular a associação destas religiões à criminalidade e também a nomes que não correspondem a seus valores e práticas.

Os termos feitiçaria, bruxaria e canjerê são sempre relacionados à prostituição, à vagabundagem, ao alcoolismo, à superstição, à exploração dos incautos. Tais características negativas, desqualificando a religiosidade, acentuam o primitivismo e o irracionalismo de suas crenças e práticas, tornando-as irremediavelmente condenadas e combatidas no contexto de uma sociedade preocupada em se tornar moderna e evoluída como os países europeus e Estados Unidos da América. O elitismo Juiz-forano, influenciada pelo ideário de modernidade desses países, empreendeu várias ações no sentido de modernizar e desenvolver a cidade. Já em 1891, a Câmara Municipal havia implantado um novo código de posturas com o objetivo não só de ordenar o espaço público, mas também de reprimir. Comportamentos indesejáveis, como mendicância, a prostituição e os vadios, assim como os batuques, danças, o intrudo e botequins. (FLORIANO, 2018, p.14)

A história oficial da cidade de Juiz de Fora vem sendo repensada a partir das provocações de estudiosos que buscam reinterpretar o passado e questionar as narrativas populares consolidadas sobre a cidade. Conhecida como “Manchester Mineira” e também como “A Princesinha de Minas”, Juiz de Fora teve sua história cultural marcada por uma valorização do protagonismo italiano e alemão, reforçada por discursos produzidos pela branquitude. Essas leituras têm sido confrontadas por novas abordagens que tensionam esse imaginário. Nesse contexto, o professor e Geógrafo Albert Milles contribui com o debate ao refletir sobre as relações étnico-raciais e os atravessamentos entre racismo, historicidade e desigualdade socioespacial na Juiz de Fora contemporânea.

visualiza-se que nela ainda é restrito um debate sobre relações étnico-raciais. Tal situação nos incomoda pois Juiz de Fora foi e é uma cidade negra, e não só do ponto de vista demográfico, mas da substancial centralidade dessa população na constituição do espaço urbano, sobretudo em meados do século XIX e início do século XX. Atualmente a cidade possui um contingente de 218.095 declarados pretos ou

pardos (IBGE, 2010), uma porcentagem de 42,24% da população total no ano de 2010. Um dado a se ressaltar é que a cidade foi apontada como a terceira com maior desigualdade de renda entre negros e brancos no país de acordo com a pesquisa desenvolvida em 2017 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/ONU), a Fundação João Pinheiro e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (TRIBUNA DE MINAS, 2022). Tal dado deixa expresso os reflexos da estruturação sócio-econômica do racismo na cidade. (SOUZA MILLES, 2023, p. 2)

Exponho tais abordagens do conceito de Racismo Religioso (RR), em diálogo com a discussão proposta por Graça Floriano sobre a importância de reconhecer a marca da violência policial. Nesta perspectiva inicial, o RR está diretamente relacionado à violência por meio de um aparato estatal repressivo, violento e corporal, cujo objetivo é eliminar os modos de vida e as expressões religiosas de matriz africana. Como lembra Frantz Fanon, em *Os condenados da terra*, “o bem-estar e o progresso da Europa foram construídos com o suor e o cadáver dos negros, árabes, índios e amarelos” (FANON, 1961, p. 13).

A esse entendimento soma-se o fato de que, nas colônias, esses grupos foram lançados ao esquecimento, tamanha a naturalização da violência diante das forças que resistiram a essa lógica opressiva. Essa crítica se faz necessária principalmente na formação de docentes que virão a lidar com os conflitos decorrentes das lacunas de entendimento sobre a história afro-brasileira na escola, consideradas no capítulo a seguir.

### 3 Prática docente e pesquisaformação em combate ao Racismo Religioso

Assumo, neste capítulo, a perspectiva metodológica proposta pela concepção de **pesquisaformação**, cujo conceito foi alicerçado por educadores(as) / pesquisadores(as) inspirados(as) à luz da filosofia freireana, pautando a especificidade deste projeto epistêmico-político de construção do conhecimento em que há o exercício narrativo de **auto-biografização** das **experiências docentes**. Estas experiências ao serem colocadas sob investigação científica detêm potencial de compor movimentos de formação e capacitação diante do conhecimento que é forjado junto às demandas da realidade encontrada na prática docente em análise.

As experiências vividas vão tecendo, em dinâmicas singulares-plurais, uma figura de si e do nós em permanente devir, e a biografização, nas suas diversas formas de expressão, orais, escritas, imagéticas, favorece uma reflexividade potencialmente formadora. Na pesquisa (auto)biográfica a tessitura e a compreensão das fontes narrativas geram movimentos potencialmente formadores. Nesse sentido, assumimos a radicalidade da pesquisaformação. (MORAIS; BRAGANÇA, 2021, p.5, grifos da autora)

Minha trajetória acadêmica como **historiadora** e **mestra em Educação** se cruza com a formação de **doutoranda em CRE** na **prática docente**, de modo que a **pesquisaformação** se faz junto aos **acúmulos provenientes destas formações**. Essa trajetória formativa me provocou a problematizar como as representações das religiões de matriz africana são estigmatizadas no espaço educativo, aprofundando a análise de meu objeto.

Este capítulo da pesquisa foi construído no envolvimento das experiências como docentes que desenvolvi como professora de História na rede pública de Educação da cidade de Juiz de Fora no ano de 2022. A vivência em sala de aula como professora de História e cientista da religião me possibilitou refletir sobre como o fenômeno religioso era mobilizado nas discussões de sala de aula. Na medida em que o conteúdo a respeito da História afro-brasileira mobilizou falas e interações dos estudantes, foi possível observar e elaborar práticas diante da relação entre suas subjetividades com o currículo / conteúdo previsto.

Observei o quanto o racismo passa por uma normalização no interior do cotidiano das relações interpessoais escolares. Este dado aponta para a importância de uma **formação** continuada sobre as relações étnico-raciais no campo da

educação, que deveria ser iniciada na base a partir da formação acadêmica engajada pelas relações étnico-raciais para docentes e gestores escolares.

Essa prerrogativa dialoga com a defesa da educadora e antropóloga Nilma Lino Gomes pautando a necessidade de **formação docente** como forma de intervenção pedagógico-política nas relações sociais,

julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiência de formação em que professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. (GOMES, 1999, p. 149, grifos da autora)

No que diz respeito à compreensão sobre as religiões de matriz africana como alvos de violência na sociedade vigente, a proposição de Nilma Lino defende para um **trabalho pedagógico que empenhe uma mudança de valores**. De acordo com Russo e Almeida (2016), a trajetória das religiosidades de matriz africana no Brasil é atravessada pela lógica estrutural delineada pelo movimento histórico das relações raciais. Para provocar um movimento de mudança de valores a respeito das religiões de matriz africana, torna-se preciso desconstruir e desmistificar o imaginário racista sobre as mesmas. Neste aspecto, há a necessidade de formação específica para o desempenho deste desafio.

Delimito nas análises minhas reflexões sobre as religiões de matriz africana *Umbanda* e *Candomblé*, uma vez que apenas elas foram citadas e reconhecidas pelos estudantes em sala de aula, descritas pela maioria dos discentes que não eram adpetos de modo estigmatizado e pejorativo. O capítulo não se debruça no diálogo com outras religiões brasileiras de matriz africana respeitando suas singularidades e trajetórias que historicamente foram protagonizadas pela resistência negra ou indígena, em diversas regiões do solo nacional, como Cabula, Canjerê, Kimbanda, Culto tradicional, Tambor de Mina, Ifá, Xangô, entre outras religiões de matriz afro-indígena... Estas não foram nomeadas ou trabalhadas em sala de aula.

A experiência docente é narrada e refletida, pois foi a partir do “pisar no chão da escola” que pude “ir pavimentando” o campo teórico sob o qual construo meus argumentos em torno do fenômeno do RR no movimento de *pesquisaformação*. A prática levou a interrogar sobre de que formas desempenhar o ensino de História

numa perspectiva interdisciplinar, não-hierarquizando as religiões, demarcando o RR presentes no desenvolvimento sócio-histórico brasileiro?

A pesquisa-formação consiste em uma tomada de consciência pelos sujeitos a partir dos percursos trilhados em suas trajetórias de vida, profissionais e formativos, e que nesse movimento se potencializam aprendizagens mediadas pelos contextos formativos e reflexivos que se entrelaçam entre o pesquisar e se (auto) formar simultaneamente, levando, assim, a uma transformação e construção do conhecimento científico e de si. (MORAIS; BRAGANÇA, 2021, p.6)

Destaco que as experiências são narradas a seguir como um exercício de maturação sobre a prática docente, apontando alguns caminhos de problematização: caminhos estes de combate e enfrentamento. No ensino de História a dificuldade de tecer um olhar crítico e aguçado sobre o fenômeno religioso e as relações inter-religiosas contribui para a criação de um cenário desafiador no cotidiano escolar: questões que envolvem discussões sobre identidade, diversidade, atenção as particularidades regionais, etc.

Desta forma, os planos e diretrizes da educação brasileira ressaltam que a diversidade das identidades, a valorização e o respeito pelo direito às especificidades do regionalismo brasileiro serão alcançados com o apoio da escola – compreendida como um dos espaços para colaborar na superação de todas as formas de discriminações e racismo. Para tal, as propostas pedagógicas e os regimentos escolares devem acolher, com autonomia e senso de justiça, o princípio das identidades pessoal e coletiva dos professores, dos alunos e de todos que convivem neste espaço social. (JUNQUEIRA, 2015, p.17)

Ademais, o Ensino de História colaboraria a compreender as singularidades do campo religioso brasileiro? Ressalto tal categoria de campo religioso, de acordo com compreensão proposta por Elisa Rodrigues, isto é, empregado

na qualidade de conceito que descreve um espaço de disputas, encontros, empréstimos, rupturas e ressignificações de diferentes modos de crenças, institucionalizadas ou não, a partir das quais tais modos de crenças buscam legitimidade e consolidação no espaço público (RODRIGUES, 2002, p.42)

A utilização da categoria de “campo religioso” ressaltando seu potencial como ferramenta pedagógica no contexto escolar, pois se revela para além das disputas em busca da legitimidade perante ao Estado. O campo religioso também se manifesta na escola, compreendida aqui como um espaço público onde se expressam diversas subjetividades religiosas, buscando suas afirmações pela necessidade de existir.

Um ensino compromissado a desmistificar as questões religiosas abordando seus aspectos histórico-culturais favorece a compreensão dos múltiplos grupos religiosos, suas diferenças e convergências, valores culturais, linguagens, símbolos, formas de crença, doutrinas e práticas. Fortalecendo mudanças de mentalidade capazes de movimentar a história do tempo presente.

Em se falando nas especificidades do campo religioso brasileiro, pode-se, então, perguntar pelos processos de formação histórica do próprio campo e de seus habitus religiosos. Abrem-se assim possibilidades para pensar o intercurso entre a noção de campo religioso e o fazer de uma história do tempo presente no Brasil. (HUFF JÚNIOR, 2008, p.53)

Uma história do tempo presente que “estaria dada” aponta para um diagnóstico de tempos em que os discursos de IR e RR tendem a ser normalizados, ou até mesmo incentivados. Diante de salas de aula cujas composições são majoritariamente cristãs, como então lidar com os preconceitos, piadas e ofensas proferidos pelos(as) estudantes contra as religiões de matriz africana, retratadas ainda de forma secundarizada nos livros didáticos, na mídia, nos diversos meios de comunicação?

A perspectiva de transformação aqui pautada alinha-se ao pensamento Freireano, elucidado por Bell Hooks na obra *Ensinando a Transgredir*.

E assim a obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação, aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante de nossas. (HOOKS, ANO. p. 67)

Pauto a importância do respeito às diferenças sobre as identidade presentes no “mapa religioso” que compõe cada turma. Este mapa seria criado por docentes a partir de uma leitura sobre os diversos pertencimentos religiosos narrados pelos estudantes, ao perguntar se eles possuem alguma religião e, se sim, quais? Ainda refletindo sobre a natureza do Ensino de História, penso no potencial de um ensino problematizador, que passa também pela revisão e constatação dos próprios docentes sobre seus pontos de vista.

O ensino de história tem, como um dos seus fundamentos, a constituição dos sujeitos, algo que pode ser realizado a partir das problematizações. Esse trabalho pode ser percebido no direcionamento aos professores e professoras de história que, na formação, são chamados a rever seus pontos de vista, suas concepções de história, de escola, de ensinar e aprender, de sujeitos,

mas também no investimento nos alunos e alunas. (FERRARI, 2002, p.6)

Neste empenho, são visualizados dois desafios: o tratamento sobre as questões religiosas e as questões étnico-raciais. Em artigo como parte da obra “Superando o racismo na escola”, organizado por Kabengele Munaga, a educadora e antropóloga Nilma Lino Gomes (1999) reflete sobre estratégias para combater o racismo no espaço escolar. A partir de reflexões sobre experiências de pedagogias que são utilizadas como instrumentos para alavancar o debate em sala de aula, a autora questiona como nós, docentes, temos trabalhado com a questão racial na escola.

Assim, diante desse questionamento, a autora propõe uma discussão sobre o enfrentamento no dia a dia, compreendendo que não devemos esperar uma situação drástica, conflituosa, de conflito racial para enfrentar ou responder a essas perguntas. Além disso, indaga por que a questão racial ainda é tão difícil de ser trabalhada na escola e na formação do professorado brasileiro. Questiona também “a crença de que a função da escola está reduzida a transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.” (GOMES, Nilma Lino, 1999, p. 145). Corroborando, portanto, com a proposta refletida por Bell Hooks em “Ensinando a transgredir”, que insere a discussão a partir da pedagogia freireana, sobre a necessidade de uma educação engajada, não - bancária.

Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares, realidade social, cultural, diversidade étnico-cultural, é preciso que os educadores compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. Trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivas. Efetivamente, novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não os órgãos governamentais ou os desejos dos educadores. (GOMES, 1999, p. 146)

Aqui, em especial, uma parte da reflexão da autora muito me interessa, uma vez que expressa a preocupação quanto a importância da conceituação, nomeação do racismo para sua denúncia. A autora afirma que

o entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito poderia ajudar os educadores a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxilia-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores. (GOMES, 1999, p. 148, grifos da autora)

Diante disso, volto aos questionamentos anunciados no capítulo anterior sobre a importância de aprofundamento na delimitação de conceitos: Seria possível reconhecer o RR em sala de aula se ele não estiver previamente conceituado, descrito, elaborado, apresentado e debatido na formação docente? Como identificar o RR sem que educadores(as) passem por uma formação que os(as) prepare para compreender e captar esse fenômeno em sua complexidade?

Neste contexto, a preocupação conceitual está intrinsecamente ligada a um compromisso político e prático de transformação no ambiente escolar, desafiando uma compreensão teórica desvinculada da prática — uma concepção limitada ao espaço acadêmico — em diálogo com as reflexões de Lino.

Porém, é necessário que na educação a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiência de formação em que professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer de longe que se respeita a outra. Outra coisa é mostrar esse respeito na nossa vivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores. (GOMES, 1999, p. 149, grifos da autora)

O respeito se torna objetivo fundamental no sentido formulado por Nilma Lino de combate ao racismo. Quando de cunho religioso, atrelado a um campo de disputas a qual a autora faz questão de ressaltar, a proposta de combate se dá atrelando a negociação de conflitos e imposição de limites.

Observo que também houveram em minha trajetória alguns êxitos que apontam para caminhos de esperança, no que diz respeito à transformação dos olhares dos discentes sobre as religiosidades de matriz africana, na reconstrução do imaginário formulado sobre a etnia negra e seus valores histórico-culturais. Partindo dessa premissa, trago a seguir as minhas experiências como docente que permeou este campo de disputas e negociações de modo analítico, narrando e problematizando episódios que marcaram minha experiência pedagógica com suas inflexões e desafios.

### **3.1 O Ensino de História com ênfase no fenômeno religioso**

Minha experiência docente em 2022 ocorreu em uma Escola pública na Zona rural, em um distrito de Juiz de Fora. Opto por não trazer o nome da escola salvaguardando questões éticas diante do conteúdo analisado. Porém, cabe aqui apontar alguns detalhes pertinentes sobre a escola. A mesma está situada na Zona Rural da cidade, em um distrito onde poucas famílias têm acesso a serviços que são oferecidos na área urbana, como transporte público, internet no ambiente doméstico e serviços de saúde. Oferece educação integral, desde a educação básica até o 9º ano do ensino fundamental. Por conta disso, muitos estudantes passaram pela escola desde a infância, principalmente, os que moram na região próxima à escola.

A comunidade escolar era composta por muitas famílias que tinham mais de um filho na escola, em turmas distintas, e muitas se conheciam por conta das relações que tinham para além daquele espaço. Nesta escola, eu era a professora regente de 4 turmas, lecionando História do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, para turmas de em média 25 estudantes.

A opção por não expor o nome da escola diz respeito a salvaguardar a privacidade dos sujeitos que participaram do estudo de casos que analiso.<sup>13</sup>

A composição das quatro turmas expressava uma diversidade étnica, segundo a qual a maior parte das crianças eram negras e pardas. A maior parte dos estudantes

---

<sup>13</sup> Os estudos de caso VII trazem relatos de pessoas não identificáveis, em conformidade com a Resolução 510/2016, art. 1º: “-Pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito”.

Disponível em.:

<<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>> Acesso em 19 de março de 2025.

eram oriundos de famílias de baixa renda, filhos de lavadeiras, empregadas domésticas, donas de casa, pedreiros, etc. A maioria dos estudantes relatava que os pais não haviam terminado os estudos. Muitas das crianças também não sabiam escrever, o que foi evidenciado nas atividades em sala, depois de um vácuo educacional de dois anos sem escola presencial na pandemia de COVID-19.

Muitos estudantes não foram incluídos na modalidade do ensino remoto, pois não tinham computador ou acesso à internet, o que tornou explícito o déficit de aprendizagem dos estudantes em outros componentes curriculares que exigem habilidades de leitura e escrita como o ensino da História, já que ainda no 7º ano haviam alunos que não conseguiam ler ou escrever sem apoio ao lado. Esse sintoma inclusive me mobilizou a pensar muitas vezes na importância de trabalhar fontes históricas não-escritas, por exemplo, para conseguir dialogar com a realidade que vivenciavam a partir de problematizações de questões do tempo presente.

Aproximar a realidade dos alunos e alunas é o aspecto que aparece com força para o entendimento da importância da problematização no ensino de história, fornecendo uma funcionalidade prática ao que se ensina e que justificaria sua importância e existência nas escolas. Se o trabalho do ensino de história é o trabalho com a aproximação da realidade e com a relação presente/passado, ele se faz no debate sobre a construção do discurso de história como aquele que é disputado em diferentes contextos e espaços sociais, o qual articula distintas representações do passado que invadem a escola, trazidas pelos alunos e alunas. (FERRARI, 2002, p.10).

Desde o meu primeiro dia de aula de História na escola, falas pejorativas estiveram presentes nas brincadeiras entre os estudantes, embora não com a intencionalidade ou consciência de sua prática. Apareciam enquanto discursos ou atitudes que tinham o poder de ferir a dignidade de outros colegas, ou minimamente, deixá-los acuados e silenciados em sala de aula, deslegitimando o modo de vida daqueles cujo pertencimento religioso é de matriz africana.

Segue a narrativa sobre situações nas quais o tema da religião mobilizou o debate da aula de História diante das falas que os discentes trouxeram, motivadas pelo desconhecimento sobre as religiões de matriz africana.

### 3.2 Relações étnico-raciais e religiões de matriz africana

No primeiro dia de aula com a turma de 7º ano, durante o diálogo com a turma sobre *“O que significa História para você e qual a importância de estudar a História”* perguntei o nome de um determinado aluno que estava se manifestando sobre o assunto. Um outro colega logo respondeu por ele, dizendo que o nome dele era Seu Zé. Na mesma hora várias crianças riram e se mostraram também constrangidas, como se soubessem que algo de “errado” havia sido dito e que a professora poderia pontuar. O estudante que recebeu o apelido de Seu Zé ficou bastante incomodado e desistiu de prosseguir falando, dizendo *“Ah, sai fora...”* e silenciando.

Me direcionei, então, ao que apelidou e perguntei, a fim de entender a razão do apelido: *“Mas, quem é Seu Zé? Por que esse apelido?”* O colega respondeu: *“Não sei fessor, só sei que é do mal...essas coisas da macumba”*. O que foi apelidado disse preocupado em se “esclarecer” para mim e para a turma: *“Tia, mas eu não mexo com essas coisas não...sai fora...”*

Diante disso, desconfiei que se tratava de um preconceito religioso, quando a criança respondeu *“não mexo com essas coisas não”*... Neste contexto, logo pensei que o aluno estava se referindo a “Seu Zé Pelintra”, entidade celebrada pelas religiões de Umbanda e Jurema que traz consigo a representação de malandragem: figura representada no contexto do sudeste no início da formação urbana do Brasil republicano, em que se instaura uma nova ordem social e econômica capitalista urbana, formando um tipo de “trabalhador brasileiro ideal” que deveria ser polido, higienizado, familiar, produtivo e sobretudo devoto ao seu patrão.

Em seu caráter simbólico, a figura de Zé Pelintra na religião e na cultura subverte essa ordem com o estereótipo da “malandragem”, do trabalhador que é considerado pelo patrão preguiçoso, boêmio, mulherengo, que não corresponde com o ideal masculino de homem civilizado que se pretendia para a formação do Brasil-nação pela burguesia em formação.

Quando baixa como entidade do catimbó nos terreiros nordestinos, Zé Pelintra é, portanto, um mestre. Com bengala e cachimbo, usa camisa comprida branca ou quadriculada e calça branca dobrada nas pernas, com um lenço vermelho no pescoço. Sempre trabalha descalço. Ao chegar ao Rio de Janeiro, provavelmente trazido pelo traslado de inúmeros migrantes nordestinos atraídos para a cidade que, na primeira metade do século XX, era a capital federal, Seu Zé se

transformou. Virou carioca e teve seu culto incorporado pela linha da malandragem na umbanda (SIMAS, 2021, s/p)<sup>14</sup>

Nessa situação, dialoguei com as crianças sobre, primeiramente, a importância de se respeitar o nome dos colegas. Questionei se eles sabiam quem era “Seu Zé” na nossa cultura e por que estaria atrelado a fazer o mal, para eles. Outra criança que não estava envolvida na “brincadeira” tomou a palavra e falou: *“Professora, eu só sei que seu Zé é da macumba...é igual na rua, outro dia o meu irmão viu aqueles trabalhos com cachaça no poste da esquina, ele foi lá e chutou, no outro dia ele passou mal o dia inteiro”* Questionei: *“Mas, porque ele mexeu com algo de caráter sagrado para alguém, algo que não era dele? Será que é certo a gente destruir o que pertence a religião do outro?”* E ele disse: *“Não sei, acho que não...”*

Refleti a partir de seu relato sobre o quanto é curioso a ambivalência entre o desprezo e o medo expressados em uma fala tão curta. A criança narrou que o irmão ao ver um trabalho de macumba, o chutou, na intenção de destruir. Porém, destacou que o irmão passara mal no dia seguinte, o que induza a pensar que mesmo a atitude veiculada pelo ódio também confere um valor de reconhecimento sobre o poder mágico da macumba.

