



## Artigo

# Sentidos e significados sobre religiões de matrizes africanas no contexto da escola

## Meanings and meanings of African-based religions in the context of the school

## Sentidos y significados sobre religiones de matrices africanas en el contexto de la escuela

Cintia Quina da Silva<sup>1\*</sup>, Edna Martins<sup>2\*\*</sup>

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil\*  
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, Brasil\*\*

### Resumo

Este trabalho teve como objetivo compreender como ocorrem as interações escolares entre estudantes e professores no que diz respeito à temática das religiões de matrizes africanas. A metodologia de caráter qualitativo contou com técnicas de observação participante, rodas de conversa com alunas do Ensino Médio, além de entrevistas com professores e gestores de uma escola pública de um município da grande São Paulo. Fundamentada na teoria histórico-cultural, a análise de dados incidiu sobre as mediações entre estudantes e adultos da escola em consonância com os posicionamentos adotados no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais nos espaços escolares, especialmente no que tange às questões de ordem religiosa. Os resultados demonstraram que adeptos de religiões de matrizes africanas passam por constantes situações de discriminação, tanto fora quanto dentro dos muros da escola. A análise dos dados denuncia a forma como tais pertencças religiosas são ocultadas e omitidas nos espaços institucionais, tanto pelo ponto de vista das estudantes quanto pelo relato dos professores. Conclui-se que a representação estereotipada e preconceituosa das crenças afro-brasileiras tem oportunizado situações de violência simbólica no cotidiano de atores escolares, em que apenas religiões de matriz cristã são reconhecidas hegemonicamente. Tais processos reforçam o racismo estrutural e institucional, evidenciando a necessidade de formação continuada de professores para lidar com a intolerância religiosa que se expressa das mais variadas formas nos contextos educacionais.

### Abstract

This work aimed to understand how school interactions between students and teachers occur with respect to the field of African-based religions. The qualitative methodology included participant observation techniques, conversation circles with high school students, in addition to interviews with teachers and managers of a public school in a

---

<sup>1</sup> Doutoranda em educação pela Universidade de São Paulo – USP <https://orcid.org/0000-0003-3442-9625> Email: [cintiahdehistoria@gmail.com](mailto:cintiahdehistoria@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora associada, docente do curso de pós-graduação stricto-sensu no Programa de Pós-graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp <https://orcid.org/0000-0003-2795-1503> Email: [edna.martins@unifesp.br](mailto:edna.martins@unifesp.br)

municipality in the greater São Paulo. Based on historical-cultural theory, the data analysis focused on the mediations between students and adults at the school in line with the positions adopted in the confrontation of ethnic-racial inequalities in school spaces, especially with regard to issues of a religious order. The results showed that adherents of religions of African origin go through constant situations of discrimination, both outside and inside the school walls. The analysis of the data reveals the way in which such religious belongings are hidden and omitted in institutional spaces, both from the point of view of students and the report of teachers. It is concluded that the stereotyped and prejudiced representation of Afro-Brazilian beliefs has given rise to situations of symbolic violence in the daily lives of school actors, in which only religions of Christian origin are recognized hegemonically. Such processes reinforce structural and institutional racism, highlighting the need for continued teacher training to deal with religious intolerance that is expressed in the most varied ways in educational contexts.

### Resumen

Este trabajo tiene como objetivo comprender cómo se producen las interacciones escolares entre alumnos y docentes en cuanto al tema de las religiones de matrizes africanas. La metodología cualitativa utilizó técnicas de observación participante, círculos de conversación con estudiantes de secundaria, así como entrevistas con profesores y administradores de una escuela pública en una ciudad del Gran São Paulo. Basado en la teoría histórico-cultural, el análisis de los datos se centró en las mediaciones entre estudiantes y adultos en la escuela de acuerdo con las posiciones adoptadas frente a las desigualdades étnico-raciales en los espacios escolares, especialmente en lo que se refiere a cuestiones religiosas. Los resultados mostraron que los adherentes a religiones de origen africano pasan por constantes situaciones de discriminación, tanto fuera como adentro de la escuela. El análisis de los datos denuncia la forma en que tales adscripciones religiosas son ocultadas y omitidas en los espacios institucionales, tanto desde el punto de vista de los estudiantes como desde los relatos de los docentes. Se concluye que la representación estereotipada y prejuiciosa de las creencias afrobrasileñas ha dado lugar a situaciones de violencia simbólica en el cotidiano de los actores escolares, en las que sólo se reconocen hegemonícamente las religiones cristianas. Tales procesos refuerzan el racismo estructural e institucional, destacando la necesidad de una formación continua de los docentes para hacer frente a la intolerancia religiosa que se expresa de las más variadas formas en los contextos educativos.

**Palavras-chave:** Relações raciais, Racismo, Religião e educação, Formação de professores.

**Keywords:** Race relations, Racism, Religion and education, Teacher training.

**Palabras clave:** Relaciones raciales, Racismo, Religión y educación, Formación docente.

## 1. Introdução

Nas últimas décadas a discussão sobre relações étnico-raciais tem ganhado força graças às investidas do movimento negro e a implementação das políticas públicas de ação afirmativa em vários âmbitos da sociedade. Ainda que tenhamos tido avanços significativos no campo da educação, na medida em que novas leis e ações são implementadas no âmbito educacional, a pauta que envolve as questões sobre relações entre raça, cultura e religiões de matrizes africanas nos espaços escolares ainda se mostra bastante incipiente. Nesse processo impera as muitas configurações do racismo estrutural e da intolerância

religiosa, permeando as relações entre brancos e negros, sobretudo nos contextos institucionais. Desse modo, tal discussão se torna necessária e urgente, assentando-se, porém, num terreno árido, numa caminhada que tem se mostrado longa e tortuosa.

Nessa esfera, vimos a ampliação gradativa de estudos que discutem a temática raça e religiosidade no campo da educação em investigações em que o contexto escolar tem aparecido como um importante locus para a compreensão de debates e conflitos sobre a diversidade religiosa. Nessa perspectiva encontram-se pesquisas recentes com dados referentes às diversas formas de expressão e construção acerca da religiosidade e das religiões em espaços escolares. Tais pesquisas tem dado visibilidade a falsa ideia da laicidade da escola pública, produzindo uma gama de conhecimento sobre as expressões da religiosidade nos currículos e projetos pedagógicos, sobre como ocorrem as interações entre estudantes pertencentes às religiões de matrizes africanas em espaços escolares ou ainda, como tem ocorrido o trabalho de formação de professores para a prática pedagógica cotidiana referente à temática da religiosidade/religião (ARAUJO, 2015, 2017; BAKKE, 2011; MARANHÃO FILHO, 2017).

Diante desse cenário, Gomes (2012) faz um alerta sobre a escassez de estudos que tratem da presença de estudantes pertencentes às religiões de matrizes africanas como o candomblé ou a umbanda no contexto da escola. Tal apontamento nos direciona para reflexões que fazem parte das indagações a respeito do universo dessa pesquisa: a escola. Desse ponto, questionamos: será que jovens dos terreiros de candomblé e de outras religiões de matrizes africanas podem sofrer alguma forma de inserção marginal no contexto da escola? Será que meninos e meninas tendem a omitir sua pertença religiosa como meio de se proteger de situações de preconceito, discriminação e intolerância? A formação de professores tem investido nessa temática?

