

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Amanda Guerra Melo

**Racismo Religioso: a repercussão e os desafios da implementação  
da Lei 10.639/03 nas escolas públicas do município de São Paulo**

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo  
2022

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Amanda Guerra Melo

**Racismo Religioso: a repercussão e os desafios da implementação  
da Lei 10.639/03 nas escolas públicas do município de São Paulo**

Mestrado em Educação: Currículo

Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora da Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo, como exigência  
parcial para obtenção do título de Mestre  
em Educação: Currículo, sob a  
orientação da Professora Doutora Marina  
Graziela Feldmann.

São Paulo  
2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

Processo nº 88887.645277/2021-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Finance Code 001.

Process nº 88887.645277/2021-00

Esta dissertação contou também com o apoio da Fundação São Paulo (FUNDASP).

This dissertation was also supported by the São Paulo Foundation (FUNDASP).

## AGRADECIMENTOS

Expresso meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, direta ou indiretamente cooperaram e uniram-se a mim nesta jornada, merecem destaque:

A DEUS, a toda espiritualidade e ancestralidade.

A querida professora orientadora Marina Graziela Feldmann, que me orientou com sapiência e amorosidade.

Aos professores do Programa Educação: Currículo por acreditarem na relevância da pesquisa para o contexto político da educação e pela sustentação nos aportes teóricos.

Aos participantes da pesquisa de campo, que enriquecerem imensamente a dissertação com suas reflexões e partilha de suas práticas e vivências.

Aos amigos mestrandos e doutorandos do Programa Educação: Currículo pelas partilhas e apoio durante todo o processo.

Aos meus parceiros de trabalho (supervisora, diretor, assistentes de direção, coordenador e professores) que incentivaram e compreenderam as adequações na rotina do acompanhamento pedagógico na escola.

As amigas e amigos coordenadores pedagógicos por acreditarem no potencial desta pesquisa, incentivo e apoio incondicional.

Aos meus familiares, amigos, irmãos de fé pela compreensão nos momentos de ausência e pela sustentação emocional e espiritual;

Aos professores Patrício Carneiro Araújo e Nádia Dumara Ruiz Silveira pelas valiosas intervenções e contribuições.

À Maria Aparecida da Silva (Cida), Assistente de Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, pelas orientações, pela atenção e colaboração.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e à Fundação São Paulo, pelas condições oferecidas durante a realização do curso de mestrado.

*“A ausência de um reflexo da criança afrodescendente, no espelho da Educação, produz sua invisibilidade e desencadeia um processo de consequências trágicas”*

Oswaldo Faustino

MELO, A.G. **Racismo Religioso: a repercussão e os desafios da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas do município de São Paulo.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. 112 f.

## RESUMO

A escola e seu projeto político pedagógico deveriam ser sinônimos de conhecimento, aprendizagem, respeito e democracia. No entanto, para os estudantes adeptos das religiões de matriz africana, por vezes, o ambiente escolar pode ser violento e hostil. Resultado de um processo histórico de coerção, negação e exclusão, ancorados no racismo estrutural, educadores e estudantes muitas vezes acabam reproduzindo violências simbólicas e físicas com discentes candomblecistas e umbandistas. Esta pesquisa visa investigar os desafios da implementação da Lei 10.639/03, sob a perspectiva do racismo religioso. Respalda-se nos subsídios teóricos e conceituais das pesquisadoras Cavalleiro (2003) que pesquisou os meandros e sutilezas do racismo estrutural nas relações em uma escola de educação infantil do município de São Paulo, Bakke (2011) que analisa os desafios da implementação 10.639/03 relacionados as religiões de matrizes africanas e em Nogueira (2020) com os conceitos relacionados ao racismo religioso. A pesquisa foi realizada com abordagem qualitativa, e utilizamos como fontes livros, artigos científicos, teses, documentos oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, periódicos virtuais e pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas com professores e gestores de quatro escolas localizadas na Diretoria Regional do Ipiranga do município de São Paulo. Constatamos que o racismo religioso é um dos desafios para a implementação da Lei 10.639/03 e quando há trabalhos com intencionalidade pedagógica visando dirimir os equívocos do imaginário social relacionados às religiões de matriz africana há efetivamente a construção de uma escola democrática e equânime, que dizima as violências e empodera os estudantes.

**Palavras-chave:** Educação e Violências, Relações Étnico Raciais, Racismo Religioso e Escola Pública.

## ABSTRACT

The school and its Political-Pedagogical Project (PPP) should be synonymous with knowledge, learning, respect, and democracy. However, for students who belong to religions of African origin, the school environment can sometimes be both violent and hostile. As a result of a historical process of coercion, denial, and exclusion, anchored in systemic racism, educators and students often end up reproducing symbolic and physical violence with students who practice Candomblé and Umbanda. The main goal of this research is to investigate the challenges of implementing Law 10.639/03, from the perspective of religious racism. It is based on the theoretical and conceptual subsidies of the researchers Cavalleiro (2003) who studied the intricacies and subtleties of systemic racism in relationships in an early childhood education school in the city of São Paulo, Bakke (2011) who analyzes the challenges of implementation 10.639/03 related to religions of African origins and in Nogueira (2020) with concepts related to religious racism. The research was carried out with a qualitative approach and books, scientific articles, theses, official documents published by the Municipal Secretary of Education of São Paulo, virtual journals, field research, semi-structured interviews with teachers and managers of four schools located in the Regional Directorate of Ipiranga in the city of São Paulo were used as sources. It was verified that religious racism is one of the challenges for the implementation of Law 10.639/03 and when there are teachings with pedagogical intentions aimed at solving the misconceptions of the social imaginary related to religions of African origin, there is effectively the construction of a democratic and equitable school, which wipes out the violence and empowers the students.

**Keywords:** Education and Violence, Ethnic-Racial Relations, Religious Racism, and Public School.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Localização das escolas.....	52
Quadro 2 – Perfil dos participantes da pesquisa .....	53

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Valores civilizatórios afro-brasileiros.....	23
<b>Figura 2</b> – Capa: Orientações Curriculares .....	24
<b>Figura 3</b> – Denúncias de intolerância religiosa no Brasil. ....	32
<b>Figura 4</b> – Ataques à religiões de matriz africana. ....	33
<b>Figura 5</b> – Obaluáê e Nanam no Ilê Axé Sangó Iya Yemonja.....	39
<b>Figura 6</b> – Oferenda para Orixá Xangô.....	41

## LISTA DE SIGLAS

CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
COGEAE	Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
CONE	Coordenadoria dos Assuntos da População Negra
DRE	Diretoria Regional de Educação
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
IDAFRO	Instituto de Defesa dos Direitos das Religiões de Matriz Africana
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC - SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SINPEEM	Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

Introdução .....	4
Capítulo 1 – Educação, Currículo e a Lei 10.639/03.....	10
1.1 A importância da Lei 10.639/03.....	15
1.2 O currículo e as Orientações Curriculares para as Relações Étnico-Raciais do Município de São Paulo.....	21
CAPÍTULO 2 – Racismo religioso na escola e a formação docente.....	28
2.1 Religiões de Matrizes Africanas: Candomblé e Umbanda em São Paulo.....	36
2.1.1 Candomblé.....	37
2.1.2 Umbanda.....	39
2.2 Formação de professores.....	41
CAPÍTULO 3 – Racismo religioso: as vozes dos professores e gestores .....	49
3.1 Metodologia.....	49
3.2 Repercussão da Lei 10.639/03.....	54
3.3 Racismo Religioso: os desafios nas relações interpessoais e relacionados a Lei 10.639/03.....	60
Considerações.....	65
Referências.....	68
Anexos.....	73
Anexo 1 - Parecer da Plataforma Brasil.....	73
Apêndices.....	76
Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	76
Apêndice 2 - Entrevista 1.....	77
Apêndice 3 - Entrevista 2.....	82
Apêndice 4 - Entrevista 3.....	87
Apêndice 5 - Entrevista 4.....	91
Apêndice 6 - Entrevista 5.....	96
Apêndice 7 - Entrevista 6.....	99
Apêndice 8 - Entrevista 7.....	104
Apêndice 9 - Entrevista 8.....	107

## INTRODUÇÃO

Batizada na primeira infância na igreja católica, desde pequena meus pais me levavam para participar de rituais sagrados festivos em um terreiro de umbanda de um conhecido da família. Na adolescência, por vezes, participávamos de “giras” de êres, baianos, caboclos e pretos velhos quando estávamos com problemas de ordens variadas para ouvir conselhos, receber um passe ou participar das sessões de descarrego. Enquanto nossa participação nestes trabalhos ocorria esporadicamente, tudo transcorria bem no âmbito das relações familiares.

Quando eu e minha mãe recebemos o convite para integrar a equipe dos médiuns da casa, ficamos surpresas, e os conflitos afloraram. Em 2004 aceitei o convite, comecei a estudar os fundamentos da religião e a participar de sessões de desenvolvimento mediúnico. Iniciar essa jornada não foi tão tranquilo quanto eu imaginava. Os primeiros enfrentamentos surgiram dentro de casa e com os familiares mais próximos, hostilidades e desrespeito com as práticas e objetos sagrados eram constantes, com o tempo, como persisti na minha fé, o que ficou foi a indiferença.

Essa experiência inicial, no âmbito familiar já foi uma preparação ao que estaria por vir... A situação que mais me assustou, foi quando ao aguardar para atravessar a rua, trajando uma roupa com saia branca e pano de cabeça, quase fui atropelada, pois o motorista jogou o carro em minha direção, as ofensas em momento de oferendar um Orixá, entre outras situações coercitivas e constrangedoras.