Seguimos a aula, pois naquele momento, já vislumbrei que teria um longo trabalho de desconstrução a ser feito sobre os estereótipos formados das religiões de matriz africana ao longo do semestre, questão que não seria resolvida em apenas uma única aula. Prosseguimos a discussão com o 7º ano utilizando o livro didático no primeiro capítulo do livro de História, cujo título era “Cultura e sociedade brasileira”. O capítulo trazia já na primeira página uma fotografia: uma grande roda de mulheres baianas dançando, vestidas de branco, com suas guias de proteção coloridas atravessando seus corpos negros e os cabelos enfeitados com turbantes. Logo abaixo dessa imagem, uma outra fotografia trazia crianças negras em uma roda de capoeira jogando.

No momento em que alguns alunos abriram o livro, ouvi alguns deles falando para os colegas ao lado: *“ih, olha, é macumba...”* A palavra “macumba” ecoava na sala sob cochichos, risos e ironias. No tom da fala, era evidente que a palavra não vinha com admiração ou curiosidade, mas com repulsa e medo. Alguns não queriam

---

<sup>14</sup> Texto publicado pelo historiador Luiz Antônio Simas.  
Disponível em:< <https://luizantoniosimas.com.br/blog/pelintras-e-padilhas-a-danca-dos-corpos-encantados/>>

nem mesmo olhar o livro. Pude notar alguns revirando os olhos e dizendo: “*credo, tá amarrado*”. Assim, olhavam desconfiados uns para os outros e para mim, hora rindo, hora com expressão de aversão.

O cinema, a televisão, as redes sociais, a literatura, enfim, esses diferentes contextos, trabalham com a ideia de passado que muitas vezes tem um apelo mais forte junto aos alunos e alunas. Trabalhar com o ensino de história é trabalhar com a ideia de que o pensamento é imagem, de maneira que, quando o professor ou professora fala do período colonial brasileiro, os alunos e alunas acionam as imagens que foram incorporando como próprias desse tempo para criar vínculos com o que o professor ou professora está dizendo ou trabalhando. A questão é saber quais imagens são essas, onde foram sendo construídas e com que relações de poder elas foram sedimentadas como verdade de um tempo histórico (FERRARI, 2002, p.10)

As imagens da roda de baianas e da capoeira, representadas no livro didático, provocaram uma série de cochichos e comentários negativos, uma vez atrelado ao imaginário construído por diversos artefatos culturais da mídia sobre os povos de matriz africana. Na perspectiva exposta pelo educador e historiador Anderson Ferrari, de que no Ensino de História trabalhar com o pensamento é trabalhar com as imagens do repertório de cada estudante, considero que para além de toda problemática de como os povos negros são dispostos na mídia, as crianças estão acostumadas a ver os corpos negros representados nos livros reduzidos à condição de escravidão.

Partindo desses comentários, antes de adentrar “formalmente” no conteúdo proposto pelo livro, perguntei para a turma: “*vocês por acaso, sabem o que é macumba?*” Naquele momento a turma ficou em silêncio, pensativa, até que um menino respondeu: “*macumba é quando você faz mal para os outros!*”.

Interroguei: “*Mas, e como você sabe só a partir da fotografia que essas pessoas estão fazendo macumba? O que na foto revela isso?*” E ele respondeu: “*As roupas de branco e os cordões*” Perguntei: “*Mas por que você acha que macumba é fazer o mal?*” E ele respondeu: “*Sei lá, professora...Mas na minha igreja o pastor diz que é mexer com coisa do demônio.*” Comecei a indagar a origem da palavra *Macumba*, com a seguinte provocação: “*vocês sabiam que macumba é o nome de um instrumento musical africano, parecido com o reco-reco do samba brasileiro?*” Todos responderam negativamente.

Estes diálogos me levaram a perceber a associação entre corpos negros à macumba e ao “fazer o mal”, fruto de um desconhecimento que gera o RR. Esse

desconhecimento traz a ideia de macumba como uma prática que estaria relacionada a algo necessariamente mágico, mas que não detém reconhecimento desse “poder mágico” como algo relativo a uma instituição religiosa legítima. Macumba não seria reconhecida como religião, **pois macumba seria algo inferior ou indigno de ser chamado de religião.**

A partir dessas primeiras impressões, percebi que minhas aulas iriam espontaneamente esbarrar em discussões relacionadas a religiões. O repertório dos estudantes e seus posicionamentos estavam imbricados por suas crenças. Se tratando do contexto escolar, o RR poderia ser pensado não só através de falas e atitudes evidentes que ocorrem na sala de aula, como também entre os silêncios que habitam este espaço. Silêncios que podem ser causados pelo desconhecimento mas também pelo medo.

Não obstante, o tratamento de cunho historiográfico sobre as religiões em alguma dimensão é inevitável. O conteúdo de História estipulado para as turmas de Ensino Fundamental é um conteúdo que se articula às trajetórias de diferentes expressões religiosas, sobretudo quando estudamos a História do Brasil. Passando por temas como Iluminismo, Expansão marítima, Colonização, desenvolvimento econômico, político e cultural da nação brasileira, sistema escravocrata, guerras e insurreições, etc. Ou seja, o conteúdo de História é totalmente atravessado pelo desenvolvimento da religião Católica e o choque entre outras religiões, povos e culturas. Desde sua matriz européia, até a consolidação do sistema colonial nas Américas, o desenvolvimento do Catolicismo tem protagonismo na historiografia ainda oferecida pelos livros didáticos, na medida em que narra detalhadamente uma História oficial ligada a consolidação das instituições coloniais, construída a partir da disposição de fontes oficiais do Estado.

A formação escolar tem como objetivo a formação plena do cidadão. E a religiosidade é parte fundamental da base histórico-cultural que forma a nação brasileira. Por isso, se faz necessário que a escola apresente aos alunos conhecimento sobre a formação do povo brasileiro, e essa formação está indissociavelmente ligada à experiência religiosa. (ROCHA, 2021, p. 36)

Visto este cenário, considerei ser preciso estimular o olhar sobre a diversidade étnico-racial brasileira a partir de uma crítica que elucidasse o RR, mas que também pudesse conferir positividade às religiões de matriz africana, não no sentido de

privilegiá-las, mas de promover um movimento de reconstrução e posituação da identidade negra.

No decorrer dos meses, ao longo das aulas, a turma foi deixando de trazer falas discriminatórias, alguns alunos passaram a intervir e rechaçar falas preconceituosas dos outros. Busquei amarrar as discussões a reflexões sobre as religiões de matriz africana utilizando como suporte fontes históricas diversas. Estávamos discutindo fontes históricas para além das fontes escritas oficiais, produzidas pelo Estado ou pelas instituições.

Uma das primeiras propostas que programei foi a de trabalhar a música e a arte como fonte histórica. Solicitei aos estudantes como dever de casa que eles realizassem uma pesquisa com a família, já que estávamos falando da História transmitida oralmente, perguntando se a família conhece ou gosta de alguma música de samba em especial. Uma das crianças trouxe que a mãe gostava de Clara Nunes. Levei para a turma então na aula seguinte a letra impressa da canção “O canto das três raças”, para discutirmos: quem são essas três raças as quais a música faz referência? A partir disso, fomos discutindo questões como: quais as origens destes três grupos: brancos, pretos e indígenas? Quais eram suas culturas, a quais territórios pertenciam, quais eram suas religiões? Como aconteceu esse encontro na colonização brasileira?

A interação entre essas três matrizes – indígena, africana e judaico-cristão – é parte indissociável da formação cultural brasileira. Não se pode compreender a realidade histórica brasileira sem considerar os aspectos religiosos, nem excluir da equação uma das matrizes (ROCHA, 2021, p.14)

O movimento de entendimento das crianças sobre a diversidade étnico-cultural brasileira se deu junto ao reconhecimento da invisibilização da cultura negra pelo Estado e sociedade, do passado para o presente. Além disso, conforme iam reconhecendo e nomeando bens culturais da etnia negra, como a Capoeira, conseguiam tecer relações entre as temporalidades estudadas e a vida no tempo presente. A escola por sua vez oferecia aula de capoeira, que era extremamente ansiada pela maioria da turma. Utilizei o exemplo das músicas da capoeira que eles trouxeram para pensarmos nas referências culturais do povo negro, em relação à resistência, modo de fazer política, relações e violência e religiosidade.

Quando perguntei sobre as músicas que aprendiam na aula de capoeira, uma das crianças então cantou: *“eu não sei ler ô sinhá, quero aprender ô sinhá...”*. A partir desse saber trazido pelo aluno, discutimos sobre a proibição dos negros ao aprendizado da leitura e escrita da língua portuguesa no período colonial, tal como esse quadro se desdobra em um contexto educacional nos períodos seguintes até o momento contemporâneo da História do Brasil em que a maior parte da população brasileira analfabeta ainda é composta por negros e pardos. A partir deste exemplo podemos pensar nas relações históricas entre religião, linguagem, poder, violência quem culminam em exclusão do povo negro nas escolas, até os dias atuais.

Sobretudo os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Estes, visando a “elevação moral” de seus escravos, providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135)

Utilizar a música da capoeira como fonte histórica a partir da experiência das crianças potencializou uma conexão com as suas identidades e a história, por assim dizer. Conforme nossas aulas complexificavam, a discussão sobre a violência da escravidão, busquei paralelamente ressaltar a resistência do povo negro como uma experiência política, positivando os saberes culturais presentes na música da roda de capoeira. Utilizar a música de capoeira como fonte potencializou a humanização dos corpos racializados, para além das narrativas de sofrimento.

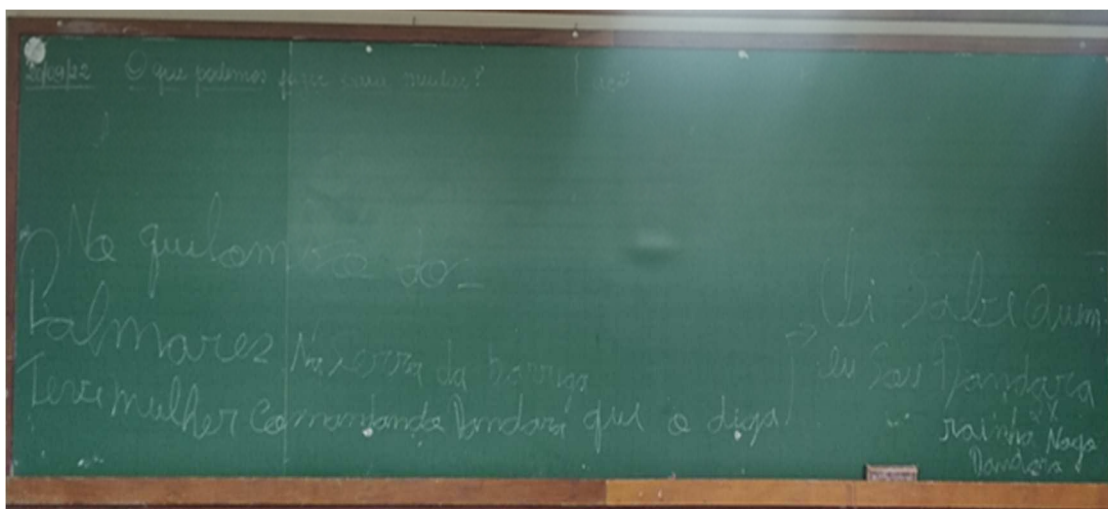
No encontro do corpo com suas heranças e horizontes, instaura-se uma força humanizadora, da vida, das relações, da educação, também da política. A Palavra esquecida e a Melodia do sonho, poderes da linguagem, capacitam à recriação do mundo e à renovação da vida. (HUFF JUNIOR, 2021, p. 74)

Era notável o quanto esse movimento de reconhecimento das violências raciais, em consonância com uma construção de posituação do grupo étnico-racial negro resultava num processo de reconhecimento identitário por parte das crianças. Em uma de nossas aulas, em que contei algumas versões da Historiografia sobre quem foi Zumbi dos Palmares, uma das alunas se levantou e ocupou o quadro, escrevendo uma letra de capoeira que fazia referência a Dandara.

A partir de sua ação, pudemos discutir sobre as lideranças femininas negras apagadas na memória coletiva pela História oficial, como foi Dandara. Esta narrativa se opõe a lógica da História oficial, que emudeceu e apagou as mulheres do imaginário coletivo sobre quem protagoniza a História no Brasil. O conhecimento apreendido pela aula de Capoeira na escola trazido pela experiência de uma estudante tornou possível esta ligação entre subjetividade, arte, história, cultura, religião, resistência.

Estas relações e potencialidades entre as religiões de matriz africana, música, capoeira e resistência também são visualizadas nas falas de Zumbi, arte-educador, candomblecista e capoeirista do estudo de caso cujas falas são analisadas no próximo capítulo da tese.

**Figura 4 – Registro de cantiga de capoeira por uma estudante no quadro**



Fonte: acervo pessoal

*No quilombo dos Palmares  
Na serra da barriga  
Teve mulher comandando  
Dandara que o diga  
Oi sabe quem eu sou  
Dandara rainha negra  
Dandara*

A canto entoado na roda de capoeira assimilado pela estudante a partir do conteúdo trabalhado possui força de educar para a historicidade das relações étnico-raciais, bem como destacar o protagonismo histórico negro que ainda necessita maior visibilidade na historiografia.

De modo similar, trago aqui a exemplo da potencialidade do ensino a partir da musicalidade, um ponto de umbanda, geralmente entoado no fechamento de uma gira de terreiro, pois trago como asserção de que os pontos de umbanda também correspondem a ricos conteúdos educativos assimilados pela oralidade, bem como as ladainhas de capoeira.

*Vamos desencruzar a Umbanda de Iansã  
Ora vamos rebater os inimigos de Ogum*

A partir do exercício hermenêutico sobre o ponto cantado, evoco os saberes que me suscitam no contato com as sabedorias presentes no rito, encruzado meu lugar de pesquisadora, professora de História e umbandista que o interpreta.

A expressão desencruzar evoca o mistério do fechamento, do encerramento dos trabalhos, em que se “finda” o encontro (o cruzo) dos cavalus<sup>15</sup> com as suas entidades espirituais. Final este que não é absoluto, não termina de fato quando se encerra, mas que se firma o fechamento rituais.

O desencruzar remete ao ato de fechar, ao encerramento temporário de um encontro ancestral no pisar no chão do terreiro, capaz de existir no encontro único possibilitado no “aqui e no agora”, mas que continua a se reverberar de outras formas, no princípio da ancestralidade viva, em que corpo e memória não se desamarram.

A segunda parte do ponto traz a perspectiva do confronto, do embate, na expressão rebater: fundamental para se entender e se respeitar as religiões de matriz africana em seus processos de resistência secular. O ponto também faz referência a Ogum, orixá da guerra e da agricultura, como representação mítica capaz de educar sobre partes ocultadas da história do Brasil que tiveram protagonismo do povo negro escravizado, bem como destaca Lélia Gonzalez na obra *Por um feminismo latino americano*.

---

<sup>15</sup> Termo de origem bantu que quer dizer amigo ou companheiro, popularmente chamado nos terreiros de cavalo, para designar o papel dos chamados “médiuns” a partir da doutrina espírita.

Vale ressaltar que a umbanda, através de suas cantigas ou pontos, fala da memória histórica efetiva de um povo oprimido que não se vê representado na “história” oficial que, na verdade, enquanto discurso da ideologia dominante, nada mais é do que o que chamamos de consciência (lugar do esquecimento, da sujeição, da lógica da dominação). Que se atente, por exemplo, para o ponto que assim diz: *“Ogum já jurou bandeira/ Nos campos de Humaitá/ Ogum já venceu demanda/ Vamos todos saravá”*. Na verdade, esse ponto canta a presença anônima do negro na Guerra do Paraguai. (1980) (GONZALEZ, 2020, p. 56)

Argumento que os pontos de umbanda detêm potencial para um exercício hermenêutico fluido, aberto, com amplas possibilidades de assimilação que possam colaborar na compreensão das questões culturais afro religiosas, atentando aos fundos históricos que possuem, capazes de educar sobre o passado e orientar o presente.

Por fim, vale ressaltar que o desconhecimento sobre as religiões de matriz africana se evidencia também fora da sala de aula. No mesmo dia da realização da aula sobre Zumbi dos Palmares, depois do trabalho cumprido, esperando o ônibus para voltar para Juiz de Fora com outras profissionais da escola, conversava com outros profissionais da escola.

Certo momento, o grupo começou a falar de problemas da vida pessoal, relativos a relacionamentos amorosos. Uma pessoa então, disse: *“Sabe do que eu tô precisando? Tô precisando de um trabalho, desses bons, para arrumar as coisas na minha vida... Mas, tô falando trabalho do bem, não esses com cachaça e despacho em esquina não, sabe? Me ajuda?”*. Respondi: *“Poxa, não sei. Como assim?”* E ela disse: *“Um trabalho bom, para me ajudar, mas do bem sabe... Mas não esses de rua não, sem essas coisas do mal, sabe...”*

Este episódio, somado ao ocorrido em sala, me fez refletir o quanto o desconhecimento sobre as práticas rituais das religiões de matriz africana corroboram para ideia de inferioridade, ligada sempre ao fazer o mal, quando não, desejado o acesso a este “poder” em grande maioria, de forma utilitária e descartável.

O que mais profissionais e estudantes saberiam sobre as religiões de matriz africana, para além da associação simples que fizeram ao uso de roupas brancas, a pessoas negras, ao uso de fio de contas, as ofertas nas ruas, ao poder mágico ligado a capacidade de fazer o mal ou a ligação com demônio?

Problematizar o RR no Ensino de História seria suficiente, em um universo em que profissionais de educação que trabalham diretamente com as crianças não recebem formação sobre diversidade religiosa e relações étnico-raciais? Estas questões e muitas outras me acompanharam durante o meu exercício docente e foram motor para construção da investigação apresentada.

### 3.3 Religião, gênero, sexualidade e violência

Outros episódios que me chamaram bastante atenção envolvem as discussões sobre gênero e sexualidade atravessadas pela religião. Ainda com as turmas de Ensino Fundamental, trabalhei sobre diferentes formas de imposição da fé católica na América Portuguesa. Discutindo sobre a obrigatoriedade do batismo e do casamento nas igrejas como condição para a obtenção da cidadania no sistema colonial, levei a seguinte pergunta para uma das turmas: *“Vocês acham correto que uma religião imponha para toda a sociedade um modelo único, de uma religião apenas?”* Vários alunos responderam em coro: *“Não!”*

Perguntei em seguida: *“Será que hoje, ainda existem religiões que querem impor como as pessoas devem agir em sociedade? Vocês já viram isso acontecendo nos dias de hoje?”* Uma estudante logo respondeu: *“Sim, por exemplo, lá na minha igreja, o padre falou que família tem que ser mãe, pai e filhos, que qualquer outro tipo não é família de verdade, que Jesus não aceita.. Mas eu acho isso muito absurdo, que dizer que uma pessoa LGBT não pode ter família? E se duas mulheres quiserem casar e adotar uma criança, Jesus não ia gostar, com um monte de criança que poderia ser amada num lar?”*

Os posicionamentos da criança sobre a orientação do padre revelam uma postura de rejeição ao discurso religioso como verdade absoluta inquestionável, destacando a contradição entre a proibição proferida e os valores de amor e solidariedade cristãos. Revela também o quanto as religiões educam corporalidades, num processo de normatização de condutas socialmente aceitas ou não para os sujeitos de determinada religião, definidos pelo o que é esperado para cada gênero.

A educação para as sexualidades e para as relações de gênero não acontece apenas nas práticas que a isso se destinam, mas está presente nos mecanismos de constituição de sujeitos, nas intervenções promovidas sobre os corpos, nas proibições, nas normas

estabelecidas, nas relações interpessoais. (FERRARI; POLATO, 2016, p.17)

A partir desse relato da discente, foi possível problematizar os discursos religiosos como capazes de definir condutas sociais. Essas condutas podem estar atreladas às vivências das experimentações de gênero e sexualidade, organizando experiências de feminilidades e masculinidades legítimas. Os discursos religiosos produzem um processo educativo determinando modos de ser homem e de ser mulher, em uma cultura delimitada pela heteronormatividade, em que o sexo biológico ainda é visto como natural.

As escolas e suas práticas de educação para sexualidade e relações de gênero têm sido o principal foco das pesquisas e ações extensionistas desenvolvidas no campo, porém, sem desconsiderar que os processos educativos se desenvolvem por meio de outras pedagogias, não escolares, produzindo sujeitos de sexualidade e gênero [...] (FERRARI; POLATO, 2016, p.16)

Outro caso posterior a este me marcou e me alertou para a urgência do debate sobre RR na escola, perpassando a discussão de sexualidade e violência. Para compreender a culminância do caso que detém maior complexidade e gravidade, será preciso contextualizar desde o início:

Em uma reunião pedagógica a direção da escola expôs que alguns estudantes haviam levado para a escola facas escondidas em suas mochilas, sendo denunciados à coordenação por outras crianças que viram tais objetos. A coordenação achou os objetos e suspendeu dois alunos que estavam envolvidos na situação.

Diante disto, foi apontado por vários docentes em reunião pedagógica, junto a direção, a necessidade de promover o enfrentamento a violência na escola. Uma das professoras sugeriu uma pesquisa na escola que pudesse mapear as representações dos alunos acerca da violência, oriunda de sua experiência de pesquisa acadêmica dentro do tema. Eu me propus a somar a sua iniciativa, dizendo que poderia debater sobre os diferentes tipos de violência em nossa sociedade em sala de aula, o que foi aceito e elogiado pela direção e pelos pares.

No dia seguinte à reunião, cheguei na sala de aula e comecei a fomentar o debate, perguntando o que é violência para eles. Tivemos uma longa conversa sobre os tipos de violência, extrapolando o caráter físico, também pensando nas violências simbólicas e estruturais. Trouxe uma tipificação de diversos tipos de violência: violência patrimonial, violência contra mulher, violência de gênero, violência física,

sexual, obstétrica, psicológica, violência racial (racismo), violência a partir da religião (intolerância religiosa), etarismo, capacitismo, homofobia, etc. Os estudantes tiveram muito interesse e participaram dialogando ativamente com minha exposição, trazendo relatos de vivências cotidianas a partir do entendimento das variações e especificidades expostas.

Tivemos um longo debate, muitos estudantes puderam entender, relatar e nomear violências que atravessam seu cotidiano, tendo a violência doméstica como uma das mais recorrentes nos relatos, em que a vítima era a mãe. Contudo, quando falamos sobre violência sexual, uma aluna me chamou no canto da sala. Eu já havia notado que a estudante não participava das atividades coletivas que propus em outros momentos, como uma aula em que ao final fizemos uma roda para cantar ladainhas de capoeira. A estudante nunca falava nas aulas. Tomava medicamentos controlados, muitas das vezes dormia na carteira, não dialogava com nenhum colega, tendendo a um auto-isolamento constante, além de não escrever nada além de seu nome completo. Não fazia as atividades e sua exclusão a nível de interação social mas também de desenvolvimento da aprendizagem parecia já estar dado para a escola.