Partindo dessas inquietações, a partir de abordagem qualitativa, com metodologia do tipo etnográfica aplicada à Educação (ANDRÉ, 2000), o trabalho aqui apresentado teve o objetivo de compreender como ocorrem as relações entre jovens de religiões de matrizes africanas (umbandistas e/ou candomblecistas, especificamente) e a comunidade escolar, em suas trocas sociais e educativas com seus pares e professores. Nesse processo, o contexto da escola pública ocupou lugar central da investigação e, as relações entre professores-estudantes e estudantes-estudantes, tiveram lugar de destaque nos processos analíticos à luz da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 2001) e de pesquisas que discutem a temática das religiões de matrizes africanas e das relações raciais na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, buscamos e apresentamos dados com vistas a contribuir com subsídios para a reflexão acerca de como são marcadas as diferenças e as desigualdades no contexto educacional.

## **2. Relações raciais e religiões de matriz africana: alguns apontamentos**

A compreensão sobre o racismo que assola as estruturas sociais no Brasil tem como um de seus espaços privilegiados, a escola, local em que se evidenciam as diferenças e desigualdades sociais, palco de inúmeras discussões e estudos sobre raça e racismo nas últimas décadas (ROSEMBERG,

1998; MUNANGA, 1999; ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; GOMES, 2012). Nessa direção, pensar o pluralismo religioso em contexto escolar tem sido desafiador para pesquisadores que tentam compreender os meandros da escola no que se refere a tal temática. Tal desafio se dá, à medida em que reconhecemos que o processo de secularização no Brasil não expurgou os elementos do cristianismo e que a educação é um dos domínios de produção, ou de uma realização prática da laicidade, compreendida como um dispositivo político capaz de organizar as relações institucionais do Estado (DINIZ; CARRIÃO, 2010).

Nessa perspectiva, podemos entender que a educação pública pode ser apontada como um dos domínios de produção ou realização de uma prática laica, porém, pode também se apresentar como reprodutora de desigualdades e de práticas proselitistas em que preferências por determinados segmentos religiosos se dão de forma explícita. Tais espaços tendem a fazer parte de um cenário no qual muitas práticas que não condizem com sua real finalidade se concretizam cotidianamente.

Quanto mais tomamos contato com a realidade das salas de aulas das escolas públicas brasileiras, mais percebemos o distanciamento e a invisibilização das religiões de matrizes africanas nesses locais (BAKKE, 2011). Ainda que pesem os avanços obtidos a partir das políticas públicas de ação afirmativa, é possível verificar a indiferença e a intolerância atribuídas aos adeptos dessas religiões nos espaços educacionais. Tal realidade é constatada por pesquisas como a de Bakke (2011) que assinala que ainda que professores sejam “obrigados” por força de lei, a trabalhar com a história e cultura afro-brasileira, muitos estudantes pertencentes às religiões de origem africana, relatam a resistência de docentes e colegas em tratar ou falar sobre temáticas que envolvem a religiosidade na escola.

A autora também afirma que tal resistência é notada por exemplo, quando o trabalho com livros paradidáticos que tratam do universo das religiões afro-brasileiras são menosprezados e subutilizados nas práticas pedagógicas cotidianas. Quando por algum motivo, algum professor busca a discussão de temas dessa natureza, muitas vezes é repellido com protestos de alguns estudantes de outras religiões. A argumentação para não se trabalhar com esse tema gira em torno da desculpa de que a escola pública é laica, contudo, não há nenhum empecilho em rezar um pai nosso ou cantar um cântico próprio das religiões tidas como cristãs. Tais argumentos, nos levam a pensar acerca da naturalização de determinadas práticas que se mostram hegemônicas nesse contexto e que constantemente buscam mecanismos para inviabilizar práticas e silenciar vozes dissonantes (VALENTE, 2020).

Nessa direção, verifica-se o quanto é recorrente a chamada prática pedagógica “deseducativa” apontada por Gomes (2012) observada quando um professor se propõe a realizar algo referente ao tema e tem seu trabalho boicotado ou ainda, quando pais vão à escola reclamar de discriminações sofridas por seus filhos ou proibir participações em atividades por conta de sua pertença religiosa.

Considerando o cristianismo como religião majoritária no Brasil, as narrativas de povos de terreiro, trazidas por Caputo (2012) assinalam a complexidade dessa temática ao acompanhar a trajetória de crianças adeptas às religiões de matrizes africanas. A autora afirma que a maioria desses

estudantes ao passar por processos de discriminação nos espaços da escola, sentem-se envergonhados e passam a criar mecanismos de invisibilidade, escondendo seus artefatos religiosos, os princípios de suas religiões, sua fé e sua cultura. Via de regra, seus professores parecem desconhecer a existência dessas crianças em suas turmas e, aqueles que sabem, procuram não falar sobre o assunto, evitando entrar em conflitos.

Maranhão Filho (2017, p. 13) sinaliza que o racismo religioso se dá quando preconceito e discriminação racial encontram-se justapostos à intolerância religiosa. Isso “ocorre quando se associa a intolerância a uma religião à intolerância a um povo”. Tal situação também pode ser verificada com pessoas não negras, adeptas às religiões de matrizes africanas. Ao analisar o racismo religioso como um navio negreiro da história, o autor vê a escola como um “porto inseguro” em que, embora, o discurso oficial a coloque como um espaço protegido, organizado a partir de princípios como os da laicidade e da justiça social, isso jamais se consolidou, haja vista a aniquilação da herança material e imaterial das identidades negras submetidas cotidianamente à estigmas e estereótipos devastadores.

Sobre o preconceito em relação às religiões de matrizes africanas, Araújo (2015) afirma que independente de quando surgem e de como se instalam a cadeia de discriminações, os processos de intolerância e racismo se inter-relacionam e se retroalimentam. Sendo assim, se faz necessário refazer o percurso, onde se observe e se escute os sujeitos que circulam entre o terreiro e a escola, para que essas pessoas tenham voz, uma vez que historicamente foram silenciadas.

### 3. Metodologia

A pesquisa se deu em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino da grande São Paulo, que no município costuma ser bem avaliada pela população, com lista de espera por vagas, de acordo com relatos informais. Como instrumentos de coleta de informações, além de observação participante, foram realizadas duas rodas de conversa, baseadas na proposta de Moura; Lima (2014), com seis estudantes da 2ª e 3ª série do Ensino Médio com idades entre 16 e 17 anos, autodeclaradas pretas, pardas, brancas e indígenas, do sexo feminino, e entrevistas semiestruturadas com dois docentes e três membros da equipe gestora da escola (coordenadora pedagógica, diretor e vice-diretor). Todos os participantes da pesquisa realizaram a autodeclaração racial no ato da entrevista.

Além da contribuição de autores que estudaram a temática, a análise dos dados, fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2001) que teve como um dos focos de suas investigações a constituição das funções psicológicas superiores e da consciência, com destaque para o papel da mediação da cultura nesse processo, e orientada pelas proposições de Aguiar e Ozella (2013), que sugerem os núcleos de significação que devem expressar os pontos centrais daquilo que é relatado pelos sujeitos, como parte de um sentido do todo no fenômeno investigado. Para tanto, consideramos como elementos mediadores as interações com os adultos, colegas e símbolos religiosos, assim como os sentidos e significados sobre as religiões de matrizes africanas construídos por todos os envolvidos nessas interações. Ao citar os depoimentos

das estudantes e docentes, assim como o nome da escola, tivemos o cuidado em apresentar nomes fictícios, respeitando o sigilo das informações preconizado pelo comitê de ética em pesquisa.