As histórias do meu reencontro com a espiritualidade e ancestralidade se entrelaçam com as minhas vivências e imersão na educação pública. Iniciei minha trajetória acadêmica no magistério, cursei o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que foi um importante pilar na minha formação, a atuação dos professores foi preponderante para desenvolver meu compromisso profissional e político com a educação pública. Na sequência, já atuando como professora de educação infantil e ensino fundamental I no município de São Bernardo do Campo, cursei Pedagogia e aprofundei meus estudos na pós graduação lato sensu em Educação para o Pensar pela COGEAE - PUC SP e em Políticas de Promoção de Igualdade Racial na Escola pela UNIFESP.

Nas formações permanentes em horário de trabalho e / ou optativas realizei diversos cursos na área da alfabetização, relações étnico raciais, educação infantil e gestão escolar dentre outros.

Durante seis anos atuei como professora de educação infantil e ensino fundamental I, atualmente trabalho como gestora, na coordenação pedagógica em escola de ensino fundamental da rede pública municipal de São Paulo. Nesta função é possível perceber os meandros e as sutilezas das constantes violências nas relações interpessoais entre os educadores, educandos, comunidade escolar e, infelizmente na relação educativa. Na formação dos professores percebo o desconforto que as temáticas relacionadas ao racismo e a Lei 10.639/03 ainda provocam em alguns docentes, por isto, ainda são tão necessárias.

Por pertencer a uma religião de matriz africana e ser sensível ao tema, noto alguns comportamentos incomuns no cotidiano turbulento da escola, quando o assunto são os profissionais adeptos da umbanda e do candomblé, dentre as situações presenciadas, uma me chamava a atenção... Havia uma professora, umbandista, que tinha tatuagens aparentes com os nomes dos seus guias espirituais (exus); ela atuava nos anos iniciais do ciclo de alfabetização e apesar de ser uma profissional comprometida, zelosa e que cumpria com suas funções, havia uma aparente demanda para remanejar as crianças para outras turmas.

Após o início do processo da pesquisa no mestrado recebi alguns relatos de professores relacionados ao racismo e racismo religioso, dentre eles o de uma professora do ciclo interdisciplinar que compartilhou que precisou replanejar as aulas e as intervenções em virtude de uma situação de violência envolvendo os cabelos de uma estudante negra (que nunca tirava o capuz dentro da sala de aula), desta situação culminou uma sequência didática que perpassou pelo conceito de racismo estrutural, expressões racistas, conversa sobre todas as religiões. A docente compartilhou que ao socializar com os estudantes que era umbandista, uma de suas alunas se sentiu segura, em um ambiente pautado pelo respeito e pela diversidade, para dizer que era candomblecista, compartilhando com a professora fotos de um ritual que havia participado.

Em algumas escolas que trabalhei, ao ser questionada sobre minha religiosidade, em muitos momentos foi nítido o desconforto de alguns colegas de trabalho e não foram poucas as tentativas de dissuadir minhas crenças e concepções. Já ouvi que eu era muito inteligente para ser desta religião e já deram até prazo, afirmado que eu mudaria de ideia. Quando cheguei na escola que trabalho atualmente como coordenadora pedagógica, fui alertada a não contrariar determinada

professora, pois ela poderia me prejudicar “fazendo um trabalho”, como havia feito com outra profissional.

O cotidiano desafiador da escola pública, aliado aos processos formativos relacionados ao fazer docente e imbricados a minha trajetória pessoal e religiosa contribuíram para a escolha do problema de pesquisa, que visa trazer a luz os conflitos e violências vivenciados diariamente.

Todas essas experiências nos fazem pensar várias vezes antes de declarar a religiosidade nos locais ou até mesmo encontrar maneiras para abrandar nossa escolha, afirmando que somos católicos ou espíritas, pois segundo Araújo (2017) é socialmente mais aceitável por não ter origem preta. Ainda de acordo com o autor, o medo e a vergonha de ser quem se é (negação da cor e recusa de assumir a religiosidade) seria o principal motivo no processo de recusa em assumir a opção religiosa.

Essas experiências cotidianamente são vivenciadas por crianças e jovens nos ambientes escolares, e foi um fato específico, ocorrido em 2015 em uma escola pública municipal localizada na zona sul de São Paulo, que suscitou uma inquietação. O fato ocorreu durante o processo de atualização da caracterização da comunidade que incluía diversas questões relevantes para que pudéssemos ter subsídios para a reelaboração do Projeto Político Pedagógico, o planejamento dos projetos e planos de ensino para o referido ano letivo. Para facilitar a tabulação dos resultados o questionário foi impresso para que os alunos do ciclo de alfabetização levassem os questionários que deveriam ser preenchidos com o auxílio dos responsáveis. Com os alunos do ciclo interdisciplinar (4<sup>º</sup>s, 5<sup>º</sup>s e 6<sup>º</sup>s anos) e do ciclo autoral (7<sup>º</sup>s, 8<sup>º</sup>s e 9<sup>º</sup>s) por apresentarem mais autonomia na interpretação, responderam as questões na sala de informática sob a orientação dos professores orientadores da informática educativa, em duplas.

Em reunião com os professores, durante a análise dos resultados, observamos que em relação ao quesito religioso, foi possível aferir a predominância de alunos que se declararam cristãos (católicos e evangélicos). Notamos o silenciamento em relação às religiões afro-brasileiras, o que nos fez inferir sobre a possibilidade de existir fatores coercitivos relacionados à cultura hegemônica. Durante a leitura dos resultados o grupo docente realizou intensas discussões e reflexões a respeito dos dados apresentados, foi quando o professor de informática, que acompanhou o preenchimento dos questionários, relatou que observou um estudante, acuado,

envergonhado, sem jeito para preencher a resposta correspondente ao item que se referia a religião.

Após esta constatação o professor passou a observar ainda mais o discente, e percebeu que ele utilizava colares de conta no pescoço e, em um segundo momento de aproximação do docente, o aluno contou que era praticante do candomblé.

A esse respeito, Araújo (2017) afirma que muitas vezes a escola reproduz um discurso que inferioriza e estigmatiza o negro, a cultura e as religiões afro-brasileiras. Neste contexto, por vezes, hostil, estudantes e professores demonstram medo e vergonha de serem quem são. Diante disso é premente a necessidade de aprofundar os estudos, pesquisas e reflexões acerca desta temática, que visa descortinar os véus do racismo religioso.

Diante das situações enfrentadas pelos adeptos das religiões de matriz africana nos ambientes escolares, justifica-se a necessidade de pesquisas nesta área e da relevância do tema para a construção de uma educação pública efetivamente laica, democrática e emancipatória. Durante o processo surgiram alguns questionamentos e inquietações, que me impulsionaram a pesquisar sobre os bastidores para descortinar e compreender os meandros vivenciados pelos discentes cotidianamente nas escolas, mediante a percepção dos professores e gestores.

Como objetivo geral visamos investigar os desafios da implementação da Lei 10.639/03, sob a perspectiva do racismo religioso e suas influências para os estudantes adeptos das religiões de matriz africana na visão de professores e gestores em escolas públicas da Zona Sul do município de São Paulo. Nos objetivos específicos pretendemos compreender a percepção dos professores e gestores sobre a concepção da rede municipal sobre a temática contida no documento Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial e analisar, em que medida, contribui para que essas questões sejam efetivadas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

Para investigar todos estes questionamentos, optou-se pela pesquisa qualitativa. Barbosa (2015) ressalta que a pesquisa qualitativa é aquela que privilegia os processos sociais através do estudo de situações de pequena escala nos contextos sociais, que visa construir uma análise mais aprofundada dos dados empíricos. Afirma, ainda que nesta perspectiva tanto pesquisador como pesquisados são participantes do processo e devem ser dimensionados para que o conhecimento construído tenha uma consistência dialógica.

Neste sentido, houve a realização da pesquisa bibliográfica, com revisão da literatura e para auxiliar na interpretação dos dados obtidos; pesquisa documental (análise do currículo da cidade de São Paulo e das Orientações curriculares para as relações étnico raciais) e estudo de campo com a utilização do instrumento entrevista, visando, de acordo com Gil (2002) o conhecimento direto da realidade.

Em virtude do contexto pandêmico, que impôs às unidades escolares um retorno parcial e repleto de incertezas, a opção, foi a realização de entrevistas em ambientes virtuais (plataformas *Meet* e *Teams*) com 8 participantes, entre gestores e docentes de escolas municipais da zona sul do município de São Paulo. Os áudios referentes às entrevistas foram gravados na plataforma e no celular e após a realização, foram transcritos os trechos mais relevantes. A seleção dos entrevistados considerou a representatividade no quesito cor (autodeclaração), religião e área de atuação.

Na pesquisa qualitativa, segundo Gil (2002) o levantamento dos dados com o instrumento da entrevista, amplia-se a possibilidade do diálogo, transcendendo a análise também o comportamento não verbal. Destaca também que o foco é no processo, considerando os aspectos subjetivos das relações, considerando que pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões.

Esta pesquisa apresenta como subsídios teóricos principais os conceitos apresentados pelas pesquisadoras Cavalleiro (2003) que pesquisou os meandros e sutilezas do racismo estrutural nas relações em uma escola de educação infantil do município de São Paulo, Bakke (2011) que analisa os desafios da implementação 10.639/03 relacionados as religiões de matrizes africanas e Nogueira (2020) com os conceitos relacionados ao racismo religioso.

O trabalho foi organizado em três capítulos e a introdução que contextualiza a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, bem como a justificativa, problema da pesquisa e objetivos principais.