Assim, me aproximei da estudante no cantinho que ela estava e ela imediatamente disse que estava sofrendo violência sexual por parte de seu tio. Logo, eu lhe disse para esperar para conversarmos ao final da aula em particular, diante da gravidade, complexidade e delicadeza do assunto. Nesse momento, pude me perguntar o quanto as habilidades de aprendizagem e sociabilidade da aluna estavam relacionadas a vivência da violência.

Na esfera emocional, a violência sexual é capaz de produzir efeitos complexos e devastadores, muitas vezes irreparáveis, visto que suas implicações trazem grande impacto à vida da paciente, sendo citadas principalmente a ansiedade, depressão, perda da autoestima, transtornos do sono, culpa, vergonha, dificuldade de estabelecer relações interpessoais tendendo ao isolamento social e alto risco para o consumo de álcool e drogas. (VERTAMATTI, 2009, p.329)

Assim, sentei ao fim da aula para acolher e escutar a estudante. A menina relatou estar sofrendo violência sexual (estupro) por parte do tio-avô há muito tempo. Segundo a vítima, as responsáveis da família já sabiam que isso acontecia há dois anos. A orientação da familiar diante do exposto era de que ela só andasse com a irmã mais nova, que tinha apenas 11 anos, para que a menor pudesse protegê-la,

como se sua presença fosse capaz de evitar o abuso, e que não frequentasse a casa da família quando o tio estivesse lá.

Busquei acolher sua história e fui escutando todo o relato. Em certo momento, a estudante disse que a Coordenadora havia dito para ela que se ela acionasse o conselho tutelar, seria retirada a guarda de sua mãe. Questionei, *“Então aqui na escola a direção sabe?”* Ela respondeu que sim. Falei com ela sobre a importância da denúncia ao conselho tutelar e quais suas funções em prol da garantia de sua segurança e integridade. A menina argumentou: *“Eu acho que eu não tenho que fazer nada porque uma hora Deus vai fazer ele pagar por tudo que ele está fazendo”*.

Me empenhei em levantar a reflexão com a menina de que a justiça nesse caso não cabia somente a Deus, que era um direito legal que ela fosse protegida e o agressor punido por órgãos competentes sob investigação, pois se tratava de um crime previsto em lei, que detém a função de resguardar nossos direitos cidadãos.

Contudo, a narrativa de punição por parte de Deus era recorrente em sua fala. Em alguns momentos em que eu explicava como funciona uma denúncia, a investigação e os trâmites legais, a menina se mostrava interessada em entender o que poderia ser feito, em meio a discursos de perdão e auto punição, que me pareciam ser fruto de narrativas que lhe estavam sendo impostas por outros adultos para esconder o caso.

Quando falei sobre procurarmos a coordenação para dialogar, uma vez que é obrigação da escola denunciar ao conselho tutelar casos de estupro relatados, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a menina se esquivava com medo, dizendo que era melhor não causar confusão na escola. Nessa primeira conversa, a menina disse não acreditar que uma pessoa normal seria capaz de fazer isso, responsável disse que *“ele mexe com santo, é o santo que manda ele fazer isso”*.

Esta fala me fez refletir profundamente sobre como o imaginário da familiar conseguiu relegar a responsabilidade de um crime cometido contra a menina à justificativas baseadas nas suas crenças religiosas. Crenças estas, ancoradas num forte racismo religioso, que justificaria a ação do “santo” inocentando aquele homem agressor, que uma vez “possuído” cometeria o ato sexual violento contra a adolescente.

A falta de recursos para compreender a complexidade da violência como um fenômeno social, tal qual a negligência da escola, segundo seu relato, me chamaram

atenção. Busquei uma reunião com a direção para levar a situação para discussão e entender o que já havia sido feito, já que a vítima disse já ter relatado a coordenadora.

Na reunião, fui surpreendida com o seguinte cenário: a direção relatou que já sabia do ocorrido desde o início, mas não havia acionado o conselho tutelar. Segundo a diretora, a escola não queria “expor ainda mais a menina”, além de que as familiares responsáveis da menina que sabiam do ocorrido e pediram para a direção não denunciar.

A baixa punibilidade é um padrão, como consta de relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH); há pouca utilização do Sistema de Justiça pelas mulheres vítimas, que não depositam confiança nas 24 instâncias judiciais, o que acaba por reforçar a insegurança. Perpetua-se, assim, a naturalização da violência sexual contra as mulheres. A subnotificação dos crimes sexuais é uma realidade mundial. (Dossiê Mulher 2018 (ISP/RJ, 2018, s/p).[1]

Alertei a diretora e a vice-diretora sobre as orientações de proteção estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que previa multa para instituições escolares que diante de uma suspeita de violação, não efetuam denúncia. Sendo obrigação da escola efetuar a denúncia junto ao Conselho tutelar, me coloquei à disposição para ajudar no que fosse preciso, sugerindo também que a Secretaria de Educação fosse relatada para maiores orientações.

Contudo, a direção da escola assumiu uma postura de me afastar de diversas atividades. A diretora disse que não ia acionar o conselho tutelar porque a escola agia de uma forma diferente, em prol das famílias, dizendo que ia chamar a mãe da aluna para uma reunião com o objetivo de pressioná-la a denunciar por conta própria.

Nas semanas seguintes, a aluna começou a se ausentar das aulas de História. Em alguns momentos, fui até a coordenação e ela estava lá sentada sem fazer nada. Comecei a notar que a direção fazia esforços para evitar que a aluna estivesse em contato comigo. Uma vez eu precisava repor algumas aulas, e quando fui marcar a reposição, a direção disse que não era necessário repor. Minha presença na escola parecia ser um grande incômodo para direção.

A aluna me procurava em momentos extra-classe sozinha para relatar o que estava acontecendo e pedir mais orientações. Em nossa última conversa, disse que a mãe havia contado para o agressor que estavam de olho nele na escola, o que me trouxe tamanha preocupação.

A direção havia agido segundo uma “lógica própria” sem a condução e orientação devida de órgãos competentes, pressionando o indivíduo que já havia resistido em denunciar. Suponho que diante de toda moralidade que constrói uma ideia de mácula sobre a vítima do estupro exposta, esta trouxe informações ao abusador que não são capazes de proteger a vítima, pelo contrário. A família abafa a violência na medida que também expõe a vítima a condição de vulnerabilidade que pode sofrer mais consequências por falar, pois o silêncio em tese não deveria ter sido quebrado em prol da moralidade que rege as relações familiares intocáveis.

Em outra ocasião, uma aluna de 11 anos que também já sabia do caso de estupro (tal como a maior parte dos estudantes da escola!), disse que a diretora havia lhe orientado a não contar absolutamente nada para mim.

Diante de uma série de violências simbólicas institucionais, minha presença na escola se tornou insustentável, me levando a buscar suporte, acolhimento e encaminhamento para a estudante vítima, tal como como a solicitar a minha transferência de escola. Era nítido o quanto minhas ações me levaram a ser isolada de atividades da escola pela gestão, obliterando meu trabalho.

A denúncia junto ao conselho tutelar foi realizada pela Secretaria de Educação responsável pela escola. Por questões de saúde e proteção me afastei da condução do caso, uma vez efetuada a denúncia de modo seguro e institucional. A partir deste momento não obtive mais informações acerca da efetivação da justiça sobre o caso.

Gostaria de ressaltar o quanto a experiência de acolher uma pré-adolescente vítima de estupro que estava sendo constantemente revitimizada e silenciada me vulnerabilizou, uma vez que as tentativas de silenciamento dela se estenderam a mim, na tentativa de buscar ajuda, o que foi tratado como um “segredo” da escola. Segredo que ao vir à tona, poderia vir a “manchar” o nome da instituição, em uma perspectiva moral que suprime o direito da criança / menina em nome de um “bem maior”

A moralidade sexual vigente em nossa sociedade que “desautoriza” vítimas a “expor” os casos de violências sob a alegação de “não expor a mulher”, na verdade reafirma a violência e permite os agressores a continuar, ancoradas em diversas crenças. Crenças como “todo homem tem suas necessidades”, ou “ela provocou” talvez sejam tão comuns e justificadoras da violência como crenças como “ele faz isso pois está possuído pelo santo”.

Estes conceitos tradicionais estão alicerçados sob a égide da família patriarcal que historicamente foi forjada pelos valores da tradição judaico-cristã, que Bell Hooks tão bem discute como agente de perpetuação da violência.

Na noção de família citada nessas discussões, os papéis sexistas são proclamados como tradições estabilizadoras. Não surpreende que essa visão da vida familiar seja associada a uma noção de segurança que implica que estamos sempre mais seguros junto a gente do nosso próprio grupo racial, classe e religião e assim por diante. Por mais que estatísticas de violência doméstica, homicídio, estupro e maus tratos a crianças indiquem que a família patriarcal idealizada está longe de ser um espaço seguro, que as vítimas de violência têm maior probabilidade de ser atacadas por pessoas semelhantes a elas do que por estranhos misteriosos e diferentes. Esses mitos conservadores perpetuam. Está claro que uma das principais razões por que não sofremos uma revolução de valores é que a cultura de dominação necessariamente promove. Os vícios da mentira e da negação. (HOOKS, 1994, p. 43)

Tudo isso me levou a refletir sobre o quanto as justificativas religiosas para questões relacionadas a violência podem enfraquecer e imobilizar vítimas a procurar ajuda, pois uma das explicações da menina era de que o **estuprador fazia isso porque o santo mandava, mas que deus lá na frente, iria o punir.**

Associo tal reflexão sobre violência sexual ao exercício de hermenêutica de um ponto cantado de umbanda que desdobra questões pertinentes sobre gênero, raça, violência, sexualidade e religião.

*No tempo que eu tinha senhor  
Quando o senhor me batia  
Eu gritava por nossa senhora meu deus  
Como a pancada doía  
Ai senhor, não faz assim com a sinhá  
Sinhazinha tá tão velha  
Cansada de apanhar*

Cantado sob o ponto de vista de uma pessoa escravizada, denuncia a violência física da escravidão, exibindo a amargura da dor provocada pelo senhor clamando pela proteção de Nossa Senhora, santa de referência católica que foi sincretizada com diversas orixás femininas. A figura do senhor cristão é desmascarada na qualidade de bondade e proteção, representando na verdade uma figura violenta, símbolo do poder patriarcal sob as relações que se estruturam a partir dos critérios de gênero, raça e classe. Além disso, denuncia a violência do senhor perante a sinhá, mulher que

embora pudesse ser casada com o senhor, não ocuparia o mesmo lugar social que ele na hierarquia das relações sociais, sendo mulher.

Tal ponto abre portas para repensarmos como se estruturaram as relações de poder em torno da sexualidade, já que muitas sinhás também eram vítimas de violência física e estupro. Porém, estas teriam acessos materiais e reconhecimentos que as mulheres escravizadas negras da senzala jamais tiveram. A esta relação, soma-se o fato de que as mulheres negras eram estupradas, obrigadas a abandonar seus filhos, amamentar os filhos da sinhá branca. A ordem social masculina e patriarcal colonial ditou a classificação social das mulheres, em condições distintas perante a questão racial, estrutura que tem seus desdobramentos ainda hoje nas intersecções entre gênero e raça.

As mulheres negras escravizadas foram utilizadas como reprodutoras em estupros incessantes, em que a violência física esteve imbricada a violência sexual. Os silêncios em torno deste passado denotam a uma memória que tende a ser naturalizada e reproduzida, na medida em que abusadores e estupradores ainda hoje são protegidos pela moralidade que rege nossa sociedade, constituída sob a égide da colonialidade.

Por fim, encerro este debate voltando a atenção sobre como a ideia de que “a macumba faz mal” e que sujeitos oriundos de religiões afro estariam “inclinados” a fazer o mal é algo recorrente e naturalizado na escola e na sociedade. Talvez este imaginário ainda esteja mais arraigado na escola descrita por se tratar de uma comunidade rural, em que os valores cristãos estão arraigados em conceitos tradicionais sobre comportamento sociais, principalmente no que tange às relações de gênero e sexualidades.

No capítulo a seguir, trago os estudos de caso a partir das falas de educadores, em prol do combate ativo ao RR.

#### 4 Estudos de casos sobre o Racismo Religioso com educadores e lideranças religiosas

O caminho metodológico da pesquisa realizada neste capítulo foi traçado a partir das questões que foram suscitadas ao longo do doutorado no entrecruzamento de diferentes abordagens teórico-metodológicas, estabelecendo um campo interdisciplinar. O entrecruzamento teórico interdisciplinar sobre o qual exponho a elaboração metodológica da *pesquisa* acontece na caminhada, nos cruzamentos dos caminhos com os participantes que encantam<sup>16</sup> a pesquisa, contribuindo para construção de outras epistemologias que fazem jus à proposta de Pedagogia das encruzilhadas de Rufino.

As dinâmicas do Novo Mundo são encruzadas. É nesse sentido que havemos de praticar as dobras. O Atlântico é encruzilhada. O que é lançado na encruza é engolido de um jeito para ser cuspidor de outro. Essa é a máxima que dará o tom das vibrações. Assim, a diáspora africana é também o marco das formas resilientes, que praticam devidamente os ebós revelando a natureza de outras presenças ontologias e a produção de outros conhecimentos poéticas, epistemologias. É a partir de um inventário de práticas de saber tecidos nos transe diaspóricos que desatam os nós das marafundas coloniais e que se invocam outras vibrações. Essas outras impulsões não reivindicam a subversão, miram a transgressão, incorporam as sabedoria das vidas cruzadas nas Américas Negras para inventar outros mundos. (RUFINO, 2019, p. 121).

Os participantes que surgiram no caminho da pesquisa assumem um papel político de contrapor o desencantamento do mundo tendo em vista que suas falas irrompem os silêncios acerca das vivências sobre o RR, dado que

entender o desencante como uma política de produção de escassez e de mortandade implica pensar no sofrimento destinado ao que concebemos como humano, no deslocamento e na hierarquização dessa classificação entre outros seres. O desencantamento nos diz sobre as formas de desvitalizar, desperdiçar, interromper, desviar, subordinar, silenciar, desmantelar e esquecer as dimensões do vivo, da vivacidade como esferas presentes nas mais diferentes formas que integram a biosfera. (RUFINO e SIMAS, 2021, p. 9)

---

<sup>16</sup> Assim está lançada a tarefa do encantamento: afirmar a vida neste e nos outros mundos - múltiplos feito folhas - como pássaros capazes de bailar acima das fogueiras, com a coragem para desafiar o incêndio e o cuidado para não queimar as asas. Chamuscados, feridos, mas plenos e intensos, cantando por saber que a vida é voo. (SIMAS e RUFINO, 2021, s/p)

Assim, o encantamento dito se dá no encontro com os participantes de modo não previamente programado. A trajetória de pesquisa não-linear possibilitou um olhar multifacetado para o objeto e desempenhou um papel importante na forma de tecer as problematizações e realizar opções metodológicas.

A trajetória de pesquisa desempenhada assume o caráter de pesquisa-ação que se soma ao caráter de pesquisa-formação desempenhada no capítulo anterior, na medida em que busca estratégias de enfrentamento às problemáticas sob as quais as contradições sociais do campo educacional se apresentam em torno do fenômeno do RR. Esta postura teórico-metodológica da pesquisa-ação engloba percorrer um caminho em que a neutralidade seja colocada em cheque, pois ao assumir uma postura de pesquisa-ação, propõe-se uma intervenção na realidade social concreta.

Sendo assim, é nesse contexto da pesquisa social, a qual propicia a compreensão, tendo ela uma abordagem qualitativa, que a Pesquisa-ação se configura como uma opção metodológica capaz de compreender a dinâmica de um problema, de um processo, considerando a realidade concreta e os aspectos presentes no movimento. Um movimento onde as práticas, as situações reais e as interpretações serão consideradas para a proposição de novas ideias e possíveis intervenções. (SILVA; OLIVEIRA; ATAÍDES, 2021, p. 4)

Fiz a escolha de optar por trazer relatos narrados por pares (educadores), religiosos de matriz africana, estudantes e colegas de pós-graduação. Este material foi registrado no decorrer da escrita, posteriormente selecionado sob a elaboração dos estudos de casos.

Os casos selecionados têm um ponto central em comum: a narrativa dos interlocutores da pesquisa e a reflexão sobre vivências de RR no campo da educação e no cotidiano. Traço, portanto, uma perspectiva de abordagem metodológica de pesquisa qualitativa em educação, em **que pesquisa-formação e pesquisa-ação** se entrecruzam, considerando “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (RUDNICKI; CARLOS; MÜLLER, 2021, p. 85).

A discussão apresentada se constrói em oposição a uma lógica de descoberta no sentido empírico de busca, como se fosse necessário desvelar algum segredo sobre o tema ou comprovar uma teoria prévia, tampouco corresponde a tentativa de

realizar uma etnografia. Neste sentido, fiz-me interessada justamente na análise dos casos e dos significados atribuídos às experiências e práticas cotidianas.

Não obstante, a partir da revisão bibliográfica e do trabalho desempenhado até o exame de qualificação, já não fazia mais sentido para mim “comprovar” a existência da perseguição e violência às religiões de matriz africana e seus adeptos na escola, uma vez que muitas pesquisas já o fizeram. (ORLANDI & REIS, 2022. FILHO, 2019; FILIZOLA, 2019; NETO, 2010. CAPUTO, 2012)

O educador Roberto Alves Monteiro problematiza alguns desafios para pesquisas de abordagem qualitativa na área da educação, elencando um desafio que julgo pertinente ser apontado: o pesquisador compreender o fenômeno da educação enquanto uma produção cultural, atrelando os processos educativos à estruturas sociais mais amplas. Neste sentido, compreender o RR em relação a estrutura social de modo amplo engloba adentrar no campo de disputas, negociações e imposição de limites suscitados pela relação inter-religiosa e também as relações étnico-raciais. Compreender a escola inserida na sociedade e nos conflitos do tecido social que decorrem no bairro, na cidade, do micro ao macro político.

O autor compreende o currículo, a escola e a educação implicado como fenômenos culturais, sendo preciso “admitir a possibilidade de referir-se a uma cultura da sala de aula, articulando-se no interior dela, como representação de estruturas culturais mais amplas” (MONTEIRO, 1998, p.10) Sua elucubração me é cara no sentido de perceber o RR como um fenômeno que está para além da escola, mas que também acontece em seu seio, sendo a escola um espaço de amplas possibilidades: seja a de reprodução da lógica dominante da sociedade do racismo institucional, bem como também espaço que pode ser potencial de combate ao racismo.

Em suma, esta dialética leva à pertinência da investigação sobre como os educadores se relacionam, protagonizam e refletem sobre os enfrentamentos decorrentes deste racismo institucional nas escolas no cotidiano, e também sob suas vivências de RR para além do espaço escolar.

Os participantes da pesquisa surgiram em trocas espontâneas que tivemos, demonstrando o interesse sobre o meu objeto de análise. A conexão foi despertada pela curiosidade dos participantes em relação ao meu tema de pesquisa no momento em eu relatava que estão pesquisando sobre o RR na pós-graduação. Diante deste contato, surgiram as narrativas / relatos / desabafos de vivências em torno do

fenômeno que nomeio como RR, exposto nas falas em meio a diferentes nuances do racismo.

As interações entre pares, em contato com o tema de pesquisa, suscitaram diálogos que foram oportunizados ao desvelar os silêncios em torno as experiências / vivências de RR destes educadores que muitas das vezes sentiram na pele os desconfortos e desafios em torno destas vivências, mas que relataram que não haviam vivenciado um espaço para refletir mais profundamente sobre essas situações e elaborar as experiências, tampouco refletir sobre suas escolhas pedagógicas.

Propus a direcionar minha análise para a visibilização e compreensão das dinâmicas e dos modos de enfrentamento dos sujeitos que me traziam seus relatos, aflições e estratégias de enfrentamento, considerando investigar como tais experiências podem contribuir na formulação de uma pedagogia antirracista. A pesquisa, portanto, não assume um caráter comprobatório, mas desenha um caminho analítico.

Tornou-se relevante compreender como / se os docentes que são das religiões de matriz africana articulam na prática de sala de aula outros saberes epistemológicos, advindos do seu pertencimento religioso / cosmovisão, como estes saberes articulam também uma compreensão sobre a história e as relações étnico raciais.

Como elucida Walter Benjamin (1987), é preciso escovar a história a contrapelo. A busca por narrativas por vezes silenciadas ou cujas vivências de violências tendem a ser naturalizadas representa esta busca de recontar a história, tanto do ponto de vista dos educadores em suas práticas e pedagogias cotidianas, como também provocar a repensar sobre a necessidade de formação e revisão em torno das questões do RR.

Benjamin fala de construção no cotidiano, das pequenas grandes histórias esquecidas que nos constituem, e que precisam da figura do narrador para contá-las. Com sua afirmação mais conhecida, nos aponta para a necessidade de escovar a história a contrapelo, para enxergarmos as histórias esquecidas. Para isto se faz necessária a escuta do cotidiano e a busca de narrativas, que falem daquilo que se produz na experiência de viver. (VERGNE, 2016, p.18)

Esta escuta ativa proporcionada pelo desenvolvimento da pesquisa trouxe um sentido de humanização para o processo da escrita. Ouvir e identificar casos semelhantes nas narrativas de violência deixou mais evidente de que não se trata de

um problema pontual ou individual, mas de uma contradição social recorrente nas escolas, porém, ainda pouco exposta e explorada, tal como seus efeitos são pouco conhecidos no cerne das conclusões de pesquisas acadêmicas.

Ler a história a contrapelo pode ser compreendido em minha perspectiva tanto como uma forma de olhar o passado observando as histórias dos oprimidos e das resistências, tanto quanto reconstruindo narrativas históricas a contrapelo. Escovar a contrapelo, literalmente, possibilita ver a raiz, propondo caminhos outros, baseado em referências que não estavam disponíveis pela narrativa hegemônica.

Portanto, escolhi trabalhar com os estudos de casos coletivos e torno de um fenômeno (o RR) com objetivo de observar nas fissuras das experiências, uma chave de compreensão analítica que as conectem.

No estudo de caso coletivo o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos (ALVES MAZZOTTI, 2006, p. 642)

A educadora Alves Mazzotti alerta sobre a importância de que sejam explícitos os critérios de seleção dos casos a serem estudados por parte dos pesquisadores que fazem uso deste aparato teórico-metodológico, embora considere que “os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada” (ALVES MAZZOTTI, 2006, p. 650). Ademais, destaca que

o importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão. (ALVES MAZZOTTI, 2006, p. 650)

Os casos que seleciono possuem relevância que justifica o esforço de compreensão no sentido de dialogarem com as pesquisas que expus no quadro do capítulo 1, sendo relevantes para compreensão da dinâmica do fenômeno do RR na educação, diante do pouco aprofundamento sobre o tema, conforme argumento ao longo da tese dialogando com os trabalhos.