#### **4. Sentidos dos símbolos, crenças e pertencas religiosas nos espaços da escola**

A composição étnico-racial do corpo pedagógico da escola pesquisada era majoritariamente branco, com poucos educadores pretos e pardos. No deslocamento pelos espaços escolares e no acompanhamento das rotinas, pudemos verificar nos murais da escola, alguns trabalhos produzidos por estudantes. Nesse processo de observação da escola, notamos em uma das exposições, fruto do trabalho isolado de um professor de artes, fixada num ponto central da escola, que tinha como tema “Símbolos Religiosos”, a repetição de várias representações religiosas de tradições cristãs, judaicas e orientais, contudo não encontramos nenhum símbolo que remetesse às religiões africanas, ou de matrizes africanas.

Esse fato nos leva à análise dos processos identitários e de construção cultural vividos pelos estudantes, expostos cotidianamente aos discursos e símbolos repetidos nos espaços escolares e, em como se dão os processos de internalização e cristalização de uma cultura em detrimento de outra. A expressão dos símbolos associados às ideias cristãs constituintes daquela exposição significa um pequeno resumo do que acontece historicamente em nosso país, pois quando se pensa em religião ou num processo de construção ou formação religiosa, o modelo a ser seguido em sua esmagadora maioria é o cristão. Desse modo, algumas expressões e símbolos religiosos, parecem estar proibidos nos espaços escolares e, a pluralidade religiosa vivida pela população, é por vezes, rechaçada pelos ambientes educacionais e por grande parcela de brasileiros.

As estudantes foram convidadas a participar da pesquisa a partir do contato com a pesquisadora que era professora da escola e sabia sobre a pertença religiosa de cada uma delas. Todas tinham conhecimento dos objetivos da pesquisa. Na primeira roda de conversa, questionamos junto às estudantes em que medida, assuntos como racismo, feminismo e intolerância religiosa eram trabalhados na escola. Num segundo encontro foi dada continuidade às conversas iniciadas no encontro anterior com ênfase na temática racial e religiosa, discriminação e preconceito. Optamos nessa roda de conversa pela utilização de recurso visual para disparar a discussão sobre o fenômeno estudado que consistiu em algumas imagens (apresentadas em datashow) que faziam referência às religiões em geral e, em especial às religiões de matrizes africanas.

Quando tratamos sobre os símbolos religiosos nas rodas de conversas com as estudantes, observamos que ao nos referirmos à Bíblia cristã, por exemplo, diferentes sentidos foram apresentados, segundo aquilo que cada uma das estudantes acreditava. Para uma delas a Bíblia:

Seria um livro sagrado, que as pessoas falam (...). Não é sagrado pra mim. É só um livro, mas é para as pessoas em geral, o livro sagrado da Bíblia, os mandamentos de Deus... Para mim

não, porque eu não acredito em Deus” (Géssica, estudante, parda, espírita).

Os sentidos que cada uma das estudantes construiu sobre a Bíblia estão atrelados, sobretudo à sua pertença religiosa, todavia, para além disso, podemos compreender a partir de alguns relatos, uma esfera de contestação de certas questões religiosas impostas por aqueles que supostamente acreditam no livro sagrado (Bíblia cristã). Contestar e questionar é algo muito comum na fase da adolescência, fase em que os estudantes estão construindo novas ideias sobre o mundo e rechaçando algumas das questões que foram impostas a eles enquanto crianças (LEAL, 2016). O relato de Keila demonstra os seus sentidos sobre a Bíblia, demonstrando discordância com a colega Géssica:

Eu não consigo ver a Bíblia como uma coisa pra tentar organizar, porque tipo, a Bíblia é uma bagunça nela mesma, vamos dizer assim, diziam, vamos supor, vou usar o exemplo de prostitutas, apedreja a prostituta, onde isso é uma boa convivência? Bater numa prostituta? Ou onde é uma boa convivência desprezar um LGBT? Apesar de estar escrito amar uns aos outros, tem alguma coisa escrito de extermínio, vai para o inferno... A Bíblia, eu acho que ela é uma coisa criada pra pessoas... Sabe quando uma pessoa é muito fã de alguma coisa? Tipo Harry Potter? A Bíblia pra mim é isso, uma coisa que as pessoas leram, acharam que era certo, e é isso aí, é essa “bosta” mesmo (Keila, estudante, branca, umbandista).

Em sua fala, Keila questiona a Bíblia cristã, apontando aspectos excludentes dos textos e dos mandamentos cristãos. É importante sinalizar que a estudante é praticante da Umbanda e seu discurso parece dizer mais do que apenas o que ela pensa sobre o símbolo religioso, pois aponta a Bíblia como livro qualquer, assemelhado a uma obra literária ou a um romance, terminando por acrescentar um palavrão, como uma atitude responsiva ao que talvez ela estivesse sofrendo por pertencer a uma religião de matriz afro-brasileira.

Em relação a outros símbolos religiosos relativos às religiões de matrizes africanas (visualizados nas imagens mostradas pela pesquisadora) como o turbante, a guia e as oferendas apareceram em algumas falas, mas de forma muito tímida. Em relação aos símbolos que saem da esfera do cristianismo, a maioria das estudantes demonstrou desconhecimento. Essa questão nos remete a pensar em quanto historicamente a questão religiosa foi imposta no Brasil e o quanto símbolos de outras religiões que não são as cristãs seguem invisibilizados em vários ambientes institucionais, assim, “a existência de uma cultura religiosa hegemônica faz com que haja na escola um consenso tácito de que há símbolos cujo uso é autorizado e símbolos de uso não autorizado ou mesmo desautorizados” (ARAÚJO, 2015, p. 18).

Nessa perspectiva, o não conhecimento de outras possibilidades de crenças e representações religiosas tende a contribuir para que haja um estranhamento, constituindo preconceitos e discriminações, como é observado por Géssica, sobre o candomblé:

Acho que quando se fala em introduzir, por exemplo, uma criança no catolicismo ou uma criança na igreja evangélica, está

tudo bem. Agora quando se fala de uma criança no candomblé, na umbanda, nossa! Uma criança no candomblé e na umbanda, tipo... que absurdo! É importante mostrar que é natural... é natural uma criança no candomblé e na umbanda, assim como no catolicismo, budismo, pra destacar que crianças são umbandistas e o outro nome que eu não sei falar (Géssica, estudante, parda, espírita).

A fala indignada ironizando o fato de ser aceita apenas a inserção de crianças em religiões cristãs, demonstra o quanto a estudante percebe o preconceito instaurado a respeito de sua pertença religiosa. De um modo geral, os relatos nos mostraram o quanto esse estranhamento que se constitui em preconceito é presente em nossa sociedade, pois uma criança ao se expressar enquanto cristã, seja ela católica ou evangélica, é considerado algo natural, mas quando inserida em outra fé, principalmente o candomblé ou a umbanda, é visto como algo absurdo, ruim, fora do padrão.