Desta forma a estruturação da dissertação foi assim configurada: Educação, Currículo e a Lei 10.639/03 como primeiro capítulo cujo objetivo é retomar o referencial teórico do processo histórico da educação formal no Brasil, destacando os principais marcos até a conquista da laicidade no ensino público. Realizar breve trajetória da Lei 10.639/03 com ênfase no processo histórico de lutas dos movimentos sociais até a sua promulgação, salientando a relevância para combater desigualdades e violências e um panorama sobre a concepção de currículo articulado ao Currículo da cidade de

São Paulo e das Orientações Curriculares para as Relações Étnico-Raciais do Município de São Paulo.

No segundo capítulo, intitulado Racismo Religioso na escola e a Formação docente visamos retomar o referencial teórico sobre o tema e suas implicações nos ambientes escolares, desmistificar os equívocos que envolvem os rituais das religiões de matriz africana e enfatizar a importância dos processos formativos para os docentes.

Por fim, apresentamos no último capítulo, Racismo Religioso: As vozes dos professores e gestores o percurso metodológico que norteou esta pesquisa, abordagem, instrumentos, seleção dos participantes, os principais desafios para sua execução e as análises dos dados coletados.

## CAPÍTULO 1

### Educação, Currículo e a Lei 10.639/03

Para compreender a relação das escolas com as religiões, especialmente, a católica, é preciso retomar o processo histórico do Brasil. A história do nosso país foi marcada pela exploração da nossa terra, extermínio e dominação dos povos nativos e dos que foram trazidos para nosso território de forma coercitiva. É em 1500 que essa história começa... É a partir deste ano que nosso país inicia o processo histórico na civilização ocidental e cristã, com a chegada dos colonizadores portugueses.

Segundo Saviani (2019), o Rei de Portugal, Dom João III, convencido da necessidade de se envolver com a nova terra, nomeou Tomé de Sousa para ser o primeiro governador geral da colônia. O governador chegou em terras brasileiras em 1549, trazendo os primeiros jesuítas, cuja missão era converter os nativos à fé católica. Neste processo de colonização, que visava o enriquecimento do colonizador, envolveram-se articuladamente três aspectos: a posse e a exploração da terra, a expropriação da cultura dos povos originários e de todos os que foram trazidos compulsoriamente e a catequese.

A educação, conforme Saviani (2019) destacou-se como um processo primordial para que os colonizados se apropriassem da cultura, das práticas, técnicas, símbolos e valores dos colonizadores. Visando atingir o principal objetivo os jesuítas criaram escolas, colégios e seminários que foram se espalhando pelo território.

Ao iniciarem os processos depararam-se com os povos nativos, que se organizavam de maneira muito diferente da civilização ocidental. De acordo com as observações e estudos de Florestan Fernandes de um grupo da etnia Tupinambá, eles não se organizavam em classes, apropriavam-se coletivamente dos recursos necessários para subsistência e seus rituais sagrados eram intimamente ligados à natureza.

Os jesuítas, neste período, foram os principais responsáveis pelas violências simbólicas vivenciadas pelos povos nativos, pois socializavam e instruíam sempre sob a ótica do dominador, colonizador europeu. Controle, obediência e submissão eram palavras de ordem nestes contextos.

O processo de inserção do Brasil no mundo civilizado ocidental, em concordância com Saviani (2019), ocorreu por meio de um processo que envolvia a

colonização, educação (enquanto aculturação) e a catequese (conversão para a religião dos colonizadores), muito bem orquestrados entre si. Nesta perspectiva, a dimensão religiosa, teve fundamental importância no processo “colonizador”, considerando que religião está relacionada a restabelecer vínculos, e através do conjunto de mediações simbólicas torna possível que os membros de uma comunidade conectem o presente com as tradições, com a ancestralidade.

Saviani (2019, p.70) salienta ainda a conexão e simbiose entre educação e catequese no Brasil a “emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força” a partir do momento que foi considerada uma força integrada ao processo que endossa semelhanças na tentativa de dirimir diferenças.

Educação, à luz de Saviani (2019, p. 65), pode ser definida como um “conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”. Esse processo da educação em contexto de colonização objetivava-se principalmente à aculturação dos povos originários, inculcavam que a única religião considerada obra de Deus era a católica, enquanto as religiões dos indígenas e dos negros trazidos compulsoriamente do continente africano eram relacionadas e consideradas obra do demônio.

A educação formal, e consequentemente a escola, afirma Araújo (2017) surgiu sob o respaldo da igreja católica e da coroa portuguesa. Neste transcurso as populações colonizadas são amplamente engendradas pelos europeus, de acordo com as suas conveniências, tudo que representar possíveis obstáculos no processo de dominação é classificado como bárbaro, selvagem, demoníaco e perigoso.

Araújo (2017) ressalta ainda que, durante o período colonial, a simbiose entre a Igreja Católica e a Coroa Portuguesa foram essenciais para uma rentável e conveniente parceria que dividia as funções em prol de um objetivo comum, “à coroa caberia a colonização e ocupação do território e à Igreja ficaria reservada à catequização cristianização dos povos aqui existentes” (ARAÚJO, 2017, p.101)

Um marco histórico importante, na história do nosso país, foi o Tratado de Comércio e Navegação firmado em fevereiro de 1810 que estipulava, conforme Cunha (2013) que os súditos britânicos teriam a autorização para celebrarem seus cultos religiosos, discretamente, em suas residências. Neste momento, até a Proclamação

da República, embora o catolicismo ainda fosse a religião oficial do nosso país e tivesse a força do monopólio, já não era oficialmente a única religião.

Cunha (2013) contextualiza a respeito da primeira onda laica (1870 – 1880) que, a economia do Brasil imperial necessitava da força do trabalho escravo para as produções agrícolas, com foco nas exportações e da Igreja Católica, que legitimava tanto a monarquia quanto o sistema de exploração da mão de obra escrava. No entanto, desde a independência, a Grã-Bretanha que apoiava econômica e politicamente, pressionava a substituição dos escravos por trabalhadores livres. Devido a esta aliança, vinham para o Brasil trabalhadores qualificados para grandes obras públicas, acompanhados de missionários protestantes, que não se contentavam com os limites relacionados à liberdade de culto. Para recompor a força de trabalho branca e cristã, seria necessário incentivar a imigração europeia, contudo, sendo a Igreja Católica a religião oficial, apenas seus adeptos seriam dotados de privilégios sociais e legais, como por exemplo, oficialização do nascimento, casamento, participação em eleições e até de enterros.

A simbiose Igreja-Estado começou a incomodar os dois lados da parceria. De um lado, a Santa Fé pretendia aumentar o controle sobre o clero brasileiro de modo a desenvolver uma atividade religiosa sem as limitações impostas pelo aparato estatal. Tudo isso sem deixar de ser a religião oficial, com os privilégios políticos e econômicos daí recorrentes. De outro, as forças políticas emergentes orientadas pelas ideologias liberal e positivista, pretendiam que o estado brasileiro fosse sintonizado com os seus contemporâneos europeus, particularmente a França e adota-se a neutralidade em matéria de crença religiosa. (CUNHA, 2013, p.39)

Cunha (2013) afirma ainda que a laicidade do Estado brasileiro só foi conquistada em janeiro de 1890, pouco depois da Proclamação da República, por meio de um decreto, impossibilitando todos os níveis do poder público de professar alguma religião. Com a Constituição de 1891, “todos os indivíduos e todas as confissões religiosas passaram a gozar de liberdade de culto público (...) os ritos de todos os cultos religiosos foram liberados nos cemitérios públicos, desde que não ofendessem a moral pública e as leis.” (CUNHA, 2013, p.42). Todavia, mesmo com a constituição garantindo o direito à religião e liberdade de culto, as religiões de matriz africanas, na prática, não gozavam, do mesmo direito ao praticarem seus cultos e rituais.

Durante séculos os praticantes das religiões afro-brasileiras sofreram com a repressão religiosa e política, e como estratégia de sobrevivência e resistência

sincretizavam os Orixás com os santos católicos. Por este motivo, segundo Cunha (2013) ainda hoje é um desafio mensurar a quantidade de adeptos destas religiões em nosso país, pois muitos praticantes se autodeclararam católicos. Destacou a famosa resposta da respeitada Mãe de Santo baiana, Menininha de Gantois, que afirmou ser católica ao agente do censo demográfico. A invisibilidade dos adeptos destas religiões é semelhante nos espaços escolares, em que muitas vezes identificados por utilizarem indumentárias sagradas ou por serem vistos por colegas nos terreiros ou barracões.

No que tange à educação, Cunha (2013) destaca que a Constituição 1891 foi a primeira a exprimir o ensino público laico, no artigo 72, parágrafo 6º “*Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos*”, contudo, desde 1926, mesmo com a garantia da laicidade, as contradições e os desafios já eram uma realidade imposta, pois no processo de revisão constitucional, houve a inclusão do ensino religioso nas escolas públicas.

Mesmo com a Constituição da República, promulgada em 1988, contendo o direito livre das práticas religiosas, conforme o Art. 5º, VI – “é *inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos cultos e suas liturgias*”, o Brasil, segundo Cunha (2013) é o único país, entre os três mais populosos e com democracias representativas, que o ensino público não é efetivamente laico.

O autor exemplifica citando a Índia e Estados Unidos, países que convivem com culturas profundamente religiosas e com muitas disputas neste campo. O ensino público laico visa justamente “garantir a liberdade religiosa” (CUNHA, 2013, p.97).

Em nossa Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o ensino religioso era oferecido em caráter confessional ou interconfessional, de matrícula facultativa e respeitando as preferências dos estudantes ou de seus responsáveis.