Os critérios para escolha dos quatro casos analisados no capítulo se dão pois estes são casos que demonstram que o RR é capaz de provocar perdas de direitos ao espaço público e escolar pelos religiosos – e que demonstram que ainda há dificuldade em se fazer o exercício de nomeação do racismo enquanto tal – bem como demonstram que o RR aparece por vezes velado, por vezes escancarado, mas que age como mecanismo de poder e violência sobre os corpos daqueles que carregam os símbolos religiosos da etnia e cultura negra.

Se partindo do conceito de violência simbólica (BOURDIEU, 2012) vislumbra-se uma relação considerada como uma cumplicidade entre quem pratica a violência e quem a sofre, sem que necessariamente os envolvidos tenham consciência de que estão exercendo ou sofrendo, é justamente nesta suposta relação de cumplicidade em que residem minhas inquietações, “violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação” (BOURDIEU, 2012, p. 7).

Diante da amplitude do conceito de violência simbólica para pensar estas relações, problematizo: quais são as crenças e subjetividades em torno da noção de violência que organizam a vítima de violência para que a mesma não tenha ferramentas para reagir a ela no dado momento que ocorre? Por que estes casos caem em esquecimento, ou melhor, quais mecanismos de poder agem para que uma vítima de RR seja silenciada, excluída, isolada, afastada dos espaços público em virtude de sua fé, e que isso seja algo tão visto como comum e ordinário?

Neste sentido, me interessa compreender como os sujeitos da pesquisa constroem seus significados sobre as vivências de RR ou IR, indagando quais ferramentas possuem no sentido de: formação profissional, experiência religiosa, consciência racial, etc, bem como compreender seus modos de enfrentamento e articulações em torno da nomeação do racismo.

#### **4.1 Professora de História e liderança candomblecista**

O primeiro caso que trago foi narrado por uma professora de História e está diretamente ligado à vivência do RR e suas consequências no âmbito profissional e também no acesso de direitos e serviços no espaço público. A professora cujo pseudônimo escolhido foi “Yá”, se descreveu como mulher cis-gênero, branca, mãe solo e Mametto (liderança de uma casa de candomblé de nação Angola). Leciona

História há 20 anos, sempre como contratada, tanto em escolas estaduais como municipais na cidade de Juiz de Fora.

Yá já realizou o curso de especialização em CRE (não concluído) e participou do NEAB / UFJF. A respeito desta formação em CRE, apesar de lamentar não ter conseguido finalizar, disse ter sido de suma importância para que pudesse dar maior relevância e complexidade a dimensão da religião no Ensino de História, argumentando que muitas das vezes a dimensão da religiosidade passaria despercebida ou seria tratada de forma superficial. Yá traz em sua fala a compreensão do quanto tratar uma sociedade sem aprofundar sobre a dimensão religiosa traz uma leitura superficial da história:

*“Se a gente for olhar dentro da BNCC, o currículo de história aborda questões religiosas que são fundamentais pra gente entender cultura, para a gente entender economia, para a gente entender sociedade a todo momento, e se você não entra na questão religiosa, se você só pincela, você não tem uma profundidade para entender aquele momento ou aquela sociedade que está sendo estudada.” (YA, 2023)*

A professora relata que em sua prática docente é impossível conseguir separar totalmente seu papel de liderança / Mametto do papel de professora. Tal consideração sobre este desafio também é expressa na tese de Sganzerlla, afirmando que “um dos maiores desafios travados, enquanto educadora é exercitar a tolerância religiosa, também na dimensão educativa” (SGANZERLLA, 2020, p. 123).

Tal afirmação que parte da experiência docente de ambas se expressa para Yá diretamente uma vez que o preconceito religioso se faz presente no espaço escolar de forma evidente através de falas preconceituosas sobre a religião a qual é liderança, o candomblé, momento em que se vê no lugar de buscar manter a postura como religiosa que se afeta, mas que busca “atacar” de professora. Este ataque descrito pela docente corresponderia a sua tentativa de defesa, ao promover uma visão decolonial de re-contar a história, ressaltando certas problematizações que levem os estudantes a refletir e compreender como o racismo estruturou a sociedade e a cultura brasileira, de modo que a manutenção do racismo também foi, nas palavras dela, algo *intencional*, ou seja, a professora enxerga o racismo como um projeto:

*“É o momento que eu tento fazer essa desconstrução e este pensamento decolonial, porque aí é onde eu mostro que este preconceito e este racismo ele é intencional. Dentro da cultura da colonização, porque para se permanecer, ali onde que eu falo não só da questão da religiosidade, mas também de outras coisas racistas,*

*de outras coisas por exemplo que passam batido: toda tecnologia e informação que os povos africanos trouxeram para nossa cultura brasileira... A nossa linguagem está permeada de palavras em bantu, e as pessoas não fazem a menor ideia. Eu trago isso pra sala de aula, eu falo assim: -Olha, as pessoas falam português, mas por que que o português chama português? Ele poderia chamar outro nome. Porque a gente tem influência tupi guarani, a gente tem influência do português, e a gente tem influência do bantu, dos africanos. E nenhum outro fala dessa forma, por que mesmo nos países africanos, não tem a parte do tupi guarani. É mostrar que o racismo já tá desde ali, que tem racismo e não é só com a religião, a religião é uma parte. Mas tudo que os povos africanos e os povos indígenas contribuíram para nossa cultura, isso não é ressaltado, isso é apagado a todo momento. Não tá no livro, não tá... Além de não estar no livro, o professor não fala, sabe?" (YA, 2023)*

A professora atrela a resistência dos povos de matriz africana a um modo político de combate ao esquecimento e apagamento cultural, demarcando que esta luta está também para além da dimensão da linguagem, mas que as estratégias de apagamento das linguagens dos povos escravizados também seria uma forma de manutenção do poder e da cosmovisão dos brancos. Assim, estabelece uma comparação entre as religiões neopentecostais e as religiões de matriz africana no que tange a dimensão da política. Argumenta que com o *boom* das religiões neopentecostais houve a concentração deste segmento religioso crescente na política, conseqüentemente, nos espaços de decisão e poder. Traçando um paralelo, sugere que um dos problemas dos povos de terreiro no Brasil é justamente o isolamento e a falta de unidade política, condição narrada a qual podemos observar segundo um projeto político consolidado através de séculos de desmantelamento destes povos, também decorrente dos mecanismos do RR.

*"Foi a grande sacada que eles tiveram, e os povos de matriz africana tem uma tendência de serem núcleos, pequenos núcleos. Então sou eu, dentro da minha casa, tenho a minha prática, e sou aqui fechada na minha comunidade. O outro pai de santo lá, a mesma coisa, entende? E o que acontece, isso dispersa. E o que que precisa, e aí por isso que eu to falando: é aglutinar, juntar, pleitear, e a gente consegue isso dentro da política, que nós podemos ter visibilidade." (YA, 2023)*

O caso relatado pela professora e Mametto que destaco tem relação com o direito de acesso a um serviço público em virtude de não ser possível esconder o seu

pertencimento ao candomblé, diante da obrigação do uso da vestimenta que caracteriza a religião. Yá narra que

*“Quando eu dei a minha obrigação de 7 anos que é quando eu me torno Mametto. Você faz as obrigações e você volta pra cumprir os seus preceitos e eu fiz isso na época de férias. Eu precisava voltar a trabalhar, então eu voltei a trabalhar de preceito então. Eu tenho que ir, então eu tava de Quelé físico. As pessoas que identificam minimamente veem que eu estou de Quelé, e o Quelé é um sinal de que é obrigação, é diferente de uma conta, é diferente de um Yan. Eu tinha que trabalhar de branco, com a cabeça coberta e tal e eu sempre trabalhei em lugares longes, na época eu trabalhava lá no Vila Esperança 2. Eu tinha que pegar o ônibus 5 horas da manhã no meu ponto pra poder estar na escola às 7 horas da manhã. E num horário desse você conhece o motorista, você conhece o trocador, você fica conhecendo as pessoas que vão trabalhar neste horário, então quer dizer, o ônibus sabe quem é você! Pelo menos ele sabe que você está ali todo dia naquele horário, e ok, tudo normal. Quando eu comecei a fazer este preceito eu pegava o ônibus que era o 530, esse motorista começou a passar direto, e é aquela coisa, se você entra num ônibus de madrugada, não tem ninguém, você fala bom dia com o motorista...E ele parou de responder! E ele me deixou no ponto umas 3, 4 vezes, e eu tive que ligar pra empresa, porque eu estava sendo prejudicada. Por que se eu perco, eu tinha que pegar o outro às 6 horas da manhã na Praça da estação, então se eu perdia este, eu perdia o outro. Então eu chegava atrasada na escola, porque aí eu tinha que descer em Benfica e ir a pé até Vila Esperança.” (YA, 2023)*

O caso narrado expõe de modo mais evidente o RR sofrido, uma vez que se apresenta a retirada do acesso a um serviço público necessário para que a professora possa exercer não somente o seu direito de ir e vir, mas que cumpriria o papel de garantir sua chegada ao trabalho, acarretando prejuízos a sua vida profissional e material. O caso traz uma violação mediante as vestimentas que “denunciariam” seu pertencimento religioso, de modo que os símbolos culturais religiosos se tornam perturbadores da ordem vigente, pois não podem ser calados ou escondidos. Assim, são indesejados, levando os indivíduos a serem isolados, dado que as pessoas que os carregam (neste caso, que os vestem) se tornam alvo de uma segregação no espaço público. Esta segregação pode ser sutil, através de olhares e não ditos, como pode ser explícita, como narrado neste caso.

O caso a seguir, diferente do exposto acima, se trata de uma atitude não explícita, mas velada, capaz de ser lida por um olhar mais apurado da professora.

*“Eu por ser professora de História, e por ter uma fala mais próxima deles, eles sempre tiveram uma proximidade muito grande comigo. Nesta escola a comunidade é uma comunidade evangélica, e é uma comunidade muito difícil. E aí o menino pegou o livro do Edir Macedo, aquele caboclos exus e demônios e colocou em cima da sua mesa na minha aula. E colocou, e eu passei uma vez, eu passei duas vezes, aí eu ajeitei o meu Quelé bem ajeitadinho, ajeitei meu Ojazinho na cabeça, e aí virei e falei: Você tá lendo isso, que ótimo, que bom pelo menos você está lendo alguma coisa, né? E isso é uma característica, e ele não me ameaçou com palavras, mas ele quis me intimidar, e aí, a forma que eu lidei foi como: não é uma intimidação para mim, pensamos diferente, mas não é uma intimidação para mim. Lá é um lugar extremamente violento, lá é traficante de Jesus, então assim, tem vários outros, eu tô falando destes mais recentes. Né, que foram mais assim...” (YA, 2023)*

O caso foi narrado de modo que em sua fala a própria professora analisou o teor sutil da situação. *“Ele não me ameaçou com palavras, mas ele quis me intimidar”*. O conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu também discutido por Vasques e Souza (2025) permite pensar na produção silenciosa de dinâmicas de produções de fronteiras simbólicas que organizam e hierarquizam os corpos.

A violência simbólica, nesse sentido, seria uma violência não percebida, naturalizada (illusio), que se fundamenta na legitimação do jogo social e da ordem estabelecida. Ou seja, a violência simbólica é reproduzida em sua própria naturalização. Sua função é essencialmente política, de manter ao longo da história uma ordem estabelecida entre dominantes e dominados. (BOURDIEU, 2012, Apud VASQUES; SOUZA, 2025, p. 40)

Diante do caso narrado, é possível pensar que a professora articulou saberes e estratégias para romper a fronteira simbólica do ato não dito do aluno, que para ela, foi realizado com uma intenção de colocá-la no devido lugar, e a subalternizando.

As “fronteiras invisíveis” organizam as experiências de espaço, definindo comportamentos aceitáveis e pertencimentos — na verdade, campos de possibilidades e limites, cujo aprendizado é crucial para a reprodução social desta ordem. Afinal, são constructos ideológicos inculcados em indivíduos e grupos que permitem esta reprodução — expressões da colonialidade do ser nas relações sociais. (SANTOS, 2022, p. 17)

Assim, o caso demonstra uma ameaça sutil a sua subjetividade como religiosa, mas também aos seus ensinamentos como docente que mobiliza os temas relacionados à cultura afro-brasileira no ensino de história de modo não hierarquizante.

#### **4.2 Arte educador, candomblecista e capoeirista**

O segundo caso selecionado é protagonizado por um arte-educador, candomblecista e capoeirista cujo pseudônimo escolhido foi Zumbi. Possui um papel importante de difusor da cultura afro-brasileira na cidade, ocupando praças e espaços públicos com manifestações artísticas culturais negras. Foi iniciado na Umbanda e no Candomblé, que são, segundo ele, o que lhe sustenta para vida.

*“O Candomblé me sustenta, Candomblé sustenta, Candomblé é minha vida, meu sustento, meu trabalho, sustenta quem tá do meu lado, me sustenta, me sustenta... Candomblé é aula todo dia.” (ZUMBI, 2023)*

Sobre a importância do Candomblé para afirmação e construção de sua identidade como pessoa negra, Zumbi ressaltou que não só o Candomblé, mas a capoeira e suas práticas musicais fomentaram a busca de olhar para essa identidade. Desenvolvendo seu trabalho de arte educador há 8 anos em oficinas musicais com instrumentos de origem africana para crianças, procura valorizar a raiz cultural negra promovendo conhecimento através de diferentes expressões da arte.

*“Eu vim fazendo a pesquisa desses instrumentos. Eu vim já nessa busca mesmo de olhar pra essa identidade, buscar as raízes. Antes da raiz vem a semente né? Ai, nesse momento que a gente se reconhece mesmo né? É isso que devemos seguir.” (ZUMBI, 2023)*

O trabalho com a música não é deslocado da articulação de outros saberes, os quais são atravessados pela contação de histórias, de modo que o exercício lúdico de expressão corporal educa para além de um saber teórico / escrito. Descrevendo o seu trabalho como etnomusicologia, disponibiliza e ensina instrumentos como kalimba, balafon, tambores, etc, num teor de experimentação para as crianças.

*“Faço trabalho com música né, a gente não ensina teoria pras crianças, mas a gente brinca, a gente conta histórias, a gente faz expressão corporal, brincadeiras, e tudo isso a música tá envolvido... enquanto um tá pulando uma corda a gente tá tocando um pandeiro, fazendo um ritmo ali pra criança dançar...” (ZUMBI, 2023)*

Zumbi também narrou uma estratégia pedagógica para explorar o lado imaginativo das crianças, bem como despertar a curiosidade, mas não só: sua estratégia também pode ser lida na inspiração da cultura africana na qual não há uma preocupação de se estabelecer uma verdade, mas sim, brotar o mistério que é capaz de gerar um ensinamento. Esta estratégia se estrutura segundo uma função proverbial, característica da cosmovisão de sociedades de matriz bantu, por exemplo.

*“Pô, mulecada fica doida... Ai tem um personagem, tem até meu vô. Ai eu falo: meu vô, meu vô... Ai eles ficam assim: Pô é mesmo Tio Zumbi, o vô do Tio Zumbi. Eles devem pensar: Pô, o Vô do Tio Zumbi é f\*\*\*! Que eu chego com umas paradas, uns quadros, uns negócios, uns livros, eles fala: -Pô, vô do Tio Zumbi deve ser brabo, manda um monte de coisa assim... Ai é mais pra gente poder brincar mesmo né, sem esse lance de pregar mentira pra criança, mas é com esse meu personagem que eu tenho acesso a falar com meu vô, que talvez esteja lá na África... Por que que meu avô nunca aparece? Porque meu vô mora lá... Por isso ele manda esses instrumentos diferentes, pra mim essas coisas diferente. Aí eles, os maiorzinho né: -Pô, o vô Zumbi é brabo, ele deve pensar, traz umas paradas mesmo, uns instrumento que nunca viu... Umas maracá Indígena, umas paradas... Eles pô... Talvez seja uma etnomusicologia com eles talvez né?” (ZUMBI, 2023)*

A fala em direção aos estudantes narrada por Zumbi cria uma intersecção entre ficção e realidade, ao trazer a figura de seu avô que teria lhe trazido os instrumentos de África. O mais importante dessa narrativa não se trata de confirmar se o avô de Zumbi estaria de fato vivo, se na África ou no Brasil, mas sim, despertar a curiosidade em torno da dimensão da ancestralidade, do valor simbólico dos instrumentos como presentes e da transmissão de conhecimentos geracionais sobre a sua raiz cultural.

Como a cronologia não é uma grande preocupação dos narradores africanos, quer tratem de temas tradicionais ou familiares, nem sempre pude fornecer datas precisas. Há sempre uma margem de diferença de um a dois anos para os acontecimentos, salvo quando fatores externos conhecidos me permitiam situá-los. Nas narrativas africanas em que o passado é revivido, como uma experiência atual de forma quase intemporal, às vezes surge certo caos que incomoda os espíritos ocidentais, mas nós os encaixamos bem, perfeitamente nele. Sentimos-nos à vontade como peixes no mar onde as moléculas de água se misturam para formar um todo vivo. (BÂ HAMPATÊ, 2010, p.14)

A dimensão do tempo, da vida e da morte é ressignificada a partir de uma perspectiva que se distancia da concepção de fato estabelecida pela ciência ocidental, baseada em uma cronologia linear que dita não apenas a forma de contar a vida, mas também de viver e interpretar a história. Nessa abordagem, a ancestralidade assume um papel central, rompendo com a dicotomia vida/morte imposta pela religião do colonizador. Como afirmam Simas e Rufino (2021, s/p): “O contrário da vida não é a morte. O contrário da vida é o desencanto.” Assim, o avô ancestralizado “ganha vida”, adquirindo presença e significado na história e na relação com as crianças, por meio da pedagogia inspirada por Zumbi.

A respeito das vivências de IR, Zumbi relatou já ter vivenciado, trazendo a possibilidade de se ler tal acontecimento como RR, em alegoria ao cálculo da defesa nos golpes de capoeira. Traz também a ideia de oposição entre respeito e tolerância, como modos distintos de atuação social. Aos questionar como a mensagem chega aos ouvidos, diz respeito a mensagem de anúncio da intolerância e seus impactos: intolerância aos corpos daqueles que sofrem, faz alusão a situar a dita “intolerância” como algo mais grave, no sentido que oprime os corpos, podendo os assujeitar, controlar, castigar, ameaçar a integridade mental, anular possibilidades de coexistência sem o uso da violência, inclusive, física. Argumenta sobre a potencialidade de “enquadrar” o termo IR em Racismo.

*“É uai, se nois achar amanhã um conceito bom pra enquadrar isso aí, vamo enquadrar uai, por que de certa forma, uai, a intolerância é o que? Se não tá respeitando a gente, a intolerância acho que é um desrespeito né? Ai temos que analisar né, ver os fatos, como é que foi expressado isso aí, como é que isso chegou, como é que isso chegou né... comé que chegou essa pancada aí? Chegou um golpe violento, uma rasteira bruta, porque né... Temos que ver, estudar isso aí, porque, como é que chega essa mensagem, aos nossos ouvidos? Como é que chega essa mensagem de intolerância no seu corpo? Uai? É um movimento que deve vir através do racismo, né.”*

Também em relação à dimensão do uso do espaço público, Zumbi narra o caso a seguir, em que descreve uma situação de racismo vertida por uma ignorância, ou seja, pelo desconhecimento. Este desconhecimento se traduz também numa intervenção contra a realização de uma roda de samba, expressão artístico cultural negra. Se queixa por ter ocorrido uma tentativa de proibição da realização da roda de samba, chamada pejorativamente de macumba. Uma afronta religiosa, mas também

que se apoia num racismo introjetado pela própria história da legislação brasileira, instituído pelo código penal de 1890.

#### CAPITULO XIII DOS VADIOS E CAPOEIRAS

Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal:

Pena - de prisão cellualar por dous a seis mezes.

Paragrapho unico. E' considerado circumstancia agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Art. 404. Si nesses exercicios de capoeiragem perpetrar homicidio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor publico e particular, perturbar a ordem, a tranquillidade ou segurança publica, ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas comminadas para taes crimes. (DECRETO Nº 847, DE 11 DE OUTUBRO DE 1890)

A “confusão” sobre a nomeação da manifestação cultural da roda de samba como macumba também é criticada por Zumbi no sentido de avaliar o quanto as estratégias de apagamento do racismo corroboram para esse lugar de homogeneização e redução das várias expressões da cultura africana a uma coisa só, interpelando a diversidade etnico-cultural.

*“Como eu tava falando da moça, chamando lá samba de macumba, por exemplo, “-Po não sabia que podia fazer macumba agora não”.. É macumba mesmo, trabalhando forte entendeu, pra que as coisas aconteçam, naquele modelo. Mas... É isso. As pessoas tão sendo intolerante, racista, ignorante, por que num ta sabendo diferir, samba de roda, macumba, o que que é... Ela queria falar lá um ritual que nem ela sabe, aí juntou tudo num pacote só e falou, então tá sendo um monte de coisa né... Então vamos averiguar isso aí, essa intolerância religiosa, se bobear, enquadrar: oh, cê tá sendo racista hein mermão, essa parada aqui hein...” (ZUMBI, 2023)*

A roda de samba, bem como demais manifestações culturais negras têm papel potencial como aglutinador de construções de coletividades, redes de afeto e aprendizado, educando de um modo para as relações etnico-raciais que se dá para além do saber transmitido nas escolas.

Com essa pesquisa foi possível afirmar que as manifestações culturais negras têm o potencial aglutinador de construção de coletividades, do sentido de pertencimento e de criação de laços de afeto possibilitando o aprendizado e o rememoração de ensinamentos que foram

“esquecidos” como estratégia de sobrevivência diante das políticas de morte. Seus fundamentos de base presentificam os valores civilizatórios africanos, que por sua vez estão sob constante ameaça considerando a presença do racismo estrutural, da falta de reconhecimento institucional da figura das Mestras e dos Mestres e dos atos de apropriação cultural e intolerância. (GOMES, 2023, s/p)

Trazendo o debate sobre o papel de Mestres e Mestras de capoeira em suas comunidades, a autora argumenta que a falta de conhecimento institucional sobre tais figuras corrobora pro racismo, apropriação cultural e intolerância. A apropriação cultural pode ser exemplificada no caso narrado a respeito da nomeação da roda de samba como macumba, na medida em que o lugar de definição surge do outro na tentativa de coibir, lançando um olhar reducionista sobre as manifestações da cultura africana.

Os negros, ao mesmo tempo que são vistos como objetos idealizados pela força ou sexualidade, também são subestimados, como se tivessem uma capacidade intelectual menor em relação a outros povos. Historicamente, a imagem do negro é falsa, pois não apresenta a potencialidade intelectual utilizada na complexidade de todo o conhecimento estabelecido e desenvolvido nos terreiros e nas Escolas de samba. Vimos alguns problemas em relação à perseguição religiosa que estabelece dificuldades no reconhecimento cultural afro-brasileiro em toda essa problemática (CASTRO, 2021, p. 94)

Contudo, essa “confusão” tem raiz na herança histórico-cultural do conhecimento musical que foi criado por africanos escravizados que permeia os territórios dos terreiros, bem como das Escolas de samba e do samba de rua.