Sobre a inserção de crianças no campo das religiões, é preciso pensar sobre os processos de socialização primária que ocorrem na grande jornada de desenvolvimento dos seres humanos que se dá primeiramente no seio familiar e, só depois, em contato com outros significativos com os quais as crianças vão apreendendo valores e normas sociais e internalizando a cultura do contexto ao qual estão inseridas (BERGER; LUCKMANN, 1983). Nesse conjunto de inserções e interações no mundo social é que se constituem as identidades e as diferenças individuais, que segundo Silva (2014), são ativamente produzidas e não pertencem ao mundo natural ou a um mundo transcendental, mas são fabricadas no “contexto de relações culturais e sociais” (p.76).

Sendo assim, ao analisarmos as narrativas acerca de como se deu a escolha dos entrevistados por determinada religião, observamos que tanto as estudantes como os docentes tiveram a participação da família em suas decisões sobre suas pertenças religiosas. A maioria dos entrevistados fala de suas inserções religiosas ainda na infância e, sua permanência na idade adulta como no relato de uma professora: “(...) Desde sempre fui cristã. Quando eu nasci minha mãe já pertencia a uma igreja (...)” (Deise, branca, evangélica, professora de Língua Portuguesa).

As entrevistas com os educadores mostraram como a questão religiosa é diversificada e como os processos de pertença à determinadas religiões seguem processos multideterminados, que podem estar atrelados às formas como a família insere uma criança em uma religião ou aos modos como cada grupo cultural compreende os processos religiosos. Desse modo, as questões que envolvem os preconceitos em relação às práticas religiosas deveriam ser objeto de discussão e trabalho desses educadores, já que o contato com diversas correntes religiosas e a vivência desse processo de busca e inserção religiosa também é vivido pelas estudantes, como na experiência relatada por Géssica que é espírita: “Gente, eu já fui em tanto lugar pra ver onde eu me achava religiosamente. Eu já fui no candomblé e também na umbanda que foi mais suave”. Sobre suas experiências religiosas outra estudante afirma ter sua pertença orientada pela família: “Atualmente sou feita no Candomblé, mas desde pequena sempre frequentei a Umbanda com a minha família” (Jaqueline, estudante, preta, candomblecista).



Sobre esses relatos de inserção religiosas, Vygotsky (1996) esclarece que o processo de internalização das atividades vivenciadas no mundo cultural se constitui a partir da interação dos sujeitos com o seu entorno. Desse modo, a criança é inserida em um mundo de objetos culturais pela família, muitas vezes sem saber ao certo quais os significados daquilo que está sendo defendido:

Lá em casa o meu pai é católico, só que a minha mãe já rodou em tanta igreja por aí, tanta religião e junto com a minha mãe eu fui conhecendo. Já fui para o espiritismo, mas a que eu mais gosto, mais me identifico, mais vou lá é o espiritismo. Já fui no candomblé, já fui na umbanda, na católica, na da graça, na universal. Também já fui naquela que numa porta ficam homens de um lado e mulheres do outro (Géssica, estudante, parda, espírita).

O trecho acima nos faz refletir sobre como o jovem se vê na busca por alguma verdade que possa acreditar. Sobre esse assunto Mezzomo, Pátaro e Rosa (2017, p. 45) apontam que “a religião tem se consolidado como umas das principais formas de organização social da juventude e as instituições religiosas têm adquirido papel relevante nas representações juvenis”. Nesse caminho, apesar de considerarmos que a religião pode ser uma escolha de cada indivíduo e faz parte de constituição da identidade que está em constante transformação, parece haver um grande peso da influência familiar na transmissão de crenças e pertencas religiosas.

Em muitos casos, vimos que os pais realizam o processo de mediação entre a criança e a religião. Tal processo diz respeito a uma característica tipicamente humana que consiste na ação de grupos sobre determinados indivíduos com o intuito de integrá-los numa determinada rede de relações sociais e culturais, responsáveis pelo seu processo de humanização, conforme assinala Vygotsky (1981). Entretanto, ainda que a família possa interferir nas escolhas e nos processos de construção identitária dos jovens, incluindo a pertença religiosa, suas escolhas são muito difíceis de serem contestadas, pois é nesse processo que o adolescente pode construir seu próprio repertório cultural, que pode independe da influência familiar e, se configura nas suas relações com o grupo social mais amplo (CARRANO, 2012). Para as jovens entrevistadas, percebemos que em alguns casos, as escolhas propostas pela família são mantidas, já em outros, essas escolhas “forçadas” pelos familiares podem gerar imenso sofrimento para as jovens:

Me escondo de tudo que eu sou, de ser lésbica, de ser da umbanda, me escondo de tudo, entendeu? Minha vida, pra eu poder ir no terreiro é um inferno. Não saio de casa, meus pais não deixam e, nesses tempos atrás eles começaram a desconfiar porque eu esqueci minha guia da Umbanda em cima da cama. Eu comprei uma guia amarela, coisa mais linda do mundo e meus pais viram e perguntaram (Keila, estudante, branca, umbandista).

Na mesma perspectiva, Géssica também se vê forçada pela família a seguir uma determinada religião, mas sempre se coloca em posição de contestação:

Lá em casa a gente é assim, a minha mãe não é praticante, mas apoia o meu pai pra eu fazer as coisas do catolicismo: primeira comunhão, segunda comunhão, a crisma. Gente, eu sempre brigo com ela porque eu não vou fazer, não quero, não acredito, estou bem, fiz praticamente um ano inteiro, ai tchau, um beijo. Tem uma amiga minha, que a mãe também é amiga da minha mãe, filha da minha vizinha, que fez primeira comunhão e crisma. Daí a minha mãe fica falando na minha cabeça: “a Giovana fez tudo que tinha que fazer e tai oh”, fez e não sei o que lá, ai a mãe da Giovana fica: “quando você vai terminar?” e eu respondo: “um dia” (Géssica, estudante, parda, espírita).

O pertencimento religioso parece fazer parte de um complexo processo em que a família, a escola e a sociedade de um modo geral, vão dando pistas aos jovens e mediando suas escolhas. Tais escolhas dizem respeito ao momento histórico-social vivenciado pelas estudantes, considerando a experiência da adolescência e a busca por afirmação de suas identidades, devido a natureza histórico-social dada pelas condições de vida do jovem em que os interesses vão se modificando num processo revolucionário de desenvolvimento (SILVA, 2014).

A identificação religiosa pode causar certos constrangimentos ao jovem no âmbito da família e também em outros espaços como o da escola, principalmente quando a religião “escolhida” se encontra na ordem das historicamente discriminadas, como é o caso das religiões de matrizes africanas. Nesses casos, percebemos que as jovens entrevistadas buscavam omitir essa pertença e esconder elementos de sua religião, receando não serem aceitas pelo grupo da escola ou pela família. Assim, ao serem impedidas de assumir sua religiosidade se veem obrigadas a cortar relações com pessoas, como é o caso de Stella que relata que apesar de ter um bom relacionamento com sua família, afirmou ter deixado de se relacionar com um de seus primos por ele criticar sua religião. Jaqueline, por sua vez, disse ter que omitir muitas coisas por ter seguido o candomblé: “Eu omito muito do que sou inclusive minha crença para não perder as pessoas de novo, como já aconteceu antes” (Jaqueline, estudante, preta, candomblecista). Já Alessandra, estudante preta e católica concorda com as colegas e afirma que essa é uma prática muito comum: “Muitas pessoas precisam se esconder por conta da sua religião”.