Em julho de 1997, entra em vigência a reformulação do artigo 33 da nossa Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, expressa na Lei 9.475/97 com a seguinte redação: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

No que concerne à educação, divergente da LDB vigente, em 2008, foi promulgado o acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano. O Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010, declara no artigo 11 que

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. §1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

O termo “laico” que tem origem etimológica no grego, *laikós* significa “do povo”, a definição de laicidade, é “Estado, país ou nação, que não admite a influência religiosa no seu modo de governar”. Valente (2022) salienta que desde a assinatura do decreto em 1889 que implementou a laicidade no Brasil, prevendo a separação do público e do privado, estamos vivenciando um longo processo, pois as mudanças não são lineares e consideram os contextos dos territórios, sendo possível aferir transformações na concepção e nas experiências que envolvem o termo “laico”.

Ao definir a laicidade como um processo histórico em desenvolvimento, a autora ressalta o transcurso laico como um princípio que subsidia a ação do estado na garantia da neutralidade, possibilitando não apenas a liberdade de crença e na transmissão dos elementos culturais para todos, mas a igualdade de tratamento, garantindo o bem comum, a liberdade e o reconhecimento da dignidade e do respeito. Em suas palavras, “a laicidade permitiria a reflexão autônoma, sem necessidade de recorrer a elementos dogmáticos na justificativa racional (...) esse princípio seria um caldo cultural e intelectual que sustentaria uma República.” (VALENTE, 2022, n.p.)

Nesta breve contextualização do nosso processo histórico é possível perceber os constantes avanços e retrocessos relacionados à trajetória da laicidade na legislação da educação pública de nosso país. Nogueira (2020) afirma que ainda hoje em boa parcela dos espaços públicos, como por exemplo, hospitais, escolas, fóruns, entre outros, somos normalmente recebidos por símbolos cristãos, com isso subtende-se que é preciso se submeter a fé hegemônica. O autor denuncia que a “promiscuidade” entre o público e o privado-religioso e que a cristianização é muito maior que um movimento de fé, mas efetivamente “trata-se de um projeto de poder”.

O autor faz uma crítica contundente a crescente força econômica, política e midiática dos cristãos, sobretudo dos neopentecostais, alerta para a normatização “cristãocentrica” dos espaços públicos e o quanto “esse movimento fortalece ou auxilia a manutenção da perseguição e do extermínio daquele que não se submete a tal estrutura” (Nogueira, 2020, p. 30)

Essas narrativas pedagógicas cristãs, permeiam os sistemas escolares, e reverberam na cultura da educação brasileira, muitas vezes nas ações individuais de professores e gestores, que utilizam as instituições públicas de ensino como espaço privado para impor as próprias crenças, ressalta Cunha (2013). Após longo período de estagnação e inconstâncias, o autor afirma que o país está atravessando a segunda onda laica, os participantes integram parcela da elite intelectual e os movimentos de massa, o principal objetivo é a intensa mudança do campo religioso em nosso país. Nesta perspectiva a secularização da cultura vem ao encontro do processo de mudanças impulsionadas pelas interferências religiosas, dirimindo-as.

Cunha (2013) endossa em prospectivas que o processo de libertação das escolas públicas das crenças e amarras religiosas poderá se aliar e sintonizar com as ações dos movimentos sociais e que o currículo deve ser secularizado de maneira efetiva. Neste processo de descolonização religiosa, os Conselhos de Educação têm papel fundamental para reconstruir Projetos Políticos Pedagógicos que considerem efetivamente a diversidade religiosa e consequentemente uma escola democrática, includente e laica.

### **1.1 A importância da Lei 10.639/03**

O Brasil foi o último país da América a abolir a escravatura, em 1888. A Lei Áurea foi assinada após inúmeros conflitos, pressões populares e resistências. No entanto, sem um planejamento para resguardar os direitos dessa população recém liberta essas pessoas foram condenadas à exclusão social e à miséria. Abandonados à própria sorte, Silva (2005) salienta que os negros perceberam a premente necessidade de lutar por uma “segunda abolição” com o objetivo de superar a condição excludente e ascender socialmente.

Neste processo a valorização da educação formal era vislumbrada como importante técnica para a mobilidade social desta população. Embora Silva (2005) destaque o papel da escola formal como uma das principais perpetuadoras das

desigualdades sociais, a busca pela instrução nos espaços de educação foi assertivo, ainda que não tenha sido suficiente para a ascensão social almejada.

Os militantes e intelectuais negros logo perceberam que apesar de ser necessária, as escolas brasileiras tinham responsabilidade na reprodução nas desigualdades raciais, tinham como centro dos currículos as ideias hegemônicas e eurocêntricas, enquanto inferiorizava e desqualificava os conhecimentos e culturas oriundas do continente africano.

Ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange a educação, o estudo da história do continente africano, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. (Silva, 2005, p.23)

A tênue ampliação de pesquisadores negros dedicados a estudar sobre a pauta étnico racial nas universidades e a necessidade premente de elaboração de políticas públicas para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar, entre 1978 e 1988 foram realizados muitos encontros para discutir a educação em uma perspectiva racial com foco nas denúncias e diagnósticos. Os encontros e discussões sobre educação e raça conquistou espaço nas agendas políticas no contexto nacional, considerando principalmente a redemocratização do país.

Na educação, as principais reivindicações, de acordo com Hasenbalg (1987) in Silva (2005), foram:

- ❖ Contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas;
- ❖ Melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra;
- ❖ Reformulação dos currículos escolares, visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas;
- ❖ Participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares.

Dentre os movimentos e documentos mais relevantes no processo de conscientização contra o racismo na educação brasileira, é importante citar o Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação, lançado em 1978, que reivindicava a luta contra o racismo e a promulgação do dia da

Consciência Negra, a Conferência Brasileira de Educação (CBN) realizada em 1982, cujo foco preponderante foi a discriminação no ensino, e o lançamento do Programa de Ação, organizado pelo Movimento Negro Unificado (MNU), que derivou significativas reelaborações nos quesitos da “reestruturação curricular, realização de cursos de formação para professores e ampliação do acesso de alunos negros a todos os níveis escolares por meio de bolsas.” (UNIAFRO, 2006, p.3)

Estes movimentos impactaram e instigaram discussões em todo o país, fomentando ações e experiências em educação comunitária. Com relação às Secretarias de Educação (em especial do município do Rio de Janeiro, e dos estados de São Paulo e Bahia) constatou-se empenho em revisitar o currículo e reavaliar os livros didáticos. Para esse processo de reelaboração curricular foi necessária a contratação de assessores, que estreitaram os diálogos “com as comunidades negras, conferindo outra dinâmica na relação entre a militância com as esferas públicas de poder.” (UNIAFRO, 2006, p.3)

De acordo com Silvério (1999) as constantes lutas e organizações dos militantes do movimento negro levaram um documento com propostas antirracistas encaminhadas à Assembleia Nacional Constituinte para a organização da Convenção Nacional, realizada em 1986, em Brasília. Um dos temas elencados foi incorporado, parcialmente, ao texto constitucional de 1988, no qual classificava o racismo como “crime inafiançável e imprescritível”. Dentre outros foi destaque a proibição da discriminação no trabalho, na educação, no quesito religioso, a demarcação de territórios quilombolas e o reconhecimento, na Constituição Federal de 1988, da pluralidade étnica, racial e cultural do Brasil.

Algumas reivindicações dos movimentos sociais foram atendidas pelo governo brasileiro em meados da segunda metade da década de 1990, como por exemplo as revisões dos livros didáticos que traziam os negros de maneira estereotipada ou inferiorizada. Neste processo alguns estados e municípios criaram legislações de combate ao racismo visando incluir o ensino de conteúdos que dessem visibilidade aos conhecimentos e culturas africanas e afro-brasileiras.

As ações do movimento negro também reverberaram no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, na medida que ressalta a importância das diferentes contribuições culturais e étnicas na formação da população brasileira, possibilitando uma abertura para posteriores intervenções legais com a eclosão da Lei 10.639/03.

Faz-se necessário enfatizar também a relevância do contexto mundial, em meados dos anos 1990, que favoreceu significativamente a abertura política para um profícuo diálogo com as reivindicações do movimento negro. Impactaram a as discussões na educação brasileira a declaração de Nova Delhi e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Nesse encontro, nosso país assinou e se comprometeu com a Declaração Mundial de Educação para Todos. O ponto primordial consistia na valorização de ações governamentais, voltadas à promoção da educação como um direito de todos.

No entanto, os documentos elaborados posteriormente os compromissos citados e considerando as culturas que nos constituem como povo brasileiro, tentam abordar todas as culturas e povos com a perspectiva de pluralidade. Essa maneira de trazer a diversidade aliada a uma noção de igualdade, foi motivo de críticas e discussões para evitar que na escola se reproduzisse o discurso do mito da democracia racial e da meritocracia. Neste processo as lideranças negras, se mobilizaram e impulsionaram ações políticas e afirmativas mais específicas de combate ao racismo.

A persistência e afinco das lideranças unidas aos acordos internacionais firmados em 2001, na 3º Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e realizada em Durban, África do Sul, trouxeram transformações significativas para o país. Dentre os compromissos assumidos, merecem destaque as políticas de ação afirmativa, que se constituíram como uma das metas para o Estado brasileiro.

Nesta perspectiva, “o aumento da pressão popular por medidas de reparação social e os acordos firmados em Durban levaram à alteração da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) sancionando a Lei 10.639 no ano de 2003” (UNIAFRO, 2006, p.9)

Visando o fortalecimento da construção do ensino democrático, e reconhecendo a necessidade de ações no âmbito legal para combater a discriminação racial e as injustiças que assolam os negros em nosso país, o Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639 em 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que passou a vigorar com a inclusão dos artigos:

- ❖ Art.26<sup>a</sup>. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
- ❖ § 1º - o conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra Brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social econômica e política pertinentes à História do Brasil.
- ❖ § 2º - os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.
- ❖ Art. 79 B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A Lei 10.639, traduz de modo geral a prescrição da Constituição Federal de 1988 que define a educação como um direito social. Essa definição constitucional se desdobra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 2001) e em outras legislações complementares, como a Lei 10.639. (UNIAFRO, 2006, p 8)

A promulgação da Lei 10.639/03 foi um considerável avanço rumo ao processo de democratização do ensino e no constante combate contra o racismo, no entanto Santos (2005) aponta algumas críticas relacionadas a sua implementação.