Estamos falando de uma herança cultural que permeia questões históricas de um povo em específico, os africanos escravizados e seus remanescentes, indivíduos que ainda produzem e fazem parte da sabedoria e de todo o conhecimento musical gerado nos terreiros e nas Escolas de samba, o que se ramificou fortemente para toda a musicalidade afro-brasileira. (CASTRO, 2021, p. 92)

Os espaços religiosos nos territórios de terreiros cumpriam a tarefa de proteger os protagonistas do samba nas ruas, forjando uma sociabilidade de apoio e acolhimento em rede, de modo que os conhecimentos musicais e religiosos se constituem destes atravessamentos

As mães de santo sempre acolheram os sambistas perseguidos pela polícia. Para o sistema político da época, quando os malandros ficavam batucando pelas ruas, praças e outras localidades, isso tudo era considerado um incômodo social, algo não aceitável dentro da chamada ordem pública. Por isso o sambista era visto como uma

perturbação da ordem pública. A polícia saía prendendo geral porque entendia-se que o samba promovia desordem na cidade. Nesses momentos muitos de nós eram acolhidos nos terreiros, as mães de santo entendiam politicamente esse ataque e nos protegiam. Por isso até hoje a ala das baianas possui um local estrategicamente preservado em uma estrutura de uma Escola de samba e muitas das mulheres que lá estão também são mães ou filhas de santo. Esta ala é entendida como uma ala sagrada tradicionalmente, representa o candomblé e o Samba ao mesmo tempo. Tudo está conectado. (PENTEADO, 2019, Documentário “Samba à paulista”)

Outro ponto importante que se soma à crítica da não nomeação correta do samba de roda seria a provocação de Zumbi de se pensar o ensino de história de outro modo de se contar história. A ideia de que os bens materiais e imateriais do povo negro em território brasileiro seriam “bens de todos”, representando toda a nação, traria o apagamento e o não reconhecimento de todo trabalho braçal e intelectual do povo negro, de seu legado artístico cultural.

*“Por isso que talvez a **história** ela deva ser muito importante de ser contada de uma outra forma na escola... Por que aí talvez as pessoas aprendem de alguma forma a separar esse joio desse trigo ai meu amigo... Porque as coisas são diferentes, não é “a nossa cultura”, a cultura é de um povo que foi mermão, engolido, tomado tudo. Então, então é a nossa... chegou aqui no Brasil aqui, tem os ritmos, tem os instrumentos, tem a capoeira, tem não sei o que, tem o jongo, tem o samba, tem... Nossa cultura? “Nossa cultura”, de quem que cê tá falando “nossa”?” (ZUMBI, 2023)*

Já chegando ao fim de nossa conversa, Zumbi se lembrou de uma ladainha de Capoeira, suscitada pelas questões que trocamos.

*“A história nos engana , estudo pelo contrário  
Até diz que a abolição aconteceu no mês de maio  
Do lado dessa mentira, a miséria não sai  
Viva 20 de novembro, momento pra se lembrar  
Invés de 13 de maio, nada pra comemorar  
muito tempo se passar, nego sempre a lutar  
um dia é nosso herói, em Palmares foi senhor  
Zumbi é nosso herói, em Palmares foi senhor  
Pela causa do homem negro, foi ele quem mais lutou*

*Camará, ê, viva meu mestre, e viva meu mestre, camará...*

### **4.3 Professor de História e Ensino Religioso: educação para pessoas privadas de liberdade**

O terceiro caso selecionado se dá na intersecção entre o Ensino de História e Ensino Religioso, no contexto da educação para pessoas privadas de liberdade, situado na escola de uma penitenciária de Juiz de Fora entre os anos de 2023 e 2024. Foi narrado por um docente que escolheu o pseudônimo de José, que possui graduação em História e atualmente cursa o Mestrado Profissional em Ensino de História. Profhistória- UFRJ. O caso foi selecionado por demonstrar a potencialidade da interdisciplinaridade entre o ER e o EH, suscitado como uma “necessidade” a partir das provocações dos estudantes sobre religião em ambos componentes curriculares, oportunizando que o professor trabalhasse no combate ao RR.

José relatou que depois de dois anos trabalhando como docente na penitenciária lecionando o Ensino de História, foi designado para lecionar Ensino Religioso: relatando que a secretaria de educação teria muita dificuldade em encontrar professores que consigam permanecer neste cargo na penitenciária. Assim, mesmo não possuindo formação na Ciência da Religião, conseguiu o CAT (certificado de autorização temporária para lecionar), o que é muito comum em escolas da cidade para o componente curricular ER. Lecionou no Ensino de História em 2023, e por um curto período de tempo no ER em 2024, ambas para o ensino médio da EJA (Ensino de Jovens e Adultos).

O lugar de entrecruzamento da formação em História habilitado para lecionar o ER me despertou o interesse de pesquisa no sentido de buscar compreender como o docente articula o conteúdo de ER a partir de seus saberes e habilidades como professor de História, numa perspectiva interdisciplinar: Quais ferramentas o docente utilizou para construir essa proposta interdisciplinar, bem como quais foram as escolhas acerca dos conteúdos e como os mobilizou em sala de aula.

José narra que gostava muito de trabalhar na penitenciária no EJA, apesar de muitos considerarem um ambiente difícil de trabalhar, criticando que falta uma formação docente de educação que habilite atendendo às especificidades de educar pessoas privadas de liberdade. Sua concepção de educação para este contexto está

atrelada ao processo de humanização que corresponde a não necessariamente dar voz, mas dar os ouvidos, numa proposta de escuta ativa que possibilite uma intervenção na realidade dos sujeitos em aprendizagem num projeto pedagógico elaborado partir de seus conhecimentos prévios e histórias de vida:

*“A gente não dá a voz pra ninguém, a gente dá os ouvidos: dar ouvidos a estas histórias de vida, também é eles se reconhecem como sujeitos históricos até para eles se reconhecerem em sua própria humanidade, porque o sistema carcerário acaba com a humanidade das pessoas aos poucos.” (JOSÉ, 2025)*

O docente questiona uma visão de educação reducionista para estes sujeitos, em que problematiza ser necessário entender a diferença entre dizer sobre uma educação prisional e uma educação para pessoas privadas de liberdade, alargando as perspectivas dos sujeitos aos quais a educação pode ser capaz de humanizar.

Assim cabe a educação nos espaços de privação muito mais que a oferta de conteúdo ou formação técnica. A educação prisional deve ser repensada a fim de que possa oferecer aos sujeitos presos possibilidades de leitura de mundo e de participação social. Sem, no entanto, diferenciar os educandos por estarem inseridos nas prisões, mas tratá-los com as especificidades que a Educação de Jovens e Adultos sugere a partir dos marcos internacionais e nacionais (SILVA, 2019, p.50)

*“Antigamente falava em educação prisional, aí tem uma autora que é Fabiana Rodrigues, que ela fala: não é educação prisional, é educação para pessoas privadas de liberdade, não é educação da cadeia.” (JOSÉ, 2025)*

Também citou um dos educadores pioneiros na discussão, Elionaldo Julião (UFF), como referência nos estudos para pessoas privadas de liberdade, cuja crítica se dá na denúncia da falta de formação específica para este tipo de ensino. José argumenta embasado na perspectiva de Elionaldo Julião que muitos docentes começam a trilhar suas jornadas profissionais na penitenciária sem formação para tal, aprimorando e especializando suas práticas na busca de formação de forma autônoma a depender do próprio interesse de aprimoramento

É fundamental que se perceba que não é só com a criação de novas escolas, inclusive associadas ao ensino profissional, que

resolveremos o problema da educação para jovens e adultos privados de liberdade. É necessária uma concepção educacional que privilegie e ajude a desenvolver potencialidades e competências; que favoreçam a mobilidade social dos internos; que não os deixem se sentir paralisados diante dos obstáculos que serão encontrados na relação social. (JULIÃO, 2016, p. 15)

Segundo José, os alunos com quem trabalhou valorizam a educação, o que não estaria também dissociado do fato de que a educação da remissão de pena: a cada três dias de estudo, diminui um dia de pena. Relatou também que os estudantes falam sobre estudar ser uma forma de passar o tempo, de tentar outra perspectiva de vida com o estudo, que alguns tem vontade de ir pra faculdade, e que respeitam muito os professores.

Através de diversos estudos realizados sobre a educação implementada no sistema penitenciário brasileiro (JULIÃO; PAIVA, 2015), a educação é considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperar a liberdade. Essa posição talvez seja compartilhada pelos apenados que compreendem que o encarceramento tem uma finalidade que vai além do castigo, da segregação e dissuasão e que, portanto, aceitam voluntariamente e aprovam o aspecto reformador do encarceramento, em especial as atividades de educação profissional e as informações sobre oportunidades de emprego. Outros apenados, ao contrário, rechaçam a educação como parte de um sistema impositivo e castrador, que os querem alienados. Sem dúvida alguma, por outro lado, é possível ainda que muitos apenados participem inicialmente das atividades educativas por razões alheias à educação, como, por exemplo: sair das suas celas, estar com amigos ou evitar o trabalho etc. (JULIÃO, 2016, p. 10)

O docente narrou uma atividade que propôs no ER, em que passava 4 horas trabalhando com cada turma em virtude da reposição de greve, logo, decidiu fazer uma atividade diferente, que rendeu muitos frutos, inclusive para a escrita de seu projeto de mestrado.

*“Eu não imaginava a potencialidade dela. Levei algumas imagens que retratam paisagens e pedi para a partir das imagens escreverem alguma memória que as imagens remetessem. Depois eu relacionava com o brasão da cidade de Juiz de Fora, questionando o que é lembrado e o que é esquecido, como a memória e é fruto de seleções, tanto as deles como a da cidade. ” (JOSÉ, 2025)*

Com esta atividade, o professor de História suscitou a discussão sobre memória, história e pertencimento a cidade, pois a partir dos textos produzidos pelos estudantes sobre as imagens, foi possível capturar subjetividades e percepções que os sujeitos em privação de liberdade forjam na relação entre as temporalidades, conectando momentos de suas histórias de vida as relações em sociedade. Neste sentido, José encontrou a possibilidade de explorar como eles formulam suas perspectivas de vida. Neste aspecto em especial, a dimensão religiosa aparece de modo central, provocando maiores discussões para se trabalhar a religião em suas dimensões políticas, culturais, sociais, para além das questões estritamente pertinentes à dimensão da fé.

*“A perspectiva sempre começa com essa ideia o passado, aí muitos textos tem uma quebra no texto, ‘hoje em dia como privado de liberdade...’, essa ruptura do presente encarcerado, e a questão da religião vinha como perspectivas de futuro, ‘se deus quiser, graças a deus, vou sair daqui...confiar em deus que ele fará’...” (JOSÉ, 2025).*

José identificou nas escritas que a dimensão da fé em Deus aparece nas narrativas como concepção de justiça atrelada à projeção de um futuro liberto. No ER e no EH trabalhou “*o que significa a religião pra você?*” relacionando os diferentes calendários pautados pelas religiões. Procura entender como eles entendem as diferentes temporalidades e também estimula a se entenderem como sujeitos históricos, bem como procura estimular nos estudantes pensar sobre a diferença entre religião e fé. O professor procurou debater a diferença entre religião e fé, trabalhando que apesar de não ser possível discutir ou questionar a fé, questionando o outro, é necessário discutir religião.

A religião predominante na cadeia, segundo o professor, é a evangélica. Esse dado nos leva a interpretar por que a IR e o RR narrados a seguir são tão fortes neste ambiente.

*“Um dos alunos que fez a atividade o apelido dele e até pastor, pegou uma das imagens que tinha o nascimento de cristo e fez alguns versículos [...] A maioria são evangélicos porque a própria igreja que frequenta muito lá é a igreja evangélica. Uma senhorinha vai lá toda semana dar uma palavra e dar a benção. ” (JOSÉ, 2024)*

Ainda sobre essa dimensão da religião, narrou que em uma aula de história com uma turma do ensino médio, os próprios estudantes pautaram a discussão sobre a IR sendo tal turma composta por exclusivamente pessoas de tais religiões, sendo quatro da umbanda e um do candomblé. A queixa / desabafo dos estudantes se deu por serem obrigados a abandonar o uso de suas guias de proteção ao adentrar na prisão.

*“Eles falaram que lá na penitenciária deixavam usar crucifixo, mas não deixava usar a guia, os próprios presos não deixavam. Já teve que chegou usando e eles mandam tirar. A segurança não interfere nisso não. Que eles tiravam. É a lei da cadeia mesmo. ” (JOSÉ, 2025)*

José relatou que nenhum usava mais, porém, havia agentes penitenciários que usavam guias de proteção, mas que apesar de a instituição não interferir nisso, os próprios presos regulavam o uso de símbolos das religiões de matriz africana proibindo uns aos outros.

Sobre os significados dos conceitos de RR e IR, José acredita que podem ser trabalhados de forma complementar, embora fazendo uma distinção sobre eles, analisando o ocorrido na cadeia a respeito das proibições sobre o uso das guias de proteção:

*“Os dois conceitos se complementam, intolerância com RR. Impedir que uma pessoa expresse uma parte de sua fé, que é sua guia, e racismo por ser religião de matriz africana. ” (JOSÉ, 2024)*

Sobre a potencialidade do ER para o combate do RR, o docente se posiciona de modo interdisciplinar, demonstrando como constrói essa luta em sua prática:

*“Acho que o ER pode contribuir no combate ao racismo, das origens do racismo e da escravidão. Gosto sempre de fazer essas perguntas nas primeiras aulas de História: quantos anos tem de escravidão e quantos anos tem a escravidão? O que vocês acham das consequências disso? ” (JOSÉ, 2024)*

A problematização da realidade é potencial no Ensino Religioso e no Ensino de História, partindo das propostas da BNCC (JUNQUEIRA, 2015). Ainda respeitando as especificidades de cada campo, seus limites e recursos teórico-metodológicos próprios, indico o uso da interdisciplinaridade como estratégia de diálogo sobre a intolerância religiosa e o racismo religioso.

Dentre estas estratégias, encontra-se o diálogo entre os componentes curriculares que, ao superar a concepção de hierarquização e

estratificação dos conteúdos, permitirá um novo olhar sobre a relação entre as disciplinas, ultrapassando a disciplinarização e colaborando no diálogo entre as áreas do conhecimento para enxergar o todo. Especialmente porque as disciplinas são a organização de campos do saber, com objetos, métodos e abordagens dos diferentes domínios da arte e do conhecimento e são influenciadas por concepções pedagógicas diferenciadas. (JUNQUEIRA, 2015, p.18)

Uma abordagem interdisciplinar proporciona abranger a complexidade do fenômeno religioso aperfeiçoando uma educação significativamente integral, que não prescinde de estratégias pedagógicas quando tratamos de temas que tangem as discussões étnico-raciais

Mas estudar as relações entre religiões e cultura, religiões e o Estado, e religiões e sociedade não esgota as possíveis relações nas quais as religiões podem se encontrar. Há muito tempo a ciência da religião e suas disciplinas vizinhas perceberam a relação da religião com a raça e a nacionalidade. (WACH, 2018, p.250)

Por fim, é possível depreender dos relatos de experiência docente de José e suas reflexões sobre sua própria prática, que o ER e o Ensino de História detêm grande potencial interdisciplinar para se trabalhar o combate ao racismo, sobretudo o religioso. Ademais, este movimento se torna ainda mais importante e necessário no sentido de que a maioria dos presídios brasileiros são compostos por pessoas negras, de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública.

Em 2022, no 16º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, publicamos, mais uma vez, o crescimento da população prisional brasileira. Na época, 820 mil pessoas estavam sob a tutela do Estado. Agora, não há novidades em relação ao encarceramento em massa, já amplamente difundido pela literatura. Os dados não nos deixam mentir: houve crescimento de 0,9% na taxa de pessoas privadas de liberdade; em números absolutos, estamos falando de 832.295 pessoas com a sua liberdade cerceada e sob a tutela do Estado. O cenário mudou muito pouco: são jovens de até 29 anos (43,1% da população carcerária), negros (68,2%), o mesmo perfil das vítimas majoritárias de Mortes Violentas Intencionais, como já demonstrado neste Anuário. (BRANDÃO, 2023, p. 309)

O combate ao racismo no ambiente prisional não se restringe ao combate a sua dimensão religiosa, mas também pode ser provocado no sentido de que discutir o RR como proposto ao longo dos capítulos, perpassa compreender a formação sócio-histórica brasileira a partir da lógica das relações raciais.

Tal lógica também oportuniza re-pensar o panorama do presente, no qual o sistema carcerário se insere numa política genocida e higienista para sociedade

brasileira, destacando que as consequências da escravidão e as desigualdades oriundas do racismo permanecem, mantidas por uma necropolítica que se revela tanto de modo material / físico / direta, quanto no sistema educacional tradicional, que ainda produz esquecimento e apagamento sobre a cultura afrobrasileira (para além da dimensão religiosa).

Embora a categoria “genocídio” choque, quando analisamos os dados referentes ao sistema prisional brasileiro, coletados pelo 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública em 2023, é escandalosamente evidente a atualidade daquela leitura - o Brasil encarcera majoritariamente pessoas negras e persiste na recusa em prover condições dignas de vida e garantir direitos para essa população. Justifica-se assim a terminologia empregada, pois se trata de um quadro de violência racial institucionalizada, que adere incondicionalmente à desumanização das pessoas negras, sob o aparato fornecido pela própria normativa vigente. A prisão é a opção pelo controle social, que opera pela sujeição constante das pessoas encarceradas. Levando em conta que é pela operação do sistema de justiça criminal que se chega ao encarceramento, é necessário explicitar que o Judiciário desempenha papel expressivo na chancela do aniquilamento dos corpos negros. (BRANDÃO, 2023, p. 308)

Em suma, o que está em jogo no caso narrado não se reduz a fomentar somente a luta em prol da liberdade de expressão religiosa, mas sim, a reconstrução da dignidade negra através do processo de conscientização histórica, pautando não somente futuros possíveis de liberdade fora da cadeia, mas sim, uma educação que seja humanizadora no processo de re-socialização do sujeito em privação de liberdade.

Nesta perspectiva, as queixas dos estudantes proibidos de utilizarem suas guias de proteção da umbanda e do candomblé assimilam ambos aspectos: religiosos, mas também de pertencimento a matriz africana e afirmação da negritude, num processo de duplo reconhecimento afirmativo de luta pela reconstituição de suas identidades.

#### 4.4 Liderança de terreiro Umbandista e mestre de saberes ancestrais

O último caso foi narrado por uma liderança umbandista que conduz as atividades do terreiro zelando pelo mesmo há 36 anos. Detém sua importância por se referir à troca com um zelador de Umbanda que trouxe debates sobre as relações étnico-raciais, o RR na história da Umbanda dentre outras considerações sobre o preconceito racial.

O líder umbandista que escolheu o pseudônimo de Sapucaia narra uma invasão ao seu terreiro de umbanda, cuja motivação para tal ação de violação não ficou evidente para a comunidade em questão, mas foi pensada como a tentativa de um furto. Ademais, embora não tenha sido narrada como um caso de IR ou RR, quando perguntei a Sapucaia se ele pensava que a umbanda contribui para a construção da identidade negra, o caso foi narrado em seguida a crítica do mesmo em resposta a minha pergunta, dizendo dos efeitos do racismo para que a religião fosse perseguida e silenciada, desde a senzala.

*“A umbanda contribuiu muito, porque estamos vivendo outros tempos. O negro resolveu soltar a voz. Por muitos anos nós fomos muito calados. Desde aquela época a gente era calado. Como que os pretos cultuavam as imagens nas senzalas? Escondidas embaixo de buraco, embaixo do altar, o santo verdadeiro tava em cima, mas as imagens deles estavam embaixo. Porque aquele preto velho ta embaixo do altar, não é porque ele é menor, mas ele ta lá como preto velho, em cima ele estaria como santo. São Sebastião, São Jorge, até São Jorge também foi discriminado, a igreja católica custou a aceitar.”*

Sapucaia trouxe uma explicação para o uso das imagens católicas na Umbanda, discutida sob o ponto de vista das relações étnico-raciais. Aqui, as imagens do preto velho e do santo representadas no *Congá (altar)* contam e subliminarmente denunciam uma história da hierarquização das raças fundadas no Brasil colonial / escravocrata. A ordem vigente está representada na verticalidade das relações: “Santos (brancos) em cima, Pretos-velhos (negros) embaixo”, materializados na construção espacial da casa grande e da senzala.

A ordenação das relações sociais escaparia a essa lógica na medida em que os africanos desde a senzala buscam contrariar estas relações de poder de inúmeras formas para contrapor a morte: com a manipulação dos remédios para cura das feridas provocadas pela escravidão, nos venenos postos nas comidas dos senhores, nas

estratégias de permanência da arte e cultura africana em território brasileiro nos símbolos grafados nos territórios (pontos riscados), nos cantos de proteção da capoeira, etc.

Sobre a o encontro entre as religiões das culturas europeia e africana com outras, como a indígena, circulam na sociedade vigente outros modos de explicar essa assimilação, sendo o termo “sincretismo” demasiadamente utilizado para descrever tal fenômeno. O conceito de sincretismo, por sua vez, tem conotações diversas, que extrapolam a lógica pura e simples do sincretismo como mistura harmônica de fusão entre culturas.

A perspectiva de Sincretismo<sup>17</sup> e resistência se entrelaçam na história dos povos de matriz afro, na medida que "A rejeição do culto aos orixás e as perseguições empreendidas pelos senhores brancos criaram nos escravos a necessidade de encontrarem entidades cristãs que os representassem" (NASCIMENTO; TRINDADE, 2001, p. 108). Representação tal que se deu de modo violento, na negação das identidades das diversas etnias africanas, ou seja, na busca de estratégias de permanência da cultura africana em meio a normatividade dos signos da cultura do colonizador europeu. Para além disso, o debate crítico sobre o sincretismo como algo natural ou positivo nas teorias discutidas na academia provocam refletir sobre as consequências destas formulações, bem como argumenta Abdias do Nascimento na obra “O genocídio do negro brasileiro”

O falso caráter desse chamado sincretismo pode ser também claramente percebido no tratamento deslencioso dispensado às religiões africanas por seus supostos parceiros de sincretismo, os católicos brancos e os estudiosos. As concepções metafísicas da África, seus sistemas filosóficos, a estrutura de seus rituais e liturgias

---

<sup>17</sup> O tema do sincretismo brasileiro vem sendo debatido desde o final do século XIX, passando pela teoria de aculturação do evolucionista Nina Rodrigues, precursor dos estudos das religiões afro-brasileiras no país apoiado sob um campo teórico de cunho racista, o qual hoje se torna refutável perante as consequências produzidas perante tais elaborações teóricas e práticas. O trabalho de Nina Rodrigues subsidiou a teoria culturalista de Arthur Ramos (1942), o extenso trabalho documental de Gonçalves Fernandes (1941), também influenciando ao longo do século XX outros tantos intelectuais brasileiros, que rejeitaram ou refinaram criticamente as teorizações iniciadas por Nina sobre a mistura das religiões e etnias no território brasileiro. São eles: Melville Herskovits (1936), Roger Bastide (1945), Tullio Seppilli (1955), Waldemar Valente (1976), Leonardo Boff (1977), Renato Ortiz (1978), Borges Pereira (1981), Patrícia Birman (1980), Peter Fry (1984), Beatriz Dantas (1987), Renato Silveira (1988), Roberto Motta (1986), Clóvis Moura (1988), dentre outros...(FERRETTI, 1995)

religiosas nunca merecem o devido respeito e consideração como valores constitutivos da identidade do espírito nacional. E desprezando a cultura que os africanos trouxeram, os europeus reforçaram a teoria e a prática da rejeição étnica. Todos os objetivos do pensamento, da ciência, das instituições públicas e privadas exibem-se como provas dessa conclusão. (NASCIMENTO, 2019, p. 38)

Sobre a rejeição a cultura africana, Sapucaia crítica um fenômeno que diz ser recorrente nos dias de hoje: o fato de muitos filhos não seguirem as religiões de matriz africana vivida pelos pais, como uma ruptura da tradição que é inerente a religião da umbanda, na transmissão ancestral da posição de chefes de terreiro aos herdeiros consanguíneos.