O preconceito em relação às religiões de matrizes africanas é percebido mesmo no âmbito das relações familiares e, questionado de forma muito dolorida pela estudante Keila, que se identifica com a Umbanda, diferente de seus pais.

Olha como você vê a diferença, uma mãe que é de uma religião “diferente”, ela aceita bem mais a filha do que o pai que é de uma religião que prega amor entende? É uma coisa que fica muito na minha cabeça como que uma pessoa que é de uma religião que de mil páginas da bíblia, 998 são pregando o amor e, ela consegue achar ódio em coisas mínimas entende? (Keila, estudante, branca, umbandista).

A estudante chama a atenção para a sua condição, em que não tem qualquer apoio dos seus responsáveis no que diz respeito à sua religião, enfatizando o quanto isso é importante e lhe faz falta. Afinal, as experiências e

saberes construídos inicialmente no espaço familiar podem oportunizar um melhor discernimento para o posicionamento diante de outras vivências externas, à medida que acessamos outros espaços. Por fim, de um modo geral, percebemos o quanto o pertencimento religioso tem sido algo explorado, num primeiro momento nos espaços da família. Contudo, a partir do momento em que as pessoas atingem a adolescência, alguns aspectos relacionados às escolhas religiosas tendem a mudar. A fase dos questionamentos pode ser decisiva para a pertença religiosa, ainda que algumas escolhas possam ser contagiadas pelos olhares preconceituosos do mundo social, principalmente quando tais preferências religiosas são fundamentadas fora dos padrões hegemônicos.

Outro aspecto que nos chamou a atenção diz respeito à linguagem de cunho racista que se faz presente em vários espaços. Por exemplo, quando pensamos na palavra “macumba”, convencionou-se pensar que se trata de algo ruim e diabólico, comumente praticado por pessoas que querem o mal de outras (ARAÚJO, 2015). Nessa pesquisa, quando perguntado às estudantes qual seria o significado do termo “macumba”, verificou-se que não existe um debate esgotado sobre o tema. Por se tratar de algo que não encontra uma referência cristã, acabou sendo profundamente estigmatizado. Entre as estudantes, a expressão se colocou com vários questionamentos: “(...) gente, o que é macumba? Pensei que era aquele negócio que põe farofinha (...)” (Géssica, estudante, espírita, parda). O mesmo também ocorreu na fala de Helida (estudante, branca, sem religião), quando diz: “(...) é o pessoal falando da galinha preta e não sei o que (...) eu já vi tanta coisa de macumba! Que macumba só pega em quem acredita ou se você botar a mão lá na macumba, você pega (...)”.

Analisando as falas, podemos inferir que os posicionamentos dizem respeito a dois possíveis significados para uma mesma palavra, pois na perspectiva de Géssica, a palavra “macumba” estaria relacionada com a concretude, com o objeto em si, ou com o ritual (a oferenda), já para Helida, nota-se uma percepção mais voltada para o sentido de determinada crença, uma espécie de experiência mística com um tom de negatividade. Assim, verifica-se a busca por parte das estudantes de um sentido para o termo “macumba”, já que parecem ter assimilado alguns significados que as levaram à construção de sentidos negativos sobre tal expressão. Sobre o assunto, as estudantes de religiões de matrizes africanas não demonstraram o desejo de maiores explicações, preferindo ficar em silêncio.

Estudos de Amorim (2013), apontam que a origem da palavra “macumba” é bastante questionável e que por essa razão, é possível notar que algumas das definições atribuídas para este termo ficaram limitadas ao dicionário, não representando, portanto, o seu uso corrente, em especial nos espaços de construção e legitimação de conhecimento, como os jornais e os textos acadêmicos. Pensando sobre o significado relacionado à oferenda presente nas religiões de matrizes africanas, Fonseca (2012) esclarece que a galinha, elemento que aparece na fala da estudante Helida, é fundamental nos rituais de ofertas aos orixás:

O chamado “despacho” é uma espécie de “obrigação” que o filho de santo tem que prestar ao seu orixá, um ritual conhecido como “dar comida ao santo”, a fim de buscar e manter a cumplicidade e, principalmente, a reciprocidade entre o filho e o santo,

propiciando uma dinâmica constante e estável no universo cosmológico do candomblé. A presença de outros animais é frequente em despachos, mas a galinha é o que mais se destaca. Vem daí o termo “frango de macumba” (FONSECA, 2012, p. 74).

Práticas e rituais religiosos de matrizes africanas podem ser discriminados de forma devastadora pela população, já que ao longo de nossa história foram vistos de forma muito negativa. Desse modo, tais rituais são constantemente desprezados por pessoas de outras religiões, sendo bastante comum que se encontre uma série de despachos violados pelas cidades, seja por desconhecimento, seja pelo nítido repúdio que se tem a essas práticas, o que é reforçado com expressões como “chuta que é macumba!”. Tais atitudes discriminatórias são aplicadas tanto no sentido de efetivamente violar as oferendas quanto como uma forma de dizer que devemos colocar para bem longe de nós tudo aquilo que consideramos ruim. Diante disso, percebemos que os preconceitos em relação às religiões de matrizes africanas tendem a gerar relações de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2008) entre estudantes, como aponta o professor João:

(...) estamos todos dilacerados nesse processo de violência... Violência que pode ser de múltiplas formas e até simbólica. Num primeiro momento havia uma violência física. Em sala de aula, quando acontece é violência física, mas as sutilezas está na violência psicológica mesmo e acontece constantemente; mas eu posso te garantir que nos últimos 8 anos é uma violência silenciosa, que eu acredito que é uma das piores, que é a do afastamento, do isolamento, do separar grupos de alunos pra cá, grupos de alunos pra lá, não tem mais uma afronta “esse é o meu deus, você precisa crer e que você acredita é macumba, é coisa de demônio”, isso não tem, esse tipo de fala eles não propagam na escola não (...) (João, negro, espírita, professor de Química, Vice-diretor da escola).

Maranhão filho (2017) afirma que o racismo religioso operado no interior da escola tem provocado a disseminação de rótulos e hostilidades. “É ainda costumeira a associação em ambiente escolar entre a negritude e a “macumba” como sinônimo de religiosidades africanas, não sendo nem um pouco raro a exotização e demonização destas expressões religiosas (p. 20,21). Muitas vezes o discurso se reflete em atitudes discriminatórias, como retrata o excerto acima e, não é preciso a utilização de palavras, apenas as atitudes são necessárias para que uma pessoa compreenda como ela pode ser vista por um grupo. Partindo dessa perspectiva, também reconhecemos que as palavras e seus significados não são fechados e que uma palavra pode ter múltiplos sentidos, a depender do contexto cultural e da pessoa que dela faz uso. Tais sentidos múltiplos de uma única palavra, num mesmo período histórico, podem revelar uma série de conflitos ou acordos sociais constituídos em determinados períodos (VYGOTSKY, 2001).