A legislação federal (...) é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas (...) menos ainda, o que é grave segundo o nosso entendimento, a necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e / ou cursos de graduação especialmente os de licenciatura para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. (...) Também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma (...) (Silva, 2005, p. 33)

No entanto, a promulgação da referida Lei e de outras políticas de ações afirmativas, gerou muitas discussões públicas e resistência. Sua implementação é

complexa, pois está imbricada em uma estrutura institucional excludente. As considerações do autor revelam que tornar obrigatório, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para sua efetiva implementação, e que ainda é preciso resistência e muito engajamento para sua execução.

Em março de 2008, na perspectiva de reparar historicamente não apenas o legado e contribuições da população afro-brasileira, a Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645/08, que passa a tornar obrigatório também o estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, visando ampliar e expandir as matrizes curriculares, considerando a diversidade das culturas dos povos originários na constituição da população e cultura brasileira.

Convergindo com as leis supracitadas, o Plano Nacional de Educação (PNE), apresenta duas diretrizes que dialogam diretamente com a necessidade premente de pensarmos uma educação que considere a diversidade nos currículos escolares, são elas:

- “Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”;
- “Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

Este tema também está contido como uma importante estratégia na Meta 7, do PNE, que visa “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (...)" pois uma das suas estratégias afirma a necessidade de

garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (BRASIL, 2014, n.p.)

Nesta perspectiva, as legislações supracitadas, instituem possibilidades para a desconstrução e reconstrução de um currículo educacional baseado não apenas em práticas eurocêntricas, que desconsideram os sujeitos do processo educativo, sendo muitas vezes excludente. Este sistema vem demonstrando sinais de ineficiência, sinalizados pelos altos índices de reprovação, de evasão escolar e até casos explícitos

de agressões físicas e emocionais de estudantes e docentes no espaço escolar. No entanto, atualmente, prestes a completar vinte anos de promulgada, sua efetivação ainda é um desafio, explicitando a estrutura política e social das questões raciais no Brasil.

Em investigação realizada em livros didáticos pelas pesquisadoras Débora Diniz, Tatiana Lionço e Vanessa Carrião e publicadas no livro intitulado “Laicidade e Ensino Religioso no Brasil”, foi constatado um vantajoso destaque dado a religiões cristãs em detrimento de outras religiões, conforme dados apresentados no periódico virtual Revista Afirmativa na matéria publicada em 2019 “O Racismo Religioso na Educação Básica Brasileira”. As análises realizadas nos livros didáticos apontavam que 65% faziam referência à religiões cristãs, 8% ao Islamismo, 7% abordavam o judaísmo, 3% o espiritismo e apenas 2% as religiões afro-brasileiras e indígenas. Os dados revelam o descumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/06 e a pouca preocupação em garantir e promover os diversos conhecimentos que perpassam a diversidade religiosa presente em nossa cultura.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com o objetivo de contextualizar e subsidiar teoricamente e socializar práticas exitosas na perspectiva antirracista investiu em processos formativos e na elaboração de documentos para os educadores da rede municipal, conforme apresentado no tópico a seguir.

## **1.2 Currículo e as Orientações Curriculares para as Relações Étnico-Raciais do Município de São Paulo**

Conceber um currículo comprometido com uma educação emancipadora, cidadã e que considera o multiculturalismo é um constante desafio nas escolas de todo o país. Neste sentido em 2008 a Secretaria Municipal de São Paulo (SME / SP) publicou um relevante documento intitulado Orientações curriculares – expectativas de aprendizagem para a educação étnico racial, que foi a sistematização de um processo de construção de saberes relacionados ao tema com diversos profissionais da rede municipal e segmentos de movimentos sociais, visando ampliar as reflexões e contextualização da Lei 10.639/03, mapeando alguns desafios e com uma

perspectiva propositiva, pois publiciza possibilidades de desenvolvimento de trabalhos na temática étnico racial.

Na ocasião, antes da publicação, a SME / SP mensurou que havia aproximadamente 936.000 educandos matriculados na rede municipal, somando os dados da educação infantil, ensino fundamental e médio. Em todas as modalidades de ensino, os discentes negros representavam mais da metade do total de matriculados. Outro fator relevante deste levantamento, que merece destaque, é que aproximadamente 24% optaram por não declarar sua cor. Este fator nos leva a inferir que “muitos são estigmatizados em função da sua cor da pele e preferem ficar no anonimato, na quase invisibilidade de ser” (SME, 2008, p. 11). Outro relevante dado que o documento revela são os relacionados à alfabetização da população negra, que ressalta historicamente a manutenção dos privilégios de acesso aos conhecimentos de uma sociedade predominantemente letrada.

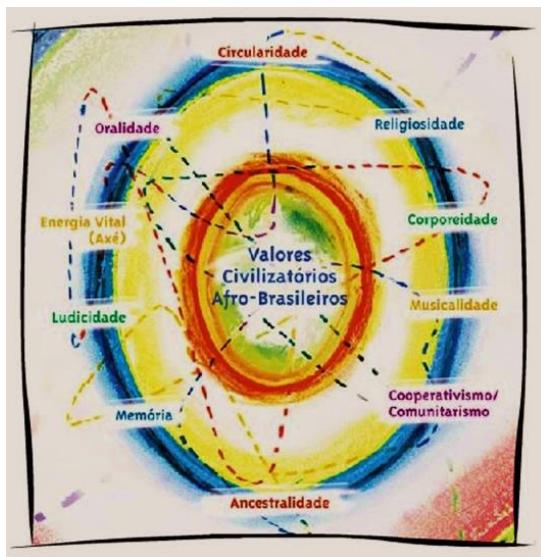
O recenciamento de 1872 revelou que entre 1.509.403 escravizados apenas 1.403 sabiam ler e escrever, ou seja, menos de 1%. Bloqueava-se o acesso e a integração dos escravizados à sociedade, impedindo que eles enfrentassem os novos desafios do mercado de trabalho assalariado e livre. Atualmente a maioria dos analfabetos ou iletrados, semialfabetizados ou analfabetos funcionais em nosso país é composta por afro-brasileiros. Esse processo é fruto da política educacional que, entre outros aspectos, sugere o branqueamento, o enquadramento do comportamento social dos negros, denotando o racismo das instituições de ensino. (SME, 2008, P.67).

As orientações curriculares – Expectativas de aprendizagem para a educação étnico racial, indicam o desconhecimento dos profissionais da educação da rede municipal, relacionadas ao continente africano e suas especificidades, e destaca que este fator está diretamente vinculado ao posicionamento político de nossas estruturas de poder, que direcionam e financiam a educação. A educação dominante, desde a Colônia, projetava que os indígenas e africanos fossem paulatinamente deixando de existir culturalmente, isso inclui a negação e silenciamento relacionado ao acesso aos conhecimentos historicamente construídos por esses povos.

A proposta das Orientações Curriculares é ressignificar conteúdos e saberes, considerando também, o patrimônio africano e afro-brasileiro nos currículos escolares de cada território. Transcender o trabalho com os conteúdos escolares e planejar possibilidades que considerem os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros como uma “influência para a construção de uma escola dialógica, potencializadora de vida, do coletivo, da solidariedade, da ética” (SME /SP, 2008, p. 112). Dentre os Valores

Civilizatórios Afro-Brasileiros, a religiosidade e a ancestralidade, são muitas vezes interpretados de maneira equivocada por uma parcela expressiva de profissionais da educação pública, sendo muitas vezes relacionados a religião e os estereótipos.

**Figura 1 - Valores Civilizatórios Afro-brasileiros**



Fonte: Orientações Curriculares para as Relações Étnico Raciais (SME / SP p. 112).

Entre os valores civilizatórios, há uma íntima relação de interseccionalidade, imbricados entre Memória, religiosidade e ancestralidade. São conceitos que devem ser apropriados pelos professores nos processos de formação permanente.

De acordo com as Orientações Curriculares:

Memória: a população negra carrega a memória da história de todo um povo, mas muitas vezes permanece submersa e silenciada. Ao ser estimulada, renasce trazendo à tona as dores cotidianas do racismo estrutural, mas também a força e a capacidade de superação de um povo.

Religiosidade: ressalta o sagrado e o divino em todos os seres vivos, nós humanos e os elementos da natureza. Unicidade.

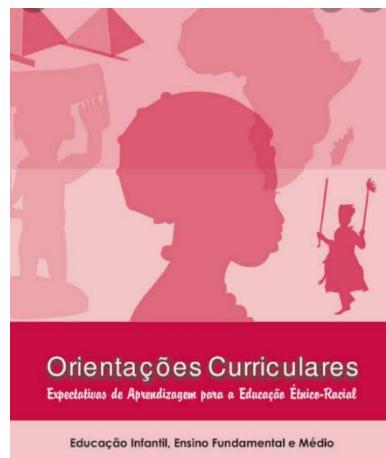
Ancestralidade: Considerar fonte de conhecimento os que vieram antes de nós, foram testemunhas e sobreviventes da história, a dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência.

Bakke (2011), analisando o referido documento, ressalta o caráter fundamental da religião como expressão da cultura, e elemento fundamental para a imersão e compreensão dos conhecimentos e culturas afro-brasileiras. Na capa das Orientações

Curriculares é possível aferir a presença de elementos constitutivos relacionados a diversos aspectos culturais, dentre eles, elementos do universo religioso,

(...) as pirâmides do Egito, o mapa do continente africano, a imagem de uma criança negra, uma estátua estilizando o machado duplo de Xangô, a esquerda, e a direita uma representação de um orixá, na forma como ele vem vestido nos barracões dos terreiros de candomblé. (Bakke, 2011, p. 115).