*“Às vezes os pais eram da umbanda, mas os filhos não quiseram pôr os pés, partiram por outro lado, e tiveram até mesmo atritos com os pais por causa da religião. Alguns pais que vem na umbanda os filhos contestam.” (SAPUCAIA, 2023)*

Após trazer este relato, Sapucaia trouxe o relato a seguir, sobre uma ocasião em que o terreiro foi arrombado.

*“Aqui graças a deus não levaram nada, mas o centro já foi arrombado. Foi arrombado pra procurar dinheiro, mas dinheiro ali não tinha, não tem pra roubar. Mas não conseguiram levar nada. Nitidamente estava procurando dinheiro. Não quebraram nada, como já haviam feito em vários outros terreiros, pra quebrar. Todo dia vou lá de manhã, para cuidar, quando eu vi a porta já tava aberta. Tinha umas imagens no chão, o São Jorge por exemplo, viraram pra ver se tinha fundo. Ai que a gente fez o muro.” (SAPUCAIA, 2024)*

Sapucaia trouxe o relato sem nomear necessariamente com um caso de RR ou de IR, mas trouxe no contexto em que falávamos sobre as lutas contra o racismo. Embora não tenha lido o acontecimento como uma violação no sentido de depredar os patrimônios do templo religioso como algo motivado por um puro ódio racial, sua narrativa me leva a considerar que a liderança entenda a tentativa de furto como uma violação que despreza o caráter sagrado daquele espaço, não respeitado enquanto tal. Após o ocorrido, narrou que a comunidade se mobilizou junto a sociedade civil para angariar fundos para levantar um muro, na tentativa de trazer mais segurança ao terreiro.

O caso de Sapucaia é fundamental pois diz sobre o RR para além do espaço educacional escolar. Considerando que os terreiros também educam para a vida em

sociedade e que estas lideranças também são mestres de saberes, sua narrativa alarga a noção de que educar sobre as relações étnico-raciais se restringe ao espaço escolar, a exemplo da explicação da liderança sobre a organização das imagens do *conga* (*altar*) de umbanda.

Sobre esta relação entre terreiro, escola e o racismo, vale destacar e lembrar da narrativa de uma criança, Eduarda, explorada no artigo de Stela Caputo, intitulado “Não posso ser negra. Não posso cantar pra Ogum. Não posso ser do Candomblé. Não posso nada: infância, racismo e racismo religioso.”: “O racismo machuca. Machuca muito na escola. Ainda bem que a gente tem a família e o terreiro. O terreiro cuida do machucado que o racismo faz”. (CAPUTO, 2023, p.100).

Em suma, a troca com a liderança estimulou pensar em como os terreiros e barracões podem ser espaço de afirmação e acolhimento para pessoas negras, bem como local de transmissão de saberes e processos educativos outros. Estes, são refletidos junto às questões étnico-raciais, prezando a luta por igualdade, direito e justiça para o povo negro.

## 5 Fundamentos pedagógicos para educar sobre as Religiões de matriz africana

Neste capítulo, apresento uma **proposta pedagógica** que possa contribuir com educadores comprometidos em repensar seus repertórios sobre as religiões de matriz africana. Refiro-me a **educadores que atuam no ER, mas não exclusivamente**, como já foi demonstrado nos capítulos anteriores, pois se trata de uma **proposta interdisciplinar**. Esboço uma intervenção pedagógica que contribua na implementação das Leis 10.639 e 11.645, **à luz da concepção filosófica inspirada pelo cosmograma Dikenga de origem bantu-kongo**.<sup>18</sup>

Esta, surge como uma intervenção de caráter interdisciplinar no sentido de fortalecer a compreensão sobre a cultura afro-brasileira e suas influências na nossa sociedade, experimentando **a dinâmica criativa de mitos que se sustentam através da linguagem proverbial**<sup>19</sup> e das representações artísticas decorrentes desses mitos.

Antes de apresentar e descrever a proposta, apresento alguns fundamentos e discussões importantes que concebem a legitimidade da proposta.

Como contribuição a este debate, reconheço o aporte teórico de Ivan Poli na obra **Pedagogia dos Orixás** como chave fundamental de apoio aos objetivos da tese e em especial, deste último capítulo. Trago sua obra como referência que pode amparar e somar de modo teórico e prático com os objetivos da proposta, pois realizo tal diálogo alinhado a seus princípios norteadores. Apresento de forma breve pontos importantes de sua obra, recomendando a leitura como apoio teórico-metodológico para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

---

<sup>18</sup> A proposta nasceu no encontro com Di Hernandez (2025), artista e arte-educador que se autodenomina como pesquisador macumbeiro, cujos estudos compartilhamos sobre o cosmograma bantukongo DiKenga no decorrer da tese diante nossos interesses de pesquisa em comum, proporcionando a escrita desta prática sob inspiração destes estudos.

<sup>19</sup> Pensar criação visual através dos mitos pode ser um exercício rico e familiar sob o uso de linguagem proverbial, base para a lida e entendimento dos mitos conhecida e utilizado comumente em bens materiais e imateriais na sociedade bantu-kongo. A exemplo, trabalhos feitos em tampas de panelas pelos Bawoyo, de tradicionais escultores habilidosos com figuras artísticas proverbiais (SERRANO, 1993). Estes esculpem essas imagens em superfícies de tampas de panelas de madeiras (matampa) para ajudar o indivíduo a resolver algum problema relacionado a má conduta, mas que também eram valorizadas como obras de arte. Tais expressões carregam significados profundos, ensinamentos e conselhos práticos baseados em vivências coletivas da cultura bantu.

Ivan Poli salienta as consequências da ausência de mitos tradicionais e ancestrais nas escolas. Uma realidade que, segundo o autor, que de certo modo “apenas faz com que se reproduzam relações culturais e sociais. Bem sabemos que tais reproduções são excludentes e só tem adoecido e afastado nossas crianças e jovens do espaço escolar. ” (OLIVEIRA, apud POLI, 2024, p. 28)

Diante deste problema, o autor apresenta como objetivo central da obra

contribuir com elementos que ajudem a estabelecer novas relações culturais para este processo, reconhecendo a base mítica de nossa matriz africana, assim como nossos heróis negros, no processo de construção de nossos arquétipos de educação (POLO, 2024, p. 23)

Poli tece suas discussões embasado em dois programas pedagógicos: o Ire Ayo, da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, de Salvador (BA), bem como a partir de sua prática como professor do Ensino Básico em São Paulo. A primeira escola tem seu Projeto Político Pedagógico Irê Aió (*caminho da alegria*) baseada nas referências culturais do Ilê Axé Opô Afonjá, comunidade de Candomblé, fundado por Mãe Aninha, importante lalorixá que exerceu protagonismo no combate ao racismo religioso. Conta Mãe Stela de Oxossi na obra “Meu tempo é agora”:

Mãe Aninha era de Sàngó, Filha-de-Santo de Ìyá Marcelina — Ôba Tosi, do Candomblé do Engenho Velho o Àyç Ìyá Naso Oká. Foi a responsável pela liberação do culto afro-brasileiro, bastante perseguido nos primórdios do século XX, pela polícia. Candomblé era coisa de ‘negros ignorantes, prática fetichista, a vergonha da Bahia’, diziam. Ôba Biyi não hesitou: no Rio de Janeiro, onde residia na época, foi ter com Getúlio Vargas, obtendo a liberdade para a prática da religião dos Oriya, pelo Decreto nº 1212. (SANTOS, 2010, p. 17-18)

A proposta de Ivan Poli se baseia portanto em projetos de escola cujos alicerces políticos e epistemológicos estão pautados na luta anti-racista. A luz da teoria da reprodução de Bourdieu, o autor confronta a reprodução de saberes hegemônicos através da afirmação identitária e cultural da negritude. No capítulo “Visões africanas de educação” tece comparações entre o arquétipo do herói grego e dos heróis africanos. Trabalha demonstrando as implicações do conceito grego de *areté* e seus desdobramentos a filosofia clássica que sustenta a concepção de educação ocidental, pautada na apreensão de conteúdos, de modo que a ideia de virtude é expressa e valorizada através da aquisição (acumulação) de conhecimentos.

Poli articula uma relação conceitual e filosófica para se pensar e problematizar a educação, contrastando o conceito de *areté* grego ao código moral lorubá e seus

sentidos para formação educacional a partir do conceito *Iwá*, de onde os arquétipos da educação Iorubá emana, pautada na ideia de construção de um bom caráter. (POLI, 2024). Em suma, estabelece tal comparação: enquanto o projeto de educação tradicional cuja raiz se firma no conceito grego de *areté* valoriza a excelência do herói pelas suas habilidades que sobressaltam em relações aos demais, a concepção de *iwá* valoriza a formação do caráter a partir de implicações com o bem estar coletivo, exaltando as relações de interdependência entre os sujeitos e o convívio entre as diferenças, valores primordiais para diversas sociedades africanas, baseadas em valores de reciprocidade, comunitários, abrangentes.

O educador apresenta **mitos africanos e afro-brasileiros** destacando algumas de suas **funções: mística, cosmológica, sociológica e pedagógica**. A partir disso, apresenta então um **guia para o estudo dos mitos brasileiros**, trazendo as figuras de diversos Orixás, Voduns e Inquices com destaque nas funções acima descritas. Traz a história de diversos heróis e heroínas negros do Brasil, como Zumbi dos Palmares, Luiz Gama, Luiza Mahin, Eugenia Anna dos Santos, etc. Tece relações filódicas entre Xangô e Rousseau, salientando o código moral de Xangô e seu papel no processo de descolonização.

Por fim, resalto a pertinência e sugiro a leitura após demonstrar os fundamentos que percorrem a obra, do capítulo “Oficinas e práticas pedagógicas de afirmação identitária afrodescendente”, em que o autor segue propondo oficinas de: leitura, contação de história, teatrais, motivacionais, mapas ortográficos, produção de textos, sugestões de lendas e mitos. Para encerrar, traz relatos e experiências de práticas antirracistas e de afirmação identitária e cultural afrodescendente em sala de aula.

Em consonância com a proposta de Ivan Poli, desenvolvo os apontamentos pedagógicos fundamentados nos princípios discutidos ao longo deste trabalho reforçando as possibilidades de cunho interdisciplinar para um ensino científico sobre as religiões de matriz africana, sem proselitismo, mas com compromisso social. Os fundamentos sobre os quais se assentam o ERE que trago como norteador da proposta interdisciplinar são:

- (a) o entendimento de que a religião ou o fenômeno religioso dá-se a conhecer por meio do estudo;
- (b) a observação das religiões, bem como a comparação e análise delas possibilitam maior lastro de informações a fim de compreendê-

las em suas especificidades (construídas histórica, social e culturalmente);

(c) as expressões religiosas institucionalizadas e as religiosidades são constituídas por uma linguagem simbólica, presente em seus mitos (teologias) e performatizadas em suas práticas (ritos);

(d) as religiões são portadoras de discursos que orientam condutas individuais e coletivas, que se estendem para além dos limites da esfera privada. (RODRIGUES, 2016, p. 10, grifos da autora)

O conteúdo de tema religioso aqui exposto pode ser compreendido como **literatura, poesia e arte**. Através desta compreensão podemos reconhecer neste conteúdo construções de sentido que organizam certos sujeitos religiosos para a vida em sociedade, oportunizando que educandos interajam com estes saberes e desenvolvam suas próprias questões, cabendo aos docentes desenvolver o **diálogo inter-religioso** a partir do repertório de vida e das crenças dos estudantes.

8) Mu kânda, babo longa ye longwa  
Dentro da comunidade, todos têm o direito de ensinar e serem ensinados. Educação é uma questão de reciprocidade. O verdadeiro conhecimento é adquirido através de compartilhamento. (SANTOS, 2019, p.75)

Exercitar a compreensão sobre a existências das múltiplas religiões não é uma tarefa simples ou automática. **Reconhecer e conferir legitimidade à existência de diversas religiões permeia o exercício de descentramento da própria crença, como exclusiva e absoluta**. Em processo de aprendizado e desenvolvimento, crianças e adolescentes podem expandir o universo de conhecimento sobre as religiões (RODRIGUES, 2021).

Tal proposta de diálogo inter-religioso necessita aguçar o olhar para discussões sobre a cosmovisão bantu que está representada em inúmeros campos da nossa sociedade, mas que por vezes não é percebida sem a apreensão e difusão do conhecimento, quando invisibilizadas as agências das *“mãos que costuram o vento”*. Com tal expressão, trago a referência das memórias e saberes tecidos por diversas heranças africanas, sobretudo pela herança bantu-kongo.

A força da expressão *“mãos que costuram o vento”* diz respeito às mestras e mestres dos saberes de terreiro, que driblam o projeto de colonialidade diariamente através de seus ensinamentos e ritos contrariando o esquecimento de suas culturas. Cunhada por Graça Floriano, Robert Daibert e Volney Berkenbrok na obra *“A mão que*

*costura o vento*”, faz coro e fortalece as vozes destes agentes que educam e transformam as vidas e percepções humanas para além dos espaços de saber institucionais.

De um lado temos o saber formal, escolar, de natureza baseada na escrita, avaliativo, em uma proposta curricular pré-estabelecida, desconectada da vida e da pluralidade de identidades, do outro lado, temos o saber tradicional dos terreiros, fundamentado na experiência, nas relações cotidianas, na experiência adquirida com o tempo, por meio da oralidade e ancestralidade, um conhecimento que é adquirido, mas que não é ensinado. Acontece no “ver fazer”. (MACEDO, 2019, p. 14)

Tais saberes se movimentaram através dos ventos ao longo das histórias, em vozes, lamentos, gemidos, gritos, sussurros, brados, coros, cânticos, ritos. A fala como base da cultura afro-brasileira é também possibilidade de artifício pedagógico de fácil uso para a sala de aula através da contação de histórias.

Ao narrar um mito, o educador revela um universo desconhecido para algumas crianças, mas talvez não para todas. Constrói-se um espaço de identificação para aquelas crianças e adolescentes que são das religiões afro-brasileiras e que por muitas vezes são silenciadas pelo medo de sofrerem alguma violência ao exporem sua fé.

Também cria-se um espaço de problematização para aquelas que as desconhecem totalmente, ou que apenas conhecem as religiões pelos estigmas e preconceitos que aprenderam na vida social. Assim, diante de falas de tom pejorativo como “isso é macumba”, remetendo a uma demonização reducionista das plurais tradições religiosas afro-brasileiras, podemos desconstruir uma visão única e totalitária, contrariando o que Adichie Chimamanda chamou de “o perigo de uma história única. ”

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (CHIMAMANDA, 2017, p.5)

Contar um mito da cultura afro-brasileira através da contação de história pode ser uma estratégia de humanização, ao aproximar as crianças da mitologia destas tradições. Os ritos realizados no interior das comunidades de terreiro performam os

mitos contados como sabedorias geracionais, portanto, educam para a relação dos seres consigo, para a vida em comunidade.

Na sala de aula, os mitos se relacionam com o exercício da imaginação através do exercício da escuta, estimulando a atitude de abertura de escutar aquilo que é diferente e que pode causar estranhamento a princípio, prevendo o respeito na diferença. Traz ao chão da escola a cultura afro-brasileira como referência ética, estética e poética para a vida, “Nada na vida diária da sociedade Kongo está fora das suas práticas cosmológicas”. (FU-KIAU, 2001, p. 38-9).

Na perspectiva da epistemologia das macumbas a noção de terreiro configura-se como tempo/espço onde o saber é praticado. Assim, todo espaço em que se risca o ritual é terreiro firmado. Nesse sentido, esta noção alarga-se, não se fixando somente nos referenciais centrados no que se compreende como contextos religiosos. (SIMAS; RUFINO, 2018, p.42)

Assim, abre-se espaço para **terreirizar** o conhecimento, proporcionando a educação sobre as religiões de matriz africana na sala de aula. Isso não significa uma ação proselitista de cunho confessional, ao passo que seria incoerente, frente concepção de hospitalidade bantu, propor uma educação para conversão e supressão dos valores do outro, entendendo que esses elementos culturais de dominação e minoração da cultura do outro não fazem parte da filosofia bantu-kongo que tem grande influência na cultura afro-brasileira.

Aqui, propõe-se apenas poder rever nossa sociedade referenciando e valorizando a nossa herança bantu-kongo a partir do reconhecimento com alguns dos seus princípios filosóficos. Trago enfim a proposta no item a seguir.

### **5.1 A proposta: articulando o cosmograma bakongo Dikenga, artes e a contação de história**

A proposta não se trata de um modelo, mas sim, de um esboço que abra espaço para experimentações no campo da educação, explorando as subjetividades de estudantes acerca dos conhecimentos prévios que trazem, suscitados em contato com este recorte da cultura afro-brasileira.

### **Fundamentos da atividade proposta:**

- 1) A transmissão de saberes pela oralidade;
- 2) A cosmovisão bantu-kongo;
- 3) O cosmograma bakongo Dikenga;
- 4) A arte como ferramenta sócio-política.

### **Objetivos:**

- 1) Compor o ímpeto criativo expresso na leitura de mundo dos estudantes;
- 2) Explorar as subjetividades dos estudantes em prol a afirmação identitária;
- 3) Fomentar a expressão para além da fala e da escrita;
- 4) Discutir relações étnico-raciais com base nos mitos;
- 5) Promover conhecimento sobre a cosmovisão afro-brasileira.

### **Etapas:**

A proposta criada pode ser elaborada no formato de uma oficina, dividida em dois momentos:

**Etapa 1- No primeiro momento** será realizada a contação de história, sob a perspectiva da transmissão de saberes provindos via oralidade, num exercício que propõe escuta e imaginação.

**Etapa 2- No segundo momento**, após a escuta, serão realizados desenhos sobre o mito narrado, criados sob a inspiração do cosmograma Dikenga com intuito de aguçar a linguagem proverbial dos mitos.

### **5.2- Etapa 1: Contação de história: o mito de Oxum Apará e as relações étnico-raciais**

Na primeira etapa, **a leitura de mitos em formato de contação de histórias** pode ser recurso utilizado que reforça alguns paradigmas epistemológicos que fazem parte do caráter educativo das religiões de matriz africana, no que diz respeito à **transmissão de conhecimentos pela oralidade**.

Trago como exemplo para iniciar a atividade a contação de história de um mito denominado Itan (relatos míticos da cultura iorubá).

Oxum Apará tem inveja de Oiá Vivia Oxum no palácio em Ijimu./ Passava os dias no seu quarto olhando seus espelhos./ Eram conchas polidas/ Onde ficava sua imagem bela./ Um dia saiu Oxum do quarto e deixou a porta aberta./ Sua irmã Oiá entrou no aposento,/ extasiou-se com aquele mundo de espelhos,/ viu-se neles./ As conchas fizeram espantosa revelação a Oiá./ Ela era linda! A mais bela! A mais bonita de todas as mulheres!/ Oiá descobriu sua beleza nos espelhos de Oxum./ Oiá se encantou, mas também se assustou:/era ela Os mistérios d'oxum imortal, mais bonita que Oxum, a Bela./ Tão feliz ficou que contou do seu achado/ a todo mundo. E Oxum Apará removeu amarga inveja,/ já não era a mais bonita das mulheres./ Vingou-se./ Um dia foi à casa de Egungum e lhe roubou o espelho,/ o espelho que só mostra a morte,/ a imagem horrível de tudo o que é feio./ Pôs o espelho do Espectro no quarto de Oiá e esperou./ Oiá entrou no quarto, deu-se conta do objeto./ Oxum trancou Oiá pelo lado de fora./ Oiá olhou no espelho e se desesperou./ Tentou fugir, impossível./ Estava presa com sua terrível imagem./ Correu pelo quarto em desespero./ Atirou-se no chão./ Bateu com a cabeça nas paredes./ Não logrou escapar nem do quarto./ Nem da visão tenebrosa da feiúra./ Oiá enlouqueceu./ Oiá deixou este mundo. Obatalá, que a tudo assistia, repreendeu Apará/ E transformou Oiá em Orixá./ Decidiu que a imagem de Oiá nunca seria esquecida por Oxum./Obatalá condenou Apará a se vestir para sempre/ com as cores usadas por Oiá, / levando nas jóias e nas armas de guerreira / o mesmo metal empregado pela irmã (PRANDI, 2001, p. 325).

A partir da contação de histórias do itan acima, podemos brincar com os elementos trazidos na narrativa. É possível através da teatralização performar o mito. É possível realizar uma oficina de confecção de espelhos, em que os estudantes possam criar seus “abebés” com dois lados, como no mito. Questões podem ser levantadas para que as crianças passem a exercitar o ato de se auto-definirem. A exemplo: Como você se vê? Fale sobre como você é, de onde veio, sobre quem veio antes de você.

O abebé oportuniza pensarmos sobre as construções de nossas imagens. No mito, ele possui um lado que mostra o que é belo, e um lado que mostra o que é feio. Com o abebé em mãos, os estudantes podem ser convidados a elaborar algumas questões: Será que existe religião bonita e religião feia? quem dita o que é bonito, e o que é feio? A partir destas perguntas, abre-se o debate

Oxum, comumente, utiliza seu espelho virado para o outro e com isso acaba por refletir a imagem do outro. Simbolicamente, tal fato

representa a necessidade que temos do outro para a construção de nossas identidades. A alteridade evocada pelo abebê de Oxum traduz uma perspectiva de mundo na qual o outro é uma dimensão fundamental (DOS REIS NETO, 2021, p. 21)

A definição depende do olhar que se constrói. O abebê seria um instrumento que nos ajudaria a pensar como nos olhamos, olhamos para o outro e para o mundo, expondo as nossas crenças e os nossos pré-conceitos. Neste sentido, [...] “Podemos usar o abebê de Oxum como perspectiva para mirarmos alternativas decoloniais: com o espelho de Oxum podemos olhar para trás e para frente ao mesmo tempo, vislumbrando um futurismo ancestralizado”. (SANTOS; SILVA, 2020, p. 96)

Observando as duas faces do abebê, cria-se o exercício de questionar a perspectiva do olhar. Quem está olhando e quem está dizendo? Como nos enxergamos? Como enxergamos os outros? Por que como Oxum, no mito, muitas das vezes somos ensinados em nossa cultura a desenvolvermos o ímpeto de nos comparar e competir? Quem ganha com esta disputa? Como somos vistos pelo outro?