Uma palavra pode ir tomando vários sentidos na medida em que ocupa espaços culturais diferentes e passa a ser usada e pensada subjetivamente. No caso de religiões de matrizes africanas, observa-se que diferentes termos,

enunciados ou expressões podem gerar não só formas negativas de compreensão do ato religioso em si, como também podem influenciar o comportamento que se constrói atrelado aos seus sentidos e significados, como ocorre no relato de uma estudante sobre quando seus colegas da escola ficaram sabendo de sua religião:

Achou que eu ia “tacar galinha morta” no terreiro dela. Primeiro que eu nem gosto de matar animal, vou matar um animal na sua casa? Não tem sentido, é difícil! As pessoas acham que esses rituais que fazem com animais são coisas fúteis, sabe? Que não tem significado, mas tem. É complicado (Keila, estudante, branca, umbandista).

A fala da estudante nos chama a atenção para um ponto bastante discutido no caso de religiões de matrizes africanas que, diz respeito à questão dos rituais que envolvem sacrifícios de animais, prática de algumas religiões que constantemente é criticada e rechaçada, com apoio de legislação em algumas regiões do Brasil. Araujo (2015) afirma que:

As leis contra sacrifício (ou abate religioso) de animais, entre tantas outras de abrangência local, estadual ou nacional, são apenas algumas das que, mesmo não declaradamente, atuam de forma a dificultar ou inviabilizar a realização das liturgias afro-religiosas. Tais leis, além de criminalizarem essas religiões, revelam a invisibilidade na qual elas foram lançadas e a insensibilidade do poder público relativamente a essas comunidades. É toda uma história, uma memória e uma herança cultural que é negligenciada e lançada na clandestinidade (p.211).

Com base nessas questões entendemos que os sentidos e significados sobre as religiões de matrizes africanas encontram-se sob a égide de um racismo religioso que se manifesta a partir de marcadores estereotipados e pelo obscurantismo reforçado por práticas que privilegiam saberes e crenças das religiões cristãs nos espaços da escola. Assim, nega-se o direito de jovens estudantes de manifestar suas pertencas religiosas por meio de símbolos, objetos e elementos identitários das religiões de matrizes africanas, como bem assinala Araújo (2017).

## **5. Intolerância religiosa no espaço escolar**

No Brasil, apesar de se constatar uma pluralidade religiosa, ao nos depararmos com dados estatísticos como os do censo de 2010, perceberemos uma maioria de religiões de matrizes cristãs que incluem as católicas e protestantes, sobretudo as neopentecostais. Com isso, os adeptos de religiões de matrizes africanas têm vivenciado de forma cada vez mais constante as mais variadas expressões de preconceito. Santos (2019), assinala a existência no Brasil do que ele chama de “olhares preconceituosos” para as “religiões de matrizes africanas, que do ponto de vista histórico, foram e ainda tendem a ser taxadas, com expressões associadas à prática e ao universo da “magia”, ou de “ideários de feitiçarias” de natureza maléfica” (p. 8). Tais olhares carregados pelo

preconceito podem se expressar de diferentes maneiras, em discursos discriminatórios de forma direta por meio de xingamentos ou de forma mais velada por meio das piadas de cunho racista.

Embora possamos observar certa pluralidade religiosa na escola, a religião socialmente aceita ainda é aquela que se origina de matrizes cristãs e assim, outras religiões parecem serem vistas como aquelas que ferem a única e indubitável verdade daqueles que têm preconceito contra pretos e pardos, como aparece na fala de uma estudante:

(...) muitas vezes a gente ouve de pessoas racistas: “é preto e da macumba”. Coisas do tipo que ferem muito as pessoas, inclusive quando elas são de uma religião que foi criada por elas. E tipo é muito difícil, não muito, mas é um pouco difícil ver pessoas brancas no candomblé, porque elas já são mais criadas naquela, Jesus, Deus, Maria, Maria criou Jesus e é isso, não mostrando essa realidade pra elas. (Keila, estudante, branca, Umbandista).

Não há dúvida de que exista, na maioria dos casos, a associação do preconceito religioso ao racial, assinalando o quanto o racismo estrutural pauta as relações sociais nas mais variadas esferas, de modo que a escola não se encontra isenta nesse processo. De acordo com Almeida (2018), sociedades estruturalmente racistas exibem práticas discriminatórias cotidianamente, naturalizando essas relações nos espaços e instituições. Quando essa questão não é encarada de forma efetiva, como um problema de desigualdade racial, tais práticas racistas são constantemente reproduzidas, sendo tratadas como algo natural em empresas, hospitais, escolas *etc.*

Levando em consideração aspectos sociais e históricos que dizem respeito à juventude negra e à construção de conhecimentos do mundo que a rodeia, percebemos a escola enquanto um espaço hostil para aqueles que ousam ser diferentes dos padrões impostos historicamente em nossa sociedade, já que os processos de escolarização da população negra, desde o período da colonização apresentaram um caráter profundamente discriminatório (SILVA; ARAÚJO, 2005). Ao realizar a análise das reformas educacionais do século XIX e XX, os autores deduziram que a população negra teve sua presença constantemente negada na escola, e que a universalização ao acesso e à gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização que negou condições materiais e objetivas que possibilitasse à população negra escravizada e a seus descendentes o acesso ao sistema educacional de forma efetiva.

Desde a década de 1990 que estudos como os de Rosemberg (1998) nos apresentam elementos acerca da existência no Brasil de uma escola de branco e uma escola de negro. Nessa época, a autora já denunciava a realidade de um sistema público que não permitia que fosse ofertada uma educação de qualidade voltada para a população negra e isso se dava por meio do racismo institucional, fazendo com que pretos e pardos frequentassem escolas de pior qualidade, redundando em maior índice de reprovação e atraso escolar do que aqueles observados entre os estudantes brancos. Tal situação é verificada até os dias de hoje na realidade de jovens negros que estudam nas milhares de escolas espalhadas pela periferia dos grandes centros urbanos.

Com isso, a perspectiva apontada pela autora para compreender o processo de discriminação racial e educacional se dá a partir do levantamento de dois aspectos que complementarmente se relacionam, que são as práticas preconceituosas ocorridas dentro da escola e a segregação espacial de populações negras nos espaços geográficos brasileiros. Desse modo, o contexto da escola tem sido visto pelos estudantes negros como um espaço hostil, tanto no que diz respeito às suas relações com outros estudantes, como nas práticas educativas de professores.

Quando se trata de segregação espacial, observa-se que pelo fato de famílias negras viverem em áreas mais pobres, acabam sendo ofertadas a seus filhos e filhas, escolas bastante precárias, já que para essa parcela da população não se dispõem dos melhores recursos, como destacado por Rosemberg (1998). No caso da escola pesquisada que se localiza na região central da cidade de Carapicuíba, o que percebemos são estudantes que vêm de diferentes bairros e com condições econômicas bastante diferentes, o que acarreta numa diversidade de realidades e, conseqüentemente, em muitos conflitos. Essa questão foi constatada nos dias em que observamos a realidade da escola e nos relatos das estudantes:

Na minha antiga turma, o racismo era muito presente. Uma vez um dos meus colegas foi vítima de uma discriminação muito grande, outros alunos começaram a implicar com ele. Apelidaram ele de macaco, escravo, burro etc. Falaram que tinham nojo dele, e que ele não seria ninguém na vida e por aí vai. Começaram a jogar os cadernos, bolsas e apagador em cima dele. Ele ficou com muita raiva, perdeu a paciência e bateu em um dos meninos, mas só ele foi pra diretoria. Na hora da saída os meninos perseguiram ele e bateram muito nele. No outro dia, ele saiu da escola (Jaqueline, estudante, preta, candomblecista).