**Figura 2** – Capa: Orientações Curriculares



Fonte: Orientações Curriculares para as Relações Étnico Raciais (SME / SP, 2008).

Considerando a histórica negação dos direitos sociais da população negra, as demandas sociais, a Lei 10.639/03 e a expressiva quantidade de estudantes que se declararam pretos e pardos na rede municipal de São Paulo, revisitar e reelaborar o currículo das unidades escolares, em consonância com as Orientações Curriculares para as Relações Étnico Raciais, faz-se necessário.

Para tanto, ao replanejar os currículos de cada território, é preciso retomar a definição de currículo para subsidiar este processo

currículo é uma prática social pedagógica que se manifesta sempre em dois aspectos indissociáveis: como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social. Só é possível considerá-lo na síntese desses dois aspectos. Trata-se de uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades. Como ordenamento sistêmico formal, implica pelo menos três elementos demarcadores, igualmente indissociáveis: o repertório de conhecimentos sistematizados e validados histórica e socialmente; as políticas públicas e a legislação; e as características histórico-culturais da instituição que o realiza. (Ponce, 2018, p.793).

Nas contribuições de Apple (2008) é enfatizado que as instituições de ensino são, na maioria das vezes, as principais responsáveis pela transmissão de cultura (dominante e hegemônica). Nesta concepção é importante ressaltar, a seletividade; determinados conceitos, significados e práticas são escolhidos para serem abordados, em detrimento de outros, que são excluídos, negados e muitas vezes reinterpretados. O autor provoca alertando para uma certa falta de ousadia nos desenvolvimentos dos currículos e nos sistemas de ensino, que normalmente são elaborados considerando os consensos, há poucas tentativas de dialogar sobre os conflitos, tais como de classe, científicos e religiosos.

O relato compartilhado por uma professora da escola municipal em que atuo é fundamental para compreender esse fenômeno apontado pelo autor; a docente estava desenvolvendo uma sequência de atividades, considerando a temática étnico racial, quando foi surpreendida pela responsável de uma estudante do 2º ano do ciclo de alfabetização, questionando e solicitando que não “falasse sobre macumba” com aquela turma. A professora e equipe gestora esclareceram que o trabalho estava sendo desenvolvido em consonância com o currículo da escola e da rede municipal, alguns dias depois a mãe da estudante solicitou transferência da escola. Muitas vezes, visando evitar desgastes e resistências da comunidade escolar, opta-se por um currículo dos consensos, na maioria das vezes, hegemônico.

A complexidade entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação formal, trazida por Cury (2002) ressalta que é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio da cidadania, da modernidade e do repuplicanismo. Igualdade como princípio da não discriminação e eliminação de privilégios de sangue, etnia, religião ou crença deve permear o percurso curricular das redes públicas de educação e consequentemente de cada instituição.

O conceito de equidade, presente no Currículo da Cidade – Ensino fundamental (SME / SP, 2017), recorre a Santos (2003) para explicitar

o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Santos, 2003, p.56)

No entanto, para construir um currículo que atenda às necessidades de cada escola, é preciso que seja pensado e elaborado coletivamente, envolvendo todos os sujeitos que participam dos processos educativos.

No que tange à convivência democrática e enfatizando a laicidade dos currículos das escolas públicas, a perspectiva defendida por Santos (2015) é que a religião de matriz africana, por exemplo, deve ser objeto de estudo do currículo escolar, não no sentido missionário, essa competência é da família e das instituições religiosas.

Considerando o privilegiado local de transmissão de conhecimento sistematizado, a escola pode abordar experiências religiosas dos diversos sujeitos socioculturais, visando uma convivência respeitosa, pacífica e solidária. Refletir sobre as diversas experiências religiosas da sociedade, partindo do princípio do respeito e da valorização do sagrado do outro. (Santos, 2015, p.25)

As experiências religiosas dos sujeitos socioculturais devem ser objeto de reflexão do currículo escolar, visando oferecer elementos cognitivos e afetivos para a formação de atitudes de respeito, diálogo e acolhimento da diversidade, estimulando a convivência respeitosa e pacífica no contexto da diversidade religiosa brasileira.

Ponce e Araújo (2019), endossam que ao mesmo tempo em que a escola é reproduutora de desigualdades, é um território potente para mediação de possibilidades para a superação delas. Nesta perspectiva,

o currículo pode ser uma ferramenta facilitadora para o processo de conscientização da comunidade escolar no que se refere ao conhecimento e exercício de seus direitos e deveres como cidadão. O trabalho pedagógico da escola não deve e não pode estar alicerçado somente em matérias e disciplinas discursivas, mas estas precisam dialogar com o mundo e com os seus fluxos inovadores que sinalizam questões éticas, políticas e sociais. (...) Existe um currículo explícito, sistematizado, que está presente nos planos de ensino, cursos e aulas, mas capilarmente articulado com outro submerso, oculto, mas atual e presente, representando um “corpus ideológico” que acaba no cotidiano das pessoas. (...) nesse campo circulam ideias, comportamentos e atitudes que, implícita ou explicitamente, podem interferir, afetar, influenciar ou prejudicar o projeto de uma educação de qualidade para todos e todas. Essas ideias, atitudes e comportamentos podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas, e estão, com certeza, ligados às relações de classe, gênero, etnia, religião, cultura, etc. (SME, 2008, p.108)

Convergindo a esse respeito, Santos (2015) ressalta

O nosso pluralismo cultural, o cumprimento da Carta Magna brasileira, a convivência democrática e o bem-estar do nosso povo reclamam essa tarefa. Não é possível construir atitudes de respeito e valorização do sagrado do outro sem que se conheça a história, os valores e os sentido inerente à experiência de sagrado presente na religião. (Santos, 2015, p.26)

Neste sentido, é preciso repensar a formação dos profissionais, em especial dos docentes, com embasamentos teóricos e comprometidos com os objetivos de uma educação democrática e republicana, fundada em princípios éticos.

## CAPÍTULO 2

### **Racismo Religioso na escola e a Formação Docente**

Minha atuação como docente e coordenadora pedagógica sempre em escolas públicas aguçaram meus olhares para as violências simbólicas e físicas vivenciadas pelos discentes e docentes negros, e principalmente, os adeptos das religiões de matrizes africanas. Conforme explicitado no capítulo anterior, embora a garantia da laicidade do ensino público tenha sido conquistada em nossa legislação, os símbolos cristãos e datas comemorativas com cunho religioso ainda são realidade em muitos espaços públicos, incluindo as escolas.

O processo de construção das identidades das crianças e jovens negros, em especial, dos adeptos das religiões de matrizes africanas é um processo complexo principalmente quando estes estudantes estão matriculados em escolas que invisibilizam as questões raciais.

Optei em trazer à luz as contribuições da autora Eliane Cavalleiro, uma pesquisadora negra que investigou durante oito meses os meandros do racismo na educação infantil, em uma escola pública da rede municipal de São Paulo. Os resultados da pesquisa foram revelados em 2003 no livro intitulado “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”. A autora denuncia que desde pequenas, as crianças já percebem uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem, endossa ainda, o fato de as crianças brancas terem as mesmas percepções, mas relacionadas aos sentimentos de superioridade. Na transcrição dos diálogos e das observações em campo, relata que as crianças brancas muitas vezes reproduzem atitudes racistas atribuindo caráter negativo em relação à cor da pele e destacam o quanto são elogiadas e queridas (relação afetiva – com contato físico que demonstra carinho) pelas professoras.

Nas situações que envolvem discriminação racial, Cavalleiro (2003) observou que os profissionais não percebem os conflitos latentes, talvez por não saberem como encaminhar, ou até preferiram o silêncio por compactuar com a situação, considerando que foram muitos os relatos e situações em que as professoras também reproduziam atitudes racistas, com comentários relacionados ao cheiro da pele, beleza “exótica”, omissão de intervenções em situações de violências, aparência dos cabelos, dentre outras.

Em muitos momentos em que o conflito estava latente nas interações entre as crianças, a pesquisadora observou que muitas vezes as crianças negras não procuravam as professoras para auxiliar na resolução do conflito, simplesmente calavam-se, como se concordassem com a ofensa / humilhação proferida. A autora denuncia relembrando sua infância em que no contexto escolar, seu silêncio expressava a vergonha de ser negra. O Silêncio era uma estratégia para esquecer a dor e o sofrimento dos momentos de humilhação e ofensas, no entanto, segundo ela sentir a dor era inevitável, considerando a constância dessas situações, silenciar constituía como uma regra, era uma estratégia para sobreviver.

Nas entrevistas realizadas por Cavalleiro (2003) a mãe (negra) de um estudante afirma perceber o racismo nas atitudes cotidianas, em uma de suas reflexões ressaltou sobre a dicotomia expressa na filiação divina: os brancos eram filhos de Deus, pela semelhança fenotípica com Jesus Cristo (pele e olhos claros), então os pretos só poderiam ser filhos do diabo. Essa afirmação da entrevistada vai ao encontro do imaginário social brasileiro que associa a população negra e as religiões de matriz africana ao diabo, considerando-as demoníacas.

O processo da constituição das identidades, que resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da nossa percepção de como os outros nos veem, é, conforme explicita Cavalleiro (2003), um importante ponto de discussão e reflexão para os profissionais da educação básica. É de fundamental importância que os educadores tenham formações permanentes sobre a temática para efetivação de um currículo que respeite a diversidade e torne a escola um lugar de convivência igualitária.