Caberia então aos educadores possibilitar um processo de afirmação de reconstrução das subjetividades que constituem os sujeitos de aprendizado (FERRARI, 2002). Uma educação transformadora está atrelada a instigar a problematização de verdades absolutas. Máximas que tendem a ser vistas como estáticas no tempo. Se visualizadas nas falas dos discentes a partir dos debates provocados durante as atividades, podem ser problematizadas e exploradas de modo lúdico, o que muitas das vezes extrapola o conteúdo formal que o currículo escolar fornece.

O abebê enquanto símbolo é artifício pedagógico de provocar olhares múltiplos. Provoca a potencialidade de “aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p.139) Nenhum espelho será capaz de mostrar algo totalmente igual ao espelho do outro. Ou seja, nossas narrativas sobre o que chamamos de realidade, são construídas pela nossa cultura.

Como metáfora e/ou metonímia, acreditamos que Oxum pode contribuir para arrancar a cegueira dos/as subalternizados/as, cegueira que corrobora com a colonialidade consciente e inconscientemente; mas, assim como fez com os guerreiros usando seus encantamentos, a deusa alerta para o fato de que precisamos nos valer dessas potências ancestrais das religiões afro-brasileiras para nos libertar da colonialidade – cegueira branca – junto aos/as nossos/as assemelhados/as. (NETO, 2020, p. 21)

O abebê também não teria uma única definição, como espelho, ele também é relatado miticamente como abano.

O abebê também mobiliza uma noção de reflexão no sentido de pensar sobre si, sobre sua história, memória e nessa operação enxergar as possibilidades de reinvenção de si e das resistências cotidianas. Mirar nossas imagens no espelho de Oxum nos permite enxergar nela nossa humanidade, somos parte dela. (NETO, 2020, p. 21)

Neste sentido, a contação de histórias pode estimular o debate sobre auto-declaração, auto-reconhecimento, e sobretudo, valorização dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Busca conectar as percepções das crianças sobre suas identidades às questões histórico-culturais referenciadas na cultura negra como forma de combate ao racismo.

### 5.3 Etapa 2: Escutar, desenhar e aprender sobre a cultura bantu

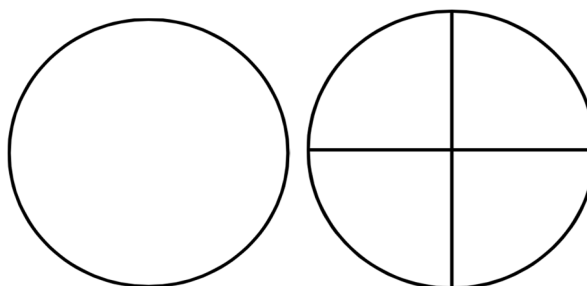
O cosmograma bakongo Dikenga será ferramenta teórica-metodológica elencada para basear este processo pedagógico, **alicerçando a segunda etapa** da atividade. O cosmograma será representado pela figura do círculo, sendo uma proposta epistêmica decolonial para a educação que traz o sistema filosófico Bantu<sup>20</sup> como inspiração, sobre o qual em breve explicarei sobre seus os fundamentos filosóficos após finalizar a apresentação do processo prático da proposta.

Realizada a escuta dos mitos com os estudantes, propõe-se a criação **de desenhos dentro de círculos, com inspiração nas narrativas contadas**, trabalhando elementos visuais livres e gerando conteúdos experimentais. Segue o esboço dos círculos que serão oferecidos para delimitar o espaço da criação dos desenhos dos estudantes:

---

<sup>20</sup> “Aqui a palavra Bantu deve ser entendida enquanto um termo antropológico. Como tal, deve-se o ver e compreender qual uma casa complexa com dezenas, se não, centenas de quartos. Cada um desses quartos será visto, compreendido e tomado como um grupo étnico, tal qual o povo Kôngo”. (SILVA; DAMASCENO; OLIVEIRA E SILVA NETO, 2023, P. 150)

**Figura 5 – Círculos para atividade inspirada no cosmograma DiKenga**



Fonte: autoria própria

A criação visual do mito narrado no tópico anterior será proposta, circunscrita ao círculo inspirado do Dikenga. Em outras palavras, a proposta é que os estudantes representem em forma de desenho a história narrada nos círculos.

Podem ser oferecidos círculos distintos: com espaço vazio e dividido em quadrantes pela cruz. Não há porém um espaço definido para começar ou terminar o desenho.

Esta iniciativa busca explorar o exercício criativo de representar uma história de modo não-linear, numa perspectiva de tempo regida pela circularidade. Essa forma de contar os mitos e logo a história afro-brasileira se baseia na concepção cultural descrita por Hampatê-Bâ, sob argumento de que

como a cronologia não é uma grande preocupação dos narradores africanos, quer tratem de temas tradicionais ou familiares, nem sempre pude fornecer datas precisas. Há sempre uma margem de diferença de um a dois anos para os acontecimentos, salvo quando os fatores externos conhecidos me permitam situá-los. Nas narrativas africanas em que o passado é revivido como uma experiência atual de forma quase intemporal, às vezes surge certos caos que incomoda os espíritos acidentais, mas nós nos encaixamos perfeitamente nele, sentimos-nos à vontade como peixes no mar onde as moléculas de água se misturam para formar um todo vivo. (BÂ HAMPATÊ, 2010, p. 14)

Por fim, a oficina nos leva a múltiplas possibilidades, permitindo elaborações acerca das identidades no contato com a cultura afro-brasileira a partir da escuta e da representação artística. Ainda nos possibilita provocar imgeticamente como as histórias e os mitos podem ser contados rompendo com a lógica linear e factual pela qual a história geralmente é contada.

Trago como hipótese que no círculo vazio pode ser possível depreender o significado central aprendido e representado sobre o mito narrado. Já o círculo dividido em quatro partes oportunizaria observar quais momentos ou questões específicas do mito foram selecionadas pelo estudante para contar / representar a história.

O círculo dividido possibilita a perceber quais momentos ou representações foram “selecionados” no processo de escuta: remetendo a reflexão sobre a narrativa histórica ser fruto de seleções da memória, que se dão em processos não sumariamente conscientes de apreensão.

**O objetivo é relacionar os conteúdos ouvidos e assimilados aos desenhos, sem exigência de conhecimento prévio em qualquer tipo de técnica.**

O principal objetivo desta dinâmica é aguçar e visibilizar as representações dos estudantes sobre o mito narrado de maneira não-verbal, experimentando uma maneira de comunicar pautada no que os desenhos dos estudantes venham a expressar.

O conjunto de nossos movimentos sobre a terra gera desenho, o conjunto de nossas experiências e narrativas grafa, ou grava uma história, que pode ser tornada visível por alguma forma de registro da linha em movimento. Dependendo de como olhamos ou abordamos o desenho, podemos, então, dizer que todo ser humano, de alguma forma, desenha. A presença humana sobre a Terra gera desenhos, produz linhas que traçam caminhos, alteram as formas da paisagem e do espaço (NICOLAU, 2010, p.223)

Dialogando com a perspectiva de Nicolau (2010), que assume a criação visual do desenho como estratégia sociopolítica de existência, propõe-se a criação dos desenhos como “formas de registro da linha em movimento” bem como dos próprios estudantes em movimento, mobilizando através das artes, suas subjetividades e representações que estão para além de uma análise simbólica ou técnica dos grafismos. “Portanto, o desenho transcende a ideia convencional de lápis sobre papel, ou de uma dimensão somente bidimensional, referendada pela sua atribuição meramente descritiva e linear.” (NICOLAU, 2010, p. 231).

A proposta busca abarcar o aspecto sócio-político nos desenhos produzidos pelos estudantes na medida em que estes se relacionam com o fazer-criar em contato com os mitos da cultura afro-brasileira, sem que haja o compromisso de se legitimar uma estética específica, uma expectativa técnica ou um objetivo único.

A hipótese que conduz a proposta é justamente de que os **desenhos criados abrem espaços de diálogo**, capazes **de nortear outras propostas pedagógicas**, diante as **representações imagéticas dos estudantes sobre o repertório da cultura afro-brasileira expressadas no decorrer de toda a atividade**.

Essa proposta rompe com um modelo eurocêntrico de educação e também organização artística

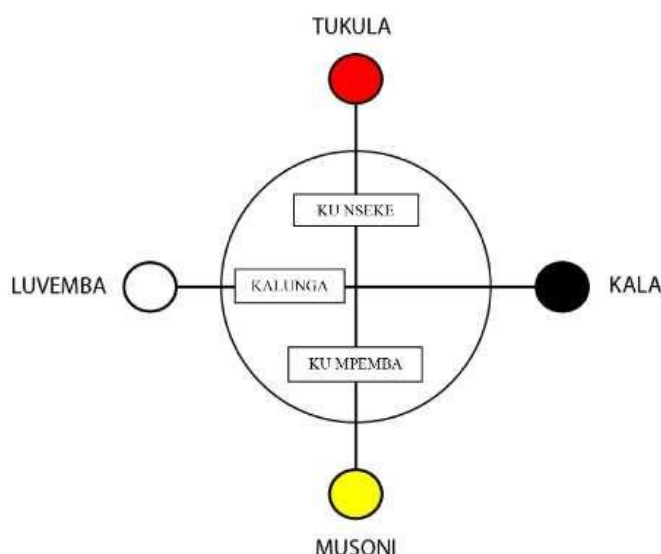
ao utilizar o modelo europeu como base estética e de organização das artes, sem relativizá-lo à diversidade da cultura brasileira, quebram-se as possibilidades de imaginação e de expressão, que carregam consigo uma série de outras referências culturais e sociais” (NICOLAU, 2010, p. 231)

O ímpeto criativo através da arte permite evidenciar as referências culturais e sociais dos estudantes, oportunizando fomentar discussões sobre as relações de identidade e Étnico-raciais.

#### **5.4 O cosmograma Dikenga como ferramenta teórica-metodológica**

Elucido a seguir as razões da escolha do cosmograma bantukongo DiKenga como inspiração. Estudar a cosmologia bantu-kongo através do Dikenga, criado pelo pensador, antropólogo e educador congolês Bunseki Fu-Kiau e explorado por outros estudiosos, nos propõe aprofundar esses saberes e encontrar possibilidades criativas para a interpretação da vida e da morte. Apresento o cosmograma para expor o desenho da proposta, descrevendo também os valores filosóficos que carrega.

**Figura 6 – Cosmograma Dikenga estruturado a partir de Fu-Kiau**



Fonte: Uma Peça Fundamental no Mosaico das Brasilidades: o livro africano sem título, de Bunseki Fu-Kiau<sup>21</sup>

Para falar do círculo, elemento utilizado como base da proposta, é necessário referenciar Bunseki Fu-Kiau, no seu *“Livro Africano Sem Título”*, em que o autor traz a concepção bantu-kongo de criação do mundo de um tempo onde o mundo era um vazio. Fu-Kiau utiliza como um elemento primo o círculo, em conjunto com duas linhas em forma de cruz. As linhas são elementos centrais que expressam os valores que regem o sistema filosófico representado.

A **linha horizontal** tem o nome de Kalunga, e divide o mundo físico [Ku Nseke] do mundo espiritual [Ku Mpemba]. A **linha horizontal** está associada ao estar no mundo, enquanto a vertical é o ser no mundo e também a conexão entre o mundo dos vivos e o mundo dos ancestrais. Os dois mundos, o físico e o espiritual, são espelhados nesse gráfico.

Para cada ponta da cruz existe a representação de um sol em movimento anti-horário simbolizando, ao mesmo tempo, o próprio astro celeste e a jornada humana em seu ciclo vida, mas também é o símbolo do tempo das horas, dias, meses e anos, o tempo da comunidade, da humanidade, da vida no planeta e do universo, tudo interconectado. (CAMARGO, 2023, p.129)

<sup>21</sup> (Camargo, 2023, p. 146)

A cruz, por sua vez, entra como símbolo formado por dois importantes elementos do cosmograma Dikenga, a linha horizontal e a linha vertical, que dentre possibilidades hermenêuticas, significam o cruzo, a junção do eixo vertical como a parte singular de cada ser e a horizontal como a consumação deste conteúdo nas nossas experiências relacionais com os mundos.

A cruz assim mencionada é prévia à cruz cristã que Fu-Kiau em 1969 registrou no sul do Kongo, em sua literatura, através de representações híbridas do Dikenga, destrinchando como esse símbolo preserva fundamentos filosóficos bantu, mesmo incorporando novas influências.

Quando assimilado à cruz cristã, o Dikenga passa a ser denominado Yowa ou Kilisu, tornando-se um dos principais elementos nos rituais de iniciação das sociedades bantu-kongo. A cruz, tem um forte significado de pertencimento para os membros destas sociedades, que apesar de afirmar seu núcleo cosmológico, a Yowa adota uma forma visual semelhante ao crucifixo cristão, um fenômeno que, segundo Martínez-Ruiz (2013), reflete os processos de sincretismo na África Central.

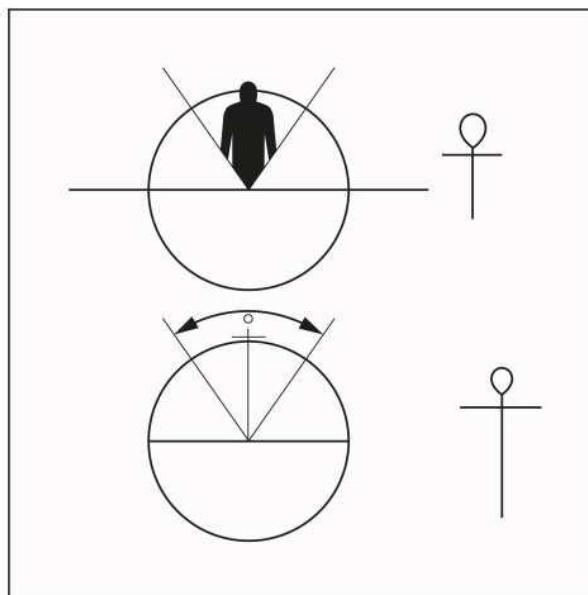
O conceito de “V” desenvolvido por Fu-Kiau também se expressa na dinâmica, na medida em que tece conexões entre as potencialidades criativas e subjetivas dos estudantes com o mundo. O “V” revela, portanto, a autenticidade e criatividade humana em trânsito, em contato com o mundo, na abertura para o conhecimento. Para entender o conceito do “V”, vamos referenciar esta literatura e trazer para a dinâmica a importância de compreender que o “V”, para o bantu-kongo, como um conceito que permeia a realidade do mundo, é como um princípio fundamental.

O “V” é a base de todas as realidades inspiradas, tais quais as grandes ideias, imagens, ilustrações, invenções de todas as ordens (incluindo-se as obras de arte), guerras e concepções, tanto biológicas quanto ideológicas. Ele é o processo [dingo-dingo] para todas as mudanças: sociais e institucionais; naturais e não naturais; vistas e não vistas. Falar do “V” é falar das realidades, quer sejam biológicas, inspiradas ou ideológicas; materiais ou imateriais. Todas elas estalam em nossas mentes nas formas do “V” (feixe de extensão do “V”) dentro de nós, na zona do Musoni da cosmologia Kôngo. Buscamos ideias e imagens através do “feixe aberto do V” dentro de nossas mentes, e, ao contrário, focalizamos os detalhes e especificidades sob o feixe reverso do “V” (FU-KIAU, 2001, PP. 130-1).

A imagem referenciada no *“Livro Africano Sem Título”* apresenta visualmente a base dessa cosmovisão onde existe um parâmetro que segundo Fu-Kiau, “A posição

de tukula ocupa o centro do cone de poder e liderança [sudi kia lèndo], o qual também posso chamar de "V da vida". Crescer, amadurecer [kula] é estar pronto/a para adentrar essa poderosa zona do V da vida. (FU-KIAU, 2019, p.45) ”.

**Figura 7 – O V da vida e o amadurecer sob a filosofia bantu**



Fonte: Tese de Doutorado de Tiganá Santos (2019)<sup>22</sup>

Segundo a filosofia bantu-kongo nascemos e somos sóis, somos mestres de nós mesmos. Propor uma intervenção pedagógica que aguça a conexão do participante com suas singularidades através da criação visual em cima de um mito, significa reforçar essa percepção filosófica que pode ser rica ferramenta para interpretar possibilidades na vida com mais profundidade e criatividade, sendo assim, o “V” pode ser um dos elementos mais importantes destes desdobramentos.

A proposta visa estimular o ímpeto criativo dos estudantes, compreender como assimilam a contação de história, para além de um certo ou errado, mas compreender como representam imagetivamente aquilo que escutam. Os desenhos se tornam, portanto, pontes de diálogo para com os estudantes, destacando o processo de aprendizado para além do formato escrito ou verbal.

<sup>22</sup> SANTOS, Tiganá Santa Neves. A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunseki Fu-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil. 2019. 233f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Tradução, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Argumento que para aprender sobre as culturas afro-brasileiras não seria suficiente apenas olhar para o acúmulo de conhecimento sobre elas como algo que se obtém numa perspectiva pedagógica tradicional: é necessário articular outros modos de pensar, para que as epistemologias de terreiro possam compor o processo de ensino, num movimento de aproximação das cosmovisões afro-brasileira, que neste exercício, são estimulados pela arte da oralidade e do criar-desenhar.

## Conclusão

Ao longo dos capítulos, busquei compreender o fenômeno do RR a partir de diversas nuances. No que diz respeito a literatura acadêmica referente a área da Ciência da Religião, como demonstrado no quadro de trabalhos, é possível dizer que o conceito está em permanente construção, dialogando com outros conceitos como: Racismo Institucional, Racismo estrutural, Preconceito, Discriminação, Intolerância Religiosa.

A maior parte dos trabalhos elencados para análise não assume uma distinção conceitual entre as expressões segundo uma corrente de pensamento já forjada no campo, que aparecem em muitos momentos como sinônimos. Destaco que os trabalhos de Cristina de Lacerda Tessarole e Keydson Costa fazem o exercício teórico-conceitual de elaborar uma definição para o RR, centralizando a categoria de raça apresentando uma análise que abarque a dimensão racial evidenciando pontos como:

- 1) O peso do racismo científico e suas consequências na constituição da base epistemológica da área de produção acadêmica;
- 2) O racismo institucional como algo velado mantenedor das relações hierárquicas nos sistemas de ensino, dificultando a agência de educadores com propostas pedagógicas antirracistas;
- 3) O entrelaçamento entre o apagamento da memória social brasileira de origem negra e o modo como a história é contada, formulando um imaginário negativo sobre a cultura afro brasileira nas escolas.

Diante deste levantamento, foi possível compreender que os trabalhos que trazem RR e IR como sinônimos são tão valiosos e necessários quanto os que fazem a distinção, na medida que evidenciam os mecanismos do racismo no cotidiano escolar, bem como para retratam os quadros em que o racismo ocorre no cotidiano e seus mecanismos de combate.

Não obstante, a necessidade do movimento de distinção e conceituação acadêmica cresce, sobretudo em busca de qualificar as estratégias de enfrentamento, amparar políticas públicas pela construção de outros marcos regulatórios legais, que possam assegurar direitos em prol da liberdade e dignidade religiosa - especificamente para população negra e religiosos de matriz africana.

Aponto neste fechamento a importância da tese de Ariadne Basilio, cuja inspiração me despertou ao demonstrar o quanto o racismo no Brasil faz-se escondido sob nomes que não os revelam. Tal crítica soma-se a argumentação desenvolvida por Flor do Nascimento, denunciando que a não nomeação do RR acaba protegendo ou suavizando as responsabilidades daqueles que o exercem, bem como a responsabilidade pública do Estado sobre intervir sobre tais fatos.

Estas ofensivas, que difundem o ódio contra os territórios e a própria vida de pessoas “afro-religiosas”, se expressam em nosso país sob muitas vestimentas, mas raramente se assumem como de fato o são: práticas racistas. Em nosso país, o racismo costuma se camuflar e se justificar para não aparecer como tal. E este ocultamento é perigoso, pois deixa a real causa do problema sempre sem enfrentamento, pois estamos sempre lidando com “brigas de vizinhos”, “vandalismo”, “injúria”, “lesões corporais”, entre outras, que são, de fato, consequências e expressões do ódio racial e não o problema principal. Quando apenas tratamos dessas últimas ocorrências, estamos tratando os sintomas e deixando a causa, o racismo, sem enfrentamento. (FLOR DO NASCIMENTO, 2017, p. 55)

Os trabalhos analisados do quadro também possibilitaram tecer uma chave comparativa entre as práticas pedagógicas dos docentes investigados nestes trabalhos, minha própria prática docente e as práticas dos educadores que colaboraram nos estudos de caso.

Algumas chaves de interpretação para o desempenho de pedagogias antirracistas são possíveis e reincidentes, comuns entre nós, como:

- 1) Pensar a dimensão das temporalidades sob a influência dos calendários pautados pelas religiões;
- 2) Trabalhar a história e memória da escravidão com intuito de construir consciência sobre as relações étnico-raciais articulando o passado brasileiro as consequências de desigualdades do presente;
- 3) Recuperar o orgulho em prol da positivação da identidade negra de modo afirmativo através de artefatos e bens culturais da herança negra, como a música, a culinária, a capoeira, os mitos religiosos, as produções artístico-culturais de modo geral.

- 4) A percepção de que, seja nomeando como RR ou IR, a perseguição às religiões de matriz africana se dá não somente em razão da religião, mas da questão racial;
- 5) A compreensão de que as religiões afrobrasileiras são referências importantes para se entender a cultura brasileira, de modo que ensinar sobre cultura não signifique um empenho de educação confessional;
- 6) A crítica sobre o cristianismo ser lido como religião hegemônica tanto em aspectos políticos-sociais na atualidade, como também passível de construir epistemicídios quando não problematizada o lugar histórico que ocupa na hierarquização das religiões no Brasil.

Além disso, junto aos educadores, pude observar alguns aspectos do RR que se cruzam ou se distinguem. Casos como o de Ya, em que houve uma violação do direito ao serviço público (utilizar o transporte público para trabalhar), bem como o de Zumbi, coibido em usar o espaço público para realizar uma roda de samba, ou o caso narrado por José, em que os estudantes da penitenciária são obrigados a jogar fora seus fios de conta, **dizem respeito a uma violação mais evidente**, pois retiram os sujeitos religiosos e seus símbolos culturais da cena social, do convívio em comunidade, do uso do espaço público de modo interventivo / objetivo. Assim, nestes casos, o RR é explícito, talvez, mais facilmente cognoscível.

De modo distinto, casos como narrado por Ya sobre a atitude do estudante que coloca sobre a carteira escolar o livro de Edir Macedo com intenção de intimidá-la, bem como a invasão de um terreiro de Umbanda narrada por uma liderança religiosa (embora lida como tentativa de furto, mas que emergiu no momento em que dialogávamos sobre as mazelas do racismo na sociedade), **demonstram casos em que a percepção e nomeação do RR se solidifica com maior dificuldade**, pois se apresenta de modo nebuloso, encobertos pelo véu da normalização das violências simbólicas sofridas. Na medida em que podem ser passíveis de diferentes interpretações e justificações, revelam um racismo velado, indireto, mas capaz de constranger, limitar, amedrontar permanentemente as vidas dos que as sofrem.