Ao pensarmos em como se dão as relações raciais no espaço escolar, muitas de nossas observações e conversas com os atores escolares possibilitaram que chegássemos à conclusão de que a escola contribui com o racismo, no lugar de combatê-lo. Há vários relatos de experiências hostis vividas pelas estudantes e também pelos docentes. Andressa chegou à escola inicialmente como professora de Língua Portuguesa, vindo a tornar-se coordenadora, contudo enfrentou diariamente discriminação racial e de gênero no espaço institucional.

Por várias vezes, os homens da escola já me testaram, me desafiaram. Logo quando eu cheguei à Coordenação, uma professora entrou na sala e perguntou pela coordenadora, disse a ela por qual coordenadora ela procurava e a professora disse que procurava pela coordenadora do período da manhã e eu disse que era eu e a pessoa parecia não acreditar. Numa outra situação, a professora chegou na sala gritando, dizendo o que eu tinha que fazer, foi aí que tive que expor a questão da hierarquia e disse a ela: “calma lá, que eu não sou as suas empregadas pretas!” (Andressa, preta, evangélica Coordenadora Pedagógica).

A partir de relatos como esse, compreende-se que o racismo na escola é uma realidade cotidiana, difícil de combater. Tal questão fica ainda mais forte e evidente, quando explícita na fala de uma estudante: “Já sofri muitas vezes. Fui considerada feia por ser negra e ainda tenho problemas com isso” (Jaqueline, estudante, preta, candomblecista).

Passar por processos de discriminação e humilhação, como os relatados por Jaqueline, podem afetar profundamente e de forma duradoura a identidade e a autoestima de estudantes pretos e pardos. Gomes (2002) aponta que desde muito cedo as meninas negras passam por verdadeiros rituais de manipulação dos cabelos e o espaço escolar contribui de forma perversa nos processos de humilhação em que constantes opiniões preconceituosas são emitidas a respeito do negro, do seu corpo, do seu cabelo e da sua estética, deixando marcas profundas na vida dessas pessoas.

Ainda que esse não seja o objeto específico de nossa pesquisa, a chave para dirimir o racismo vivido cotidianamente pela população negra na escola, pode ser o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de professores. Uma educação antirracista só é possível a partir de uma busca efetiva pelo respeito à diferença e diversidade, o que “exige uma postura ética e valorativa diante da cultura dos afrodescendentes, que continuam sofrendo discriminações nos espaços escolares” (ONOFRE, 2008, p. 104). A escola, portanto, “não pode isentar-se do seu compromisso enquanto propiciadora de formas acolhedoras da diversidade” (p. 105) e, é preciso que essas questões sejam discutidas com todos os atores da unidade escolar. Uma das maneiras para caminharmos em direção à uma educação antirracista consiste numa reflexão acerca das culturas subalternizadas e do seu silenciamento no currículo, já que professores e estudantes denunciam constantemente o que ocorre nos ambientes escolares:

Lembrando que essa questão racial, parte da brincadeira, que não deveria ser brincadeira dos nossos alunos, é por falta de informação. Eles brincam com branco, com negro, com homossexual, achando que é só uma brincadeira. Eles não conseguem entender que está instituído ali o racismo e o preconceito que eles fazem parte. Somente na hora em que encontram um professor, que um profissional os chama para conversar é que eles conseguem pensar sobre. Eu acredito que uma das formas cruciais de você pelo menos amenizar a questão do racismo e do preconceito é você ter obviamente um repertório, conhecer sobre o assunto em si e conversar com os seus alunos, maduramente (João, preto, espírita, professor de Química, Vice-diretor da escola).

Em alguns momentos, quando a discussão étnico-racial é proposta, percebemos que ocorre de maneira superficial, folclorizada ou até estereotipada como no relato: “Vejo que o assunto é muito comentado e o empoderamento da cultura negra é muito apoiado, quando o assunto é cabelo, moda, música etc. Mas quando se fala de religião é visto de outra forma, como algo maligno” (Jaqueline, estudante, preta, candomblecista). Sobre a escassez de debates relacionados à temática étnico-racial e os conflitos relacionados a isso, outra estudante afirma: “Tiveram poucas discussões sobre esse assunto. A escola



parece se interessar pouco por esse assunto ou quando acontece algo nesse sentido” (Stella, estudante, indígena, candomblecista).

Ao falar quais eram as práticas ocorridas na escola com o objetivo de trabalhar com uma educação antirracista, a coordenadora Diana nos aponta que esse trabalho se dava de forma isolada:

Alguns professores em suas práticas diárias abordam a questão. Enquanto escola promove-se, ainda de forma tímida, projetos em que os alunos precisam assumir o protagonismo de sua aprendizagem e pesquisar aspectos culturais que constituem a sociedade brasileira. (Diana, branca, sem identificação religiosa, Coordenadora pedagógica).

À medida em que temos um racismo que se reproduz de várias formas no espaço escolar, é cada vez mais potencializada a ideia de uma escola excludente e que estigmatiza de todas as formas crianças e jovens negros, seja com relação a sua estética, à sua religiosidade, aprendizado ou comportamento. Gomes; Jesus (2013) afirmam que o desinteresse que alguns docentes apresentam pelas questões étnico-raciais não diz respeito “apenas” à questão do racismo, mas também está relacionado a outros fatores, como por exemplo, “o modo como educadores lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição docente” (p. 30, 31).

E quando se trata de religiões de matrizes africanas, esse assunto sequer é mencionado. Quando perguntado para a aluna Jaqueline se na escola havia discussões sobre a temática religião, ela aponta que:

É importante sabermos da nossa diversidade no caso das religiões, mas a escola e os professores empregam muito o cristianismo nos alunos e tem muitos alunos que não aceitam outras religiões. Então, para não se ter conflitos, não falamos muito do assunto (Jaqueline, estudante, preta, candomblecista).

A fala da estudante aponta para o silenciamento da escola para as questões raciais, assinalando a exclusão da temática de religiões de matrizes africanas, já que a maioria dos estudantes são pertencentes de outras religiões de matriz cristã. Nesse caso, podemos inferir que os professores procuram fugir do debate e de possíveis conflitos em relação à diversidade e às diferenças entre as religiões, contemplando apenas a maioria cristã, sobretudo por desconhecimento do assunto ou por fazerem parte de um grupo social que historicamente tem discriminado as religiões de matrizes africanas.

Por fim, verificamos que além de a escola se mostrar como um lugar hostil para estudantes pretos e pardos, não há um trabalho efetivo que vise a uma educação antirracista. Compreendemos que a questão étnico-racial não é discutida de maneira sólida como um todo, mas de maneira isolada, ou seja, aqueles que se sensibilizam pelo tema ou possuem vivências relacionadas ao racismo são os que levam a discussão para sala de aula e que encabeçam ações pedagógicas voltadas para a questão, enquanto os demais docentes ainda se encontram distantes da discussão.

O pertencimento religioso se mostra como um dos grandes motivos de preconceitos e discriminações dentro do espaço escolar e efetivamente nada se

faz sobre o assunto. Pequenas ações isoladas de professores que tentam trabalhar nessa perspectiva se mostram insuficientes, já que é necessário que o trabalho seja feito de forma coletiva e conte com a participação de todos.