A autora denuncia e questiona o papel da educação, como processo social no qual os indivíduos acessam os conhecimentos historicamente construídos e se preparam para o exercício da cidadania. Concluiu em sua pesquisa que na maioria das situações envolvendo conflitos relacionados a questões étnicas, opta-se pelo silêncio, tanto na escola, quanto no âmbito familiar, inclusive das famílias negras. Ressalta o quanto os silêncios sobre atitudes racistas podem levar as crianças e jovens a inferirem que pertencem a um grupo inferiorizado, endossando automaticamente a superioridade branca. Outra consequência do silêncio é a dificuldade de agir (argumentar, pedir intervenção de um adulto...) frente a situações de racismo. Em algumas situações o único meio de reagir é com agressão física.

“Os silêncios que envolvem essas temáticas nos diversos espaços sociais, intensificam a compreensão de que as diferenças são sinônimos de desigualdade e inferioridade”. (Cavalleiro, 2003, p. 20), por isso quando os profissionais apresentam latente “dificuldade de perceber a escola como um espaço onde questões raciais se manifestam pode representar um reforço para a manutenção do preconceito”. (Cavalleiro, 2003, p.51) É da omissão de providência dos professores, que surge a aprendizagem do silêncio. Silêncio este que muitas vezes é transformado em reação violenta das crianças e jovens negros, dando (indiretamente) o direito das crianças brancas a continuarem reproduzindo esses comportamentos.

Nestes casos, conforme salienta Santos (2015), em uma leitura superficial do conflito latente, o jovem ou criança (negro ou adepto de religião afro-brasileira) passa de vítima para algoz da situação, pois muitas vezes a única maneira que encontra para se defender, é retribuindo com agressões, já que as violências são invisibilizadas ou consideradas como “brincadeiras”.

As relações explicitam, segundo a autora, a existência de racismo no interior da escola, imputando às crianças negras a incerteza de ser igualmente aceita pelos professores e demais educadores, considerando que sofrem frequentemente maus tratos, agressões e injustiças, que sem dúvida afetam o desenvolvimento. “O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (Cavalleiro, 2003, p 98).

Nos contextos escolares está presente, na maioria das vezes, o racismo estrutural e cordial, tão sutil, que “acarreta grandes prejuízos para aqueles que lutam diariamente contra o inimigo invisível, (...) impedindo a população negra de construir a cidadania plena, ficando desprotegido em situações de violência”. (Cavalleiro, 2003, p. 30). Os

aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem para os (as) alunos (as) negros (as). Nestes espaços, as ocorrências de tratamento são diferenciados podem conduzir direta ou indiretamente, à exclusão deles (as) da escola, ou ainda, para os que lá permanecem, à construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial. (Cavalleiro, 2003, p.69).

Esse sentimento é latente e potencializado quando o educando negro é candomblecista ou umbandista.

Após dezenove anos da publicação da pesquisa da autora, é possível perceber a expansão cada vez mais latente da enfática atuação dos movimentos sociais, dos militantes na perspectiva antirracista e da conscientização dos direitos e empoderamento da população negra. Amplamente amparados pela legislação e com o alcance das redes sociais e midiáticas temos uma expressiva ampliação das denúncias que clamam por justiça, respeito e equidade. De acordo com os dados divulgados pelo Ministério dos Direitos Humanos, o número de denúncias relacionadas à injúria racial em 2021 mais que dobrou, em relação ao ano anterior. Os estados com maior índice foram os da região sudeste São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Com relação aos crimes de racismo, segundo o Conselho Nacional de Justiça, só no ano de 2020 foram registrados 1.826 processos por crime de racismo no país.

Segundo os esclarecimentos da reportagem realizada por Barreto (2021) na CNN Brasil, após a aprovação no senado do Projeto de Lei nº 4.373, de 2020, que visa equiparar injúria racial ao crime de racismo, os processos relativos a esses crimes irão ampliar ainda mais. A abrangência também inclui as violências contra manifestações e ou práticas religiosas de matriz africana.

As denúncias no Disque 100<sup>1</sup> ampliaram significativamente após divulgação do caso envolvendo Kailane Campos, 11 anos, que em 2015 teve seu corpo marcado pela violência, pois levou uma pedrada ao sair do ritual religioso de candomblé. Assim como o caso desta criança, lamentavelmente uma breve busca nos periódicos virtuais é possível constatar essa desafiadora realidade que assola crianças e jovens cotidianamente. De acordo com os dados sistematizados por Baldioti (2020) a subnotificação dos casos intitulados de intolerância religiosa nas escolas é realidade latente. Um dado preocupante, exposto pela pesquisadora, é que os professores ocupam a terceira posição, quando o assunto é intolerância religiosa no ambiente escolar.

A autora ressalta ainda que

de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015, publicada em 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

---

<sup>1</sup>O Disque Direitos Humanos - Disque 100 é um serviço disseminação de informações sobre direitos de grupos vulneráveis e de denúncias de violações de direitos humanos. Qualquer pessoa pode reportar alguma notícia de fato relacionada a violações de direitos humanos, da qual seja vítima ou tenha conhecimento. Por meio desse serviço, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos recebe, analisa e encaminha aos órgãos de proteção e responsabilização as denúncias de violações de direitos de crianças e adolescentes, pessoas idosas, pessoas com deficiência, população LGBT, população em situação de rua, entre outros.

(IBGE), 4,2% dos estudantes de 13 a 17 anos que disseram ter sido vítimas de humilhação na escola apontaram sua religião como motivo – é a quarta principal razão de provocações feitas pelos colegas, atrás apenas da aparência do corpo, da aparência do rosto e da cor/raça, e à frente de orientação sexual e região de origem. (Baldisoti, 2020)

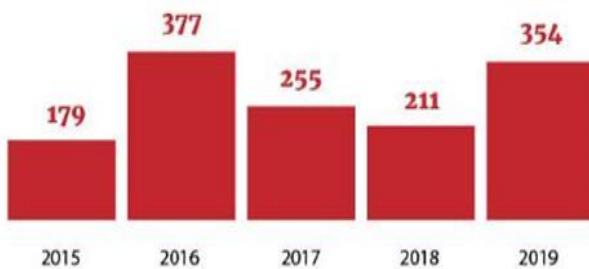
Nogueira (2020) apresenta os dados alarmantes de uma pesquisa realizada em 2013 organizada por Rosalem e Giacomini que revelaram que 57% dos casos de violência religiosa envolvendo as comunidades tradicionais de terreiros aconteceram em espaços públicos. O autor enfatiza também os dados nacionais do Disque 100 sobre denúncias das religiões mais perseguidas: desde 2015 os maiores índices das queixas estão relacionadas às religiões “não informadas” seguidas de religiões de matriz africana. De acordo com o autor 90% das notificações sem especificação da religião, referem-se à religiões estigmatizadas, o que colocaria as religiões afro-brasileiras num percentual aproximado de 80% a 90% do total de denúncias.

O periódico “Brasil de Fato” realizou uma apuração dos dados do Disque Denúncia e constataram que no primeiro semestre de 2019, detectaram uma ampliação de 56% no número de denúncias de intolerância religiosa em comparação ao mesmo período relacionado ao ano anterior, sendo que a maioria das vítimas foram praticantes de crenças como a Umbanda e o Candomblé.

**Figura 3** – Denúncias de intolerância religiosa no Brasil

## *Denúncias de intolerância religiosa no Brasil*

Dados do 1º semestre (janeiro a junho) de cada ano.



Fonte: Balanço Disque 100 – Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Brasil de Fato <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-56-no-brasil-em-2019>

**Figura 4** – Ataques à religiões de matriz africana.

***Nos casos identificados, ataques a religiões de matriz africana são os mais numerosos***

Fonte: Balanço Disque 100 – Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos,



Fonte: Balanço Disque 100 – Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos<sup>3</sup>

Os dados expressivos e os relatos das vítimas que sofreram violências físicas e psicológicas mobilizaram coletivos de militantes da sociedade civil, que se organizaram e constituíram, em 2018, o Instituto de Defesa dos Direitos das Religiões de Matriz Africana (IDAFRO), entidade sem fins lucrativos, para apurar os casos e assistir psicológica e juridicamente os adeptos e espaços sagrados das religiões de matriz africana.

Estes dados se articulam, convergem e explicam a interpretação dos índices revelados na pesquisa desenvolvida por Araújo (2017) em cinco escolas estaduais de São Paulo. Em um universo de 315 estudantes participantes, o número de adeptos destas religiões foi praticamente nulo (umbanda 0,0% e candomblé 0,3%), dado que causou estranhamento ao autor, pois nas redondezas de todas as unidades escolares havia terreiros em atividade religiosa constante, incluindo praticantes em idade escolar.

Araújo (2017) destaca ainda que quando se trata de professores, os dados assemelham-se aos dos estudantes, de um total de 59 docentes participantes, nenhum sinalizou ser pertencente a umbanda ou candomblé. O autor faz uma reflexão

<sup>3</sup> Brasil de Fato: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-56-no-brasil-em-2019>

ao questionar a total ausência de estudantes e professores adeptos das religiões de matriz africana, e até que ponto esses dados refletem a realidade. Consta ainda a relação destes dados com o número de estudantes e professores que se autodeclararam como pretos, que também é praticamente nulo, e inferiu que no momento de responder ao questionário, instrumento de coleta, houve um possível “branqueamento”, o esforço e a negação de assumirem suas identidades, motivados pela imposição de uma cultura hegemônica.

Araújo (2017) endossa essa afirmação, relacionando os dados da sua pesquisa com os dados expressos no último censo demográfico, que sinaliza a existência de relação entre pertencimento étnico e religião. Embora as religiões afro-brasileiras não sejam mais consideradas religiões étnicas, no imaginário popular brasileiro continuam sendo, nas palavras do autor, religiões de negros.

Cabe indagar: o que significa na escola ser adepto dessas religiões?

Para tentar compreender esse significado, Nogueira (2020) enfatiza a necessidade de refletir sobre alguns conceitos recorrentes nas discussões que ocorrem em âmbito nacional, dentre eles o da tolerância / intolerância religiosa. Tolerância, oriundo do latim, significa suportar ou aceitar perante algo que não se quer ou não se pode impedir. O autor ressalta que devemos problematizar expressões bem-intencionadas, como por exemplo “tolerar a diversidade”, pois quem tolera não respeita, não quer aproximação. Pode ser ainda, considerado como o bondoso, por permitir que o outro exista em sua humanidade. Nessa perspectiva, o discurso da tolerância nega o direito do outro a uma existência quando difere dos padrões hegemônicos. Enfatiza ainda que a ideia de “intolerância” provavelmente seja mais aceita em nosso país, em virtude da relação com o mito da democracia racial e da democracia religiosa em virtude da laicidade, garantida por lei, evidenciando que quanto mais “cordiais” parecerem as relações, melhor que o confronto, que pode revelar uma posição excludente e violenta.

Silva (2005) citando Dr. Hélio Silva Júnior, diretor do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) aponta como um conceito possível a Transigênciam, no sentido da conciliação e composição, especialmente no âmbito da religiosidade.

*Na sociedade do esquecimento e do apagamento, sobretudo de memórias e corpo pretos, mas também das próprias memórias e dos próprios corpos, é impensável a existência de uma religiosidade que*

*retorna no tempo para se compreender e até para (re-)existir.*  
(NOGUEIRA, 2020, p. 56)

Nesta perspectiva é denominado racismo religioso, e não intolerância religiosa, na definição de Nogueira (2020) por se tratar da negação de uma forma, simbólica e semântica de existir, ser e estar no mundo. Condena-se a existência, a relação entre uma crença e sua origem preta. Neste sentido o racismo abrange objetiva ou subjetivamente uma das dimensões de um indivíduo e sua coletividade em sua humanidade, pois ao demonizar os cultos sagrados, nega-se a humanidade de seus fiéis.

No caso da população negra, ambos os assuntos se tornam absolutamente correspondentes e denotam os limites que se constituíram a partir de um sentimento ruim produzido acerca da alteridade afrodescendente, um tipo de temor sobre a coletividade, a pessoa negra e suas realizações. Sentimento cujas raízes estão no imaginário sócio-racial, determinado, entre outras funções, a plasmar noções problemáticas que dizem respeito aos valores das filosofias africanas ressignificadas no Brasil. (Silva, 2005, p.122).

Ao situar e articular as considerações de Araújo (2017), Cavalleiro (2003), Silva (2005), Santos (2015) e Nogueira (2020), é possível inferir que as relações nos ambientes escolares são perpassadas pelo racismo estrutural, mas também pelo racismo religioso sofrido cotidianamente pelas crianças e jovens negros e/ou adeptos das religiões de matriz africana.

Silva (2005) ressalta a possibilidade de superação das “incompreensões que se sedimentaram ao longo da história e que inviabilizam o respeito à religiosidade negra (...) É possível tratar do assunto dentro de um processo cognitivo que não ponha em risco o caráter laico da escola pública” (Silva, 2005, p. 124), os programas curriculares devem abordar a cultura negra considerando a perspectiva informativa e não doutrinária. Portanto

(...) tratar da cultura negra no âmbito escolar, inclusive abordando a mitologia, nada tem a ver com a doutrinação tão frequente em escolas públicas, na medida em que o principal interesse é o de que estudantes apreendam ainda que de forma incipiente, algumas informações que possam permitir o domínio de um repertório básico para abolir estereótipos e lidar com os colegas negros compreendendo-os, respeitando-os e superando o senso comum que transforma tudo proveniente de África em um pastiche que se perpetua sob o rótulo de coisa de negro. (Silva, 2005, p.123).

Os equívocos e incompreensões relacionados ao patrimônio material e imaterial da cultura Afro-Brasileira reforçam, ainda hoje, a hostilização e até mesmo o

pavor quando o assunto são as divindades e as celebrações ritualísticas dessas religiões.

A negrofobia, ou o medo de tudo que a população afro-descendente pudesse representar, alcançou os bancos escolares e acabou sendo responsável por uma série de erros que se mantiveram em uma espécie de círculo vicioso entre educadores e educandos. (Silva, 2005, p.125)

Para superar os desafios, é primaz que os currículos das redes públicas e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, amparados e instrumentalizados pela Lei 10.639/03, invistam na formação dos profissionais da educação e reconstruam currículos efetivamente democráticos, includentes e laicos.

## **2.1 Religiões de Matrizes Africanas: Candomblé e Umbanda em São Paulo**

A religiosidade é um aspecto privilegiado de acesso à cultura afro-brasileira e conhecê-la é essencial para desconstruir estereótipos e preconceitos. O diálogo respeitoso é um importante passo para o exercício de compreensão das religiões de matrizes africanas, mas é fundamental que os interlocutores estejam dispostos para compreender sem serem conduzido pelos juízos de valor que são ditados pelas religiões hegemônicas cristãs. Conhecer o contexto e a filosofia que embasa os rituais, auxilia a dirimir os preconceitos e subsidiar conhecimentos necessários para a implementação da Lei 10.639/03, combatendo o racismo religioso. O universo das religiões afro-brasileiras é extenso, vasto e diverso em todo o território nacional, nesta pesquisa apresentaremos apenas as mais populares no município de São Paulo: Candomblé e Umbanda.

Santos (2015) afirma que um terreiro de Candomblé ou de Umbanda é uma comunidade religiosa, em que o papel do sacerdote é o de mediar as dimensões pessoais, comunitárias e a sagrada. São religiões de tradição oral, em que a transmissão dos conhecimentos acontece por meio de narrativas de histórias míticas. Há diversas especificidades dentro de cada denominação, por exemplo, Candomblé Ketu, Angola, Jeje, dentre outras. Já com relação a umbanda há umbanda sagrada, umbandomblé.

### 2.1.1 Candomblé

“O candomblé é uma síntese de tradições religiosas da África Ocidental” (Santos, 2015, p. 45) o principal fundamento é a ancestralidade, que ocorre com o culto aos Orixás, inquices e voduns, rituais de iniciação, transe místico e no oráculo (búzios ou Ifá).

A vida é o princípio fundamental e os rituais têm o objetivo de ampliar a qualidade de vida dos adeptos, sintetizando as forças dos reinos mineral, vegetal e animal.

A reencarnação e a ressurreição não são princípios, os mortos são respeitados por terem vivido e contribuído com o bem-estar da comunidade, mantendo viva a tradição dos Orixás. Cada divindade representa uma força da natureza e ancestrais divinizados, que intensifica a relação de interdependência entre o homem e a natureza.

Mesmo com os fundamentos em comum, cada terreiro de candomblé constitui-se como uma comunidade autônoma com o próprio estatuto jurídico, podendo ser alterado. Nas religiões de matrizes africanas não há a mesma dualidade presente na maioria das religiões cristãs, não há, por exemplo, a representação da figura do Diabo, no entanto foram feitas alusões que compararam a figura do Orixá Exu, em virtude da sua simbologia (órgão genital masculino ereto). O bem e o mal são considerados faces da mesma moeda, no entanto o bem deve ser feito e o mal evitado. Exu é o principal responsável pela abertura de caminhos e pela comunicação com os outros orixás. Para compreender as simbologias relacionadas a esse Orixá é necessário transcender a filosofia polarizada e dual (bem e mal).

Exu, o mensageiro entre o ayiê e o orum, ou seja, entre o plano material e o plano espiritual, porta um tridente que identifica suas atribuições enquanto tal. A representação fálica afirma os vínculos desse Orixá masculino com a fertilidade, com a vida que constantemente se renova.(Silva, 2005, p.127)

Os objetivos das oferendas nas encruzilhadas é sempre saudar e homenagear para que possa contribuir com o êxito de um negócio ou empreendimento, e não causar malefícios a outrem.

Santos (2015) explicita que o Axé é a força vital no terreiro de Candomblé Ketu, cada pessoa nasce com o seu Axé pessoal, no entanto durante a vida essa força pode ficar estagnada ou até mesmo ampliada.

As festas de Santo são momentos ritualísticos e de confraternização, as energias destes momentos visam afastar doenças, tristeza e morte. Quanto à assistência religiosa, nos barracões<sup>4</sup> não há qualquer tipo de distinção entre as pessoas e há três tipos de atendimento, para clientes – pessoas interessadas em solucionar um problema específico, mas que não fazem parte da religião, para simpatizantes – que seguem uma orientação religiosa pautada nos fundamentos da ancestralidade e para os adeptos que são pessoas que já participam dos fundamentos, rituais de iniciação, preceitos e obrigações ritualísticas.

O funcionamento das magias (que podem ser feitas para o bem e para o mal) não depende apenas das habilidades espirituais do sacerdote, é uma verdadeira relação de forças, que envolve também as forças do consulente e da pessoa que está sendo destinada. Nos ensinamentos da religião é transmitido que deve-se buscar a força da tradição para viver bem e feliz na vida e a compreensão do princípio da reversibilidade.

Outro importante fundamento do Candomblé é o transe místico ou incorporação religiosa, que é resultado de um tipo de desenvolvimento religioso. Cada filho de santo possui um nível diferente de consciência, mas o que define o nível de adesão dos adeptos é a maneira como se relaciona com cada fundamento da religião.

A relação do Candomblé com outras religiões e crenças é respeitosa e se apropria de tudo