O caso de Ya, impedida de utilizar transporte público em virtude de suas vestes, dialoga com o caso dos estudantes em privação de liberdade em que houve uma interdição direta frente ao uso de símbolos religiosos. Ainda assim, casos como estes se somam ao RR presente nas escolas que também levam a estudantes de religiões

de matriz africana a esconderem suas guias de proteção por debaixo da blusa do uniforme escolar, situações que observei diversas vezes nas escolas por onde passei.

Ainda assim, tive a alegria de presenciar estudantes exibindo suas guias para fora das blusas de uniforme após uma sequência de aulas de História que trabalhei no combate a estes preconceitos junto aos demais colegas. Atitude que me trouxe alívio e esperança de que o trabalho exercido cumpriu a função de mais do que ensinar conteúdo, humanizar trajetórias, alimentar oris.

As violações aos símbolos não se reduzem os símbolos materiais. O símbolo pode estar na roupa, nas guias, mas também está na fala, no gesto, na corporalidade, na maneira de pensar africano, no modo de articular as relações dos sujeitos das religiões de matriz africana.

Entendo as religiões de matriz africana para além do conceito fechado de religião, mas como cosmovisões terreirizadas. Isto significa dizer que os terreiros / barracões não se resumem aos espaços físicos delimitados por um espaço dito sagrado: eles estão nos corpos, nas ações, nas cabeças nas quais foram plantadas o axé, na expressividade que terreiriza os espaços onde as pessoas de terreiro pisam e se relacionam com o outro.

Ainda que pessoas de axé possam não estar portando um símbolo material ao sair sem utilizar fio de contas ou vestimenta específica, suas subjetividades estão revestidas num modo de ser no mundo dissidente, que na maioria dos espaços onde há hegemonia da branquitude, se torna indesejado, quando não despertador de medo, ódio, mas também de fetichismo ou curiosidade, como corpos convidados a intervenção do outro sem convite, sem consentimento. Corpos interrogados pelos olhares e gestos apenas por existir como ameaça a ordem vigente.

Fechando este trabalho, como uma gira epistemológica, busquei trazer algumas propostas pedagógicas práticas de intervenção, mesmo entendendo que as falas dos participantes da pesquisa também inspiram conteúdos formativos. A proposta pedagógica com os mitos e desenhos artísticos são inspiração para que possamos talhar um modo de educar mais criativo, ao passo que a “não-rigidez” quanto a sua parte prática não significa falta de fundamento teórico, tampouco de objetivo político pedagógico.

O objetivo último é, portanto, extirpar o racismo, embora compreenda que não será a partir de ações isoladas que a sociedade conseguirá olhar e solucionar este problema que é fundacional da sociabilidade brasileira, organizando a dinâmica das

relações de poder material e dos privilégios sociais. Entretanto, trago esta proposta de responsabilização e mobilização perante o poder dos educadores sobre a vida de estudantes, sobretudo, aqueles que são paulatinamente silenciados e evadidos da escola. A proposta articulou então o encontro dos saberes produzidos pela literatura acadêmica, aos saberes de educadores comprometidos com esta tarefa, na qual me incluo, mas não percorro só.

Vale repensar o quanto a nossa academia está ou não refletindo sobre as mazelas do racismo científico, suas consequências epistemicidas, que atravessam todos os níveis de ensino no nosso país.

O conceito de raça talvez seja uma das construções epistêmicas e tecnologias sociais mais emblemáticas e representativas do tempo-espaço em que nasce, a modernidade. É também uma das heranças mais duradouras e antigas desse período, pois perdura e não se vê no horizonte a sua definhada, com o tempo se enraíza, tornando-se fator estruturante de uma sociedade-nação-cultura.

Torna-se, apesar dessa solidez no tempo e na estruturação da sociedade, versátil e capaz de se adaptar às particularidades do contexto em que se insere. Por isso, marca também o nosso tempo, em que todas as relações sociais são atravessadas pela raça, uma vez que inclusive a subjetividade dos indivíduos também são fundadas por processos de socialização que determinam negros, brancos, indígenas, etc. (GERMANO, 2020, p. 144)

Urge a necessidade de definição conceitual do Racismo Religioso para a Ciência da Religião. Este trabalho não se propôs a uma delimitação fechada, mas assumiu o compromisso de alargar a delimitação do conceito a partir de uma rede de pesquisadores engajados com a luta antirracista. Acredito que seja necessário aprofundarmos sobre o conceito de Racismo Religioso para que possamos avançar ainda mais em nossa área, uma vez que a Ciência da Religião vem cumprindo papel fundamental para que alcancemos uma concepção de educação em que seja possível o respeito a diversidade das relações étnico-raciais e o diálogo inter-religioso, em amplos níveis da sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIAR, Camilla Fogaça. **Tem política na macumba!: as estratégias umbandistas na disputa pelo espaço público de São Gonçalo**. 2024. 224 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Instituição de Ensino e Programa de Pós-Graduação não informados, Local não informado, 2024.

ALVES MAZZOTTI, Judith. **Usos e Abusos dos Estudos de Casos**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez.. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:. Acesso em: 15/10/2010.

AUGRAS, Monique. **O Duplo e a Metamorfose**: a identidade mítica em comunidade nagô. Petrópolis: Vozes, 1983.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. Tradução: Xina Smith de Vasconcelos. São Paulo: Palas Athena/Casa das Áfricas, 2003.

BAPTISTA, Rachel Rua. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARROS, José Carlos de Almeida. **A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento**. Revista Eletrônica História em Reflexão, v. 4, n. 8, 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/953>. Acesso em: 10 set. 2025.

BELMONT, Rafael Neves Flôres. **Opção mágica**: conversão de kardecistas à Umbanda na cidade de Goiânia. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva; PIZA, Edith. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 1-30.

BIRMAN, Patrícia. Modos Periféricos de Crença. In: SANCHIS, Pierre (Org.). **Catolicismo**: Unidade Religiosa e Pluralismo Cultural. São Paulo: Loyola, 1992. p. 167-196.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127–149, maio/ago. 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRANDÃO, Juliana; LAGRECA, Amanda. **O delito de ser negro - atravessamentos do racismo estrutural no sistema prisional brasileiro**. In: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. p. 308-319.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out. 1890. Seção 1, p. 286.

BRASIL. **Guia de orientação para denúncias de racismo religioso**. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CA8uzjZl4Yc>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. **Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015)**: resultados preliminares. Organização de Alexandre Brasil Fonseca e Clara Jane Adad. Brasília, DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos, SDH/PR, 2016. 146 p.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 9-11.

BRAUDEL, Fernand. **Histoire et sciences sociales: la longue durée**. Annales E.S.C., v. 13, n. 4, p. 725–753, out./dez. 1958.

CAMARGO, Hertz Wendell de. **Uma Peça Fundamental no Mosaico das Brasilidades: o livro africano sem título, de Bunseki Fu-Kiau**. Ilha – Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 127-132, 2025. DOI: 10.5007/2175-8034.2025.e101948. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/101948>. Acesso em: 10 set. 2025.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. 296 p.

CAPUTO, Stela Guedes. **“Não posso ser negra. Não posso cantar pra Ogum. Não posso ser do Candomblé. Não posso nada”**: infância, racismo e racismo religioso. In: HOSHINO, Thiago et al. Direito dos povos de terreiro. Salvador: Mente Aberta, 2020. p. 1-28.

CARMO, Cláudio Márcio do. **Estrutura metafórica, práticas discursivas e a manutenção do sincretismo religioso afro-brasileiro na Umbanda**. In: GOMES, M. C. A.; PAES, C. C. S.; MELO, M. S. S. (Orgs.). Estudos discursivos em foco: práticas de pesquisa sob múltiplos olhares. Viçosa: Editora UFV, 2011. v. 1, p. 261-280.

CARVALHO, Marcos Castro; SIVORI, Horacio Federico. **Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 50, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332017000100201&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000100201&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 set. 2025.

DAIBERT, Robert Júnior; FLORIANO, Maria da Graça; BERKENBROCK, Volney José (Orgs.). **A mão que costura o vento: mediações do sagrado nas tradições religiosas afro-brasileiras**. Juiz de Fora: Ed. UFJF/MAMM, 2015.

DOIS REIS NETO, J. A. (2021). **Pensar-Viver-Água em Oxum para (Re)Encantar o Mundo**. *Revista Calundu*, 4(2), 25. <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v4i2.34344>

DOS SANTOS, Anélia dos Santos Marvila; SIMÕES, Marvila; SALAROLI, Tatiane Pereira. **O retrato da intolerância religiosa no Brasil e os meios de combatê-la**. UNITAS-Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões, v. 5, n. 2, p. 411-430, 2017.

DURKHEIM, Émile. **O que é fato social?** In: RODRIGUES, José Albertino (Org.). Émile Durkheim: Sociologia. 9. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 46-52.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

FERRARI, Anderson. **“História é a aula de pergunta”: a problematização no ensino de história**. Revista do PPHIS da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 29, 2002.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. **Como as imagens nos educam para os gêneros e as sexualidades? - Cultura visual e formação docente**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 8-27, maio/ago. 2016.

FERNANDES, Nathália Vince Esgalha. **A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa Brasília**. Revista Calundu, v. 1, n. 1, p. 117, jan./jun. 2017.

FERRETTI, Sergio F. **Repensando o sincretismo**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1995.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **O FENÔMENO DO RACISMO RELIGIOSO: DESAFIOS PARA OS POVOS TRADICIONAIS DE MATRIZES AFRICANAS**. Revista Eixo, v. 6, n. 2, p. 51-56, 2016. DOI: 10.19123/eixo.v6i2.51.

FLORIANO, Maria da Graça. **Canjerê, umbanda e candomblé em Juiz de Fora em Juiz de Fora (MG)** / Maria da Graça Floriano. – 1. Ed. Juiz de Fora, Mg: Editar, 2024.

FLORIANO, M. G. **Percursos e reveses de uma história local: as religiões afro-brasileiras em Juiz de Fora**. In: Robert Daibert JR. (Org.). Religiões afro-brasileiras em Juiz de Fora: histórias e experiências. 1ed. Juiz de Fora,: Editora UFJF, 2018, v. 01, p. 11-52.

FU-KIAU, Kimbwandende Kia Bunseki. **O livro africano sem título: cosmologia dos Bantu-Kongo**. Tradução de Tiganá Santana, 1980.

FU-KIAU, Bunseki. **O “V”: Base de todas as realidades**. In: SILVA, Vagner Gonçalves da et al. *Através das águas: os Bantu na formação do Brasil*. São Paulo: FEUSP, 2023.

GERMANO, Diego Dhermani Lopes. **Entre naturezas e territorialidades**: um estudo de caso sobre processos de des-reterritorialização das religiões de terreiro na cidade de Juiz de Fora-MG. 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal**. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 1, p. 77-90, jan./jun. 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GONZALES, Ana Maria Bastos de. **Religiões Afro-Brasileiras e o Racismo: contribuição para a categorização do racismo religioso**. Revista Calundu, v. 5, n. 1, jan./jun. 2021. DOI: 10.26512/revistacalundu.v5i1.38722. Disponível em: <http://www.calundu.ufjf.br/index.php/Calundu/article/view/178>. Acesso em: 10 set. 2025.

GONZÁLEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2016.

GUARIENTI, Franciele Rodrigues. **Quando o Calibã desperta**: a negritude em relação na poética de Aimé Césaire. 2021. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com "raça" em sociologia**. Educ Pesqui [Internet]. 2003Jan;29(1):93–107. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100008>

HAMPATÉ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História Geral da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. v. 1.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1994.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico. **Campo religioso brasileiro e história do tempo presente**. Cadernos CERU, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 1-16, jul./dez. 2008.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico. **Religião, música e humanização em Rubem Alves**. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 67-75, jul./dez. 2021.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **ESCOLA NA OU DA PRISÃO?** Cadernos CEDES, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25–42, jan./abr. 2016. DOI: 10.1590/CC0101-32622016162554.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso e Interdisciplinaridade.** Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2015. 102 p.

KEYDSON, Emanuel Garcia Costa. **Os mitos africanos na experiência de um Griot: a utilização da mitologia lorubana na prática educacional.** In: SIMPÓSIO DA ABHR, 16., 2022, Recife. Anais eletrônicos... Recife: ABHR, 2022. Disponível em: <https://revistaplura.emnuvens.com.br/anais/article/view/2098>. Acesso em: 10 set. 2025.

LIMA, Claudiene dos Santos. **O racismo religioso na Paraíba.** 2012. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2012.

LIMA, Gizeli da Conceição; FARIAS JUNIOR, José Petrucio. **A escrita da História escolar no século XIX e o papel do IHGB no ideário de construção da identidade nacional.** Revista Mythos, Ano VIII, Número I, p. 124, jan. – Mar., 2024.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências.** Tradução de Stephanie Borges. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MACEDO, Yuri Miguel; MAIA, Cláudia Braga; DOS SANTOS, Mariana Fernandes. **Pedagogia de terreiro: pela decolonização dos saberes escolares.** Vivências, v. 15, n. 29, p. 13-26, 2019.

MALANDRINO, Brígida Carla. **Há sempre confiança de que se estará ligado a alguém:** dimensões utópicas das expressões da religiosidade bantú no Brasil. 2010. 202 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque. **O navio negreiro do racismo religioso: A carne mais barata do mercado é a negra?** Nures, Juiz de Fora, ano 15, n. 37, p. 1-12, set./dez. 2017.

MARIOSIA, Gilmara Santos. **Memória e Representações Sociais de Práticas Religiosas de Matriz Africana.** 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MARTINEZ-RUIZ, Bárbaro. **Kongo Graphic Writing and Other Narratives of the Sign.** Philadelphia: Temple University Press, 2013.

MARTINS, Nathália Ferreira de Sousa. **O ensino religioso no Estado do Espírito Santo:** da legislação à sala de aula. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

MARTINS, Nathália Ferreira de Sousa. **Por um ensino religioso empático: proposta de aplicação da compreensão empática da experiência religiosa de Joachim Wach para o Ensino Religioso**. 2022. 207 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

MCCLINTOCK, Anne. **O couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

MEMMI, Albert. **The Colonizer and the Colonized**. Boston: Beacon Press, 1991.

MILAGRES, Jovirson Jose. **Religião não se Discute... Contudo, Poderíamos Conversar Melhor a Respeito?: Subsídios para o diálogo compreensivo entre um discurso evangélico contemporâneo de viés fundamentalista e a defesa de uma laicidade inclusiva nas escolas públicas brasileiras**. 2022. 228 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de. **A “política dos terreiros” contra o racismo religioso e as políticas “cristofascistas”**. Debates do NER, Porto Alegre, ano 21, n. 40, p. 17-54, jul./dez. 2021.

MONTEIRO, R. A. **Pesquisa em educação: Alguns desafios da abordagem qualitativa**. In: **Roberto Alves Monteiro**. (Org.). *Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação*. Juiz de Fora: FEME, 1998, v. 1, p. 7-22.

MUNANGA, Kabengele. **Art africain et syncrétisme religieux au Brésil. Dédalo**, São Paulo, v. 27, p. 99-128, 1989.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; SOUZA, Lídio de; TRINDADE, Zeidi Araújo. **Exus e Pombas-Giras: o masculino e o feminino nos pontos cantados da umbanda**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 107-113, jul./dez. 2001.

NICOLAU, Evandro Carlos. **Desenhar: pensamento, expressão e linguagem**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <URL não fornecida>. Acesso em: 15 jul. 2025.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020. 160 p. (Feminismos Plurais).

NUNES, Ana Tereza da Silva. **Gênero e branquitude: representações docentes no Brasil**. 2019. 355 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de. **Religiões Afro-brasileiras e o racismo: contribuições para a categorização do racismo religioso**. 2017. 150 f. **Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania)** – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 863-880, jul./set. 2010. DOI: 10.1590/S0101-46982010000300010.

OLIVEIRA, Tania Alice de. **A vida encantada: a performance da mulher no Candomblé**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro**: Umbanda, Integração de uma religião numa sociedade de classes. Petrópolis: Vozes, 1978.

PIEPER, Frederico. **Aspectos históricos e epistemológicos da Ciência da Religião no Brasil: um estudo de caso**. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 232-291, jul./dez. 2018.

PIEPER, Frederico P. **Desconstrução da categoria "Religião" e seus desdobramentos epistemológicos**. Numen: revista de estudos da religião, Juiz de Fora, v. 26, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2023.

POLI, Ivan da Silva. **Pedagogia dos Orixás** (Edição Revisada e Ampliada ). 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2023. v. 4500. 358p

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 591 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 116-142.

ROCHA, João Paulo da. **O ensino religioso e a participação do professor de História na consolidação da disciplina no Paraná**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

RODRIGUES, Elisa. **Ensino Religioso: uma proposta reflexiva**. Belo Horizonte, MG: Editora Senso, 2021.

RODRIGUES, Elisa. **Formação de professores(as) para o ensino religioso reflexivo**: perspectivas a partir da BNCC e das DCNs para licenciatura em Ciências da Religião. [Local de publicação não informado]: [Editora não informada], [Ano de publicação não informado].

RODRIGUES, Elisa. **Questões epistemológicas do ensino religioso: uma proposta a partir da ciência da religião**. Revista Interações-Cultura e Comunidade, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 230-241, jul./dez. 2013.

RODRIGUES, [Nome do autor não informado]. **O ensino religioso na Universidade Federal de Juiz de Fora**. In: Revista Em Aberto, Brasília, v. 35, n. 114, p. 1-160, maio/ago. 2022.

ROESE, Anete. **Religião e feminismo descolonial: os protagonismos e novos agenciamentos religiosos das mulheres no século XXI**. Horizonte, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1534-1558, jul./set. 2015.

RUFINO, Luiz. **PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS Exu como Educação**. Revista Exitus, Santarém, v. 9, n. 4, p. 262-289, out./dez. 2019.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antonio. **Encantamento: sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

**SAMBA à Paulista – fragmentos de uma história esquecida**. Direção: Eduardo Mello. Produção: Yara Camargo; Leandro Freire. Co-produção: TV Cultura. Youtube, 2013. Parte 1. 25min. Disponível em: <https://youtu.be/KD1gx9xxVD8>. Acesso em: 10 set. 2025.

SAMPAIO-SILVA, Roniel; BODART, Cristiano das Neves. **O que são paradigmas, conceitos, categorias, temas e teorias**. Blog Café com Sociologia. 13 dez. 2020. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/o-que-sao-paradigmas-conceitos-categorias-temas-e-teorias/>. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, Mauricio dos; SILVA, Anaxsuell Fernando. **Iyás e Abebés: existências, resistências e lutas matriarcais afrodiaspóricas**. Revista Calundu, v. 4, n. 2, p. 91-92, jul./dez. 2020.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Expressões espaciais das relações raciais: algumas notas**. Boletim Goiano de Geografia, v. 12, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2022. DOI: 10.54446/bcg.v12i1.2840.

SANTOS, Tiganá Santana Neves. **A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunseki Fu-Kiau**: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil. 2019. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOS, Vicentina Mendes da Silva. **Os docentes e o ensino religioso na rede pública de goiânia**: um estudo a partir das representações sociais. 2005. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

SCOLARO, Silvia Alves Tavares. **A religião está na escola: educação e colonialidades religiosas no ensino fundamental II de Itaberaí-Goiás**. 2023. 179 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) -- Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analyses. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, 1989. p. 28-50.

SEGATO, Rita Laura. **As estruturas elementares da violência: ensaios sobre gênero entre antropologia, psicanálise e os direitos humanos**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2025.

SERRANO, C. **Símbolos do poder nos provérbios e nas representações gráficas Mabaya Manzangu dos Bawoyo de Cabinda-Angola**. Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia, S. Paulo, 3: 137-146, 1993

SGANZERLLA, Evelin Sibebe Ramalho. **A pessoa negra frente à violência simbólica na escola**. 2020. 265 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação, Faculdades EST, São Leopoldo, 2020.

SILVA, Aline dos Santos. **Os sentidos da educação em uma cadeia pública feminina no estado do Rio de Janeiro: perspectivas docentes**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Anair Araújo de Freitas; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ATAÍDES, Fernanda Barros. **Pesquisa-Ação: princípios e fundamentos**. Revista Prisma, v. 2, n. 1, p. 2-15, 2021

SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). **Entre a Gira de Fé e Jesus de Nazaré: Relações sócio-estruturais entre neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras**. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). Intolerância religiosa. São Paulo: Edusp, 2007. p. 191-260.

SILVA, Vagner Gonçalves da et al. **Através das águas: os bantu na formação do Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2023. DOI: 10.11606/9786587047522.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SLENES, Robert W. Africanos Centrais. In: SCHWARCZ, Lilia M.; GOMES, Flávio (Orgs.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 56-63.

SOUZA, Albert Milles de. **A história que a geografia não conta: presenças e agências negras na produção espacial e bibliográfica na cidade de juiz de fora-mg**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 15., 2023, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize, 2023. p. 94054-94060. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94054>. Acesso em: 10 set. 2025.

SOUZA, Juliana Rogel de. **A concepção epistemológica do Ensino Religioso em Minas Gerais a partir das diretrizes curriculares: novas perspectivas em religião e educação**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira de. **O ensino religioso no Estado do Espírito Santo: da legislação à sala de aula.** 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SOUSA MARTINS, Nathália Ferreira de. **Por um ensino religioso empático: proposta de aplicação da compreensão empática da experiência religiosa de Joachim Wach para o Ensino Religioso.** 2022. 207 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

TESSAROLE, Cristina de Lacerda. **Diversidade e racismo religioso no Ensino Fundamental na Escola EEEFM Antonio Carneiro Ribeiro em Guaçuí – ES /** Cristina de Lacerda Tessarole. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022.

THOMPSON, Robert Farris; CORNET, Joseph. **The Four Moments of the Sun: Kongo Art in Two Worlds.** Washington, DC: National Gallery of Art, 1981.

TORRES, Roberto. **O neopentecostalismo e o novo espírito o capitalismo na modernidade periférica.** Perspectivas, São Paulo, n. 32, p. 85-125, jul./dez. 2007.

VASQUES, Lucas Flôres; SOUZA. **Thaís Caetano de. Considerações sobre o corpo em Pierre Bourdieu e Michel Foucault.** Norus: revista de estudos sobre descontinuidades, v. 12, n. 26, p. 1-18, jul./dez. 2025.

VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel. **Como Djélis: educação, religiosidade e afroafeto em narrativas de resistência.** 2022. 210 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel. **Teceres, fazeres e narrativas no ensino religioso: a cosmovisão africana como possibilidade de aplicação da Lei 10639/2003.** 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

VERTAMATTI, Maria Fernanda Almeida. **Parto cesárea em gravidez decorrente de estupro.** Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 327-331, maio/ago. 2009.

VIEIRA, Ingrid C. Mara Luiz. **A intolerância religiosa como elemento norteador do ensino da cultura afro-brasileira na escola.** UNITAS-Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões, v. 5, n. 2, p. 452-474, 2017.

WACH, Joachim Ernst Adolphe Felix. **Os ramos da Ciência da Religião.** Rever, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 233-253, jul./dez. 2018.