## 6. Considerações Finais

Pensar sobre o processo de execração das religiões de matrizes africanas, sobretudo nos espaços escolares, foi o ponto de partida desse trabalho de pesquisa. Com isso passamos as primeiras reflexões sobre como essa questão se dava no contexto da escola e os seus desdobramentos na vida dos atores escolares, tendo a compreensão da existência de um racismo religioso que pautava e mediava as relações sociais em nosso país.

Após a imersão no contexto escolar, nosso olhar se deu na tentativa de buscar informações que dessem conta de explicar o fenômeno da pertença religiosa por meio de uma perspectiva histórica e dialética observando e ouvindo professores, gestores e estudantes negras e brancas com foco nas interações sociais ocorridas no interior da escola e nas percepções sobre as religiões de matrizes africanas e diferenças raciais.

Desse modo, esse trabalho apresenta dados para a compreensão da temática das relações étnico-raciais permeando ações e posicionamentos nos espaços da escola, demonstrando a compreensão por parte de gestores e docentes acerca do racismo que interfere cotidianamente nas interações vividas por estudantes pretas e pardas, além da intolerância observada frente às religiões de matrizes africanas dentro e fora do contexto escolar. Além disso, os dados analisados dão pistas suficientes para defendermos a ideia de que ainda que estudantes negras não se declarem pertencentes às religiões de matrizes africanas, são discriminadas cotidianamente, vivenciando a escola como um lugar de hostilidades. Dado o exposto compreende-se que os poucos docentes que problematizam a questão racial em sala de aula, atuam de forma solitária, movimentando pequenas ações pedagógicas. Quando a discussão diz respeito às religiões de matrizes africanas existe um profundo silenciamento, mostrando que o assunto ainda é visto como um tabu, mantendo-se uma aparente postura de uma educação laica vivida no interior da escola pública.

Nesse mesmo caminho, a análise dos relatos de estudantes e docentes, nos mostrou que a escola, pouco tem se mobilizado para trazer o tema das relações étnico-raciais para as discussões em sala de aula, ainda que se observe situações de racismo e de intolerância religiosa no espaço escolar. Nesse contexto, as ações pedagógicas acerca da pluralidade cultural/religiosa e a conscientização de estudantes com relação aos danos materiais, sociais e psicológicos provocados pelo racismo se mostram pontuais e ineficientes.

Considerando o que foi proposto como objetivos da pesquisa compreendemos que foi possível verificar no que diz respeito às interações escolares de jovens adeptas e não adeptas de religiões de matrizes africanas que os espaços de trocas sociais de umbandistas e candomblecistas são bastante restritos, o que as coloca numa condição de invisibilidade e isolamento. Além disso, foi possível compreender o quanto o pertencimento religioso tem nos espaços da família, seus primeiros encaminhamentos e influências, já que os processos de negação religiosa vivenciados por algumas estudantes têm origem

em suas histórias familiares com trajetórias conturbadas em algumas religiões e, portanto, são acometidas por silenciamento e negação a esse respeito.

Outra questão que nos chamou a atenção foi o interesse das estudantes entrevistadas pela temática das religiões. Todas as jovens tanto as adeptas às religiões de matrizes africanas, como aquelas que tiveram uma trajetória familiar nessa matriz religiosa, encontram-se em um processo de ressignificação dos seus modos de estar no mundo e de suas identidades. Em relação aos símbolos e signos do pensamento cristão e tudo a ele relacionado, percebemos que parecem ser vistos como o único padrão a ser seguido e, tudo o que difere dessa norma, parece provocar profundo estranhamento. Tal padrão ainda persiste no contexto da escola como uma ideia aparentemente hegemônica, já que outras pertencças religiosas são omitidas e invisibilizadas.

Algumas lacunas importantes como os processos de formação de professores para o enfrentamento do racismo religioso, as diferenças de gênero nas religiões de matrizes africanas e as percepções de jovens brancos e negros sobre suas pertencças religiosas, ainda necessitam ser mais investigadas. Tais temáticas se mostraram importantes no entendimento do racismo religioso e poderão ser preenchidas com o auxílio de novos estudos dessa natureza. Desse modo, é possível ampliar o debate sobre as vicissitudes que ocorrem com a população negra nos espaços educativos, pensando acerca da pluralidade cultural e religiosa, tendo em vista uma educação antirracista.

## Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). **Relações raciais nas escolas: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: Unesco/Inep/Observatório de Violência nas Escolas, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 94, n. 236. Brasília, Editora Executiva, 2013. p. 299-322.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AMORIM, Marcos Paulo. **Macumba no imaginário brasileiro: a construção de uma palavra**. Anais do II Simpósio de Pesquisa da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus. 2000
- ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Entre o terreiro e a escola: Lei 10.639/2003 e a intolerância religiosa sob o olhar antropológico** (Tese de Doutorado em Ciências Sociais – Antropologia) PUC/SP, São Paulo, 2015
- ARAÚJO, Patrício Carneiro. 2017. **Entre Ataques e Atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas**. São Paulo: Aché.
- BAKKE, Rachel R. B. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia Social, tese de doutorado, 2011.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé**. São Paulo: Editora Pallas, 2012.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **Revista O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano 15, n. 27, v. 1, p. 83-100, 2012.

DINIZ, Débora, LIONÇO, Tatiana, CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO, Editora Letras Livres, Editora UnB, 2010.

FONSECA, Dagoberto José. **Você conhece aquela?: a piada, o riso e o racismo à brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2012

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2002, n.21, pp.40-51.

GOMES, Nilma Lino. Prefácio In: **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé**. São Paulo, Editora Pallas, 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, 2013.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo demográfico 2010: característica da população e dos domicílios**. Resultados do universo.

LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez. A Adolescência segundo a Psicologia Histórico-Cultural: A concepção de Vygotsky **Adolescence according**. NÚMERO 41–ANO XXI–DEZEMBRO 2016, v. 41, p. 77-99, 2016.

MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. O navio negreiro do racismo religioso “reverso” e a escola como porto inseguro. **Revista Semina**, v. 17, n. 1, p. 10-30, 2017.

MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; ROSA, Daiana Nunes da. Religião e política: aproximações e permeabilização a partir do olhar de jovens universitários. **Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, v. 27, n. 1, p. 44-57, 2017.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p.98 -106, jan./jun. 2014

SILVA, C. Q. da; MARTINS, E. *Sentidos e significados sobre religiões de matrizes africanas no contexto da escola*. Dossiê Religião, discriminação e racismo no espaço escolar

MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti-racista. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista v. 4, n. 4 p. 103-122 jan./jun. 2008

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Editora Summus, 1998.

SANTOS, Wéllia Pimentel. História, Cultura e Intolerância acerca das religiões de Matrizes Africanas. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 5, n. 13, p. 39-52, 2019

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. ROMÃO, Jeruse (org.). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomas Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALENTE, GABRIELA ABUHAB. Socialização profissional docente ou como uma prática se naturaliza? Um estudo sobre a naturalização do religioso na prática docente. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

VYGOTSKY. Lev Semenovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

### **Contribuição dos autores**

Autor 1: Desenvolvimento da pesquisa de campo, participação ativa no levantamento e escrita da revisão bibliográfica e discussão dos resultados.

Autor 2: Contribuição substancial para a concepção e análise, discussão dos dados e revisão final.

Enviado em: 13/maio/2021 | Aprovado em: 15/novembro/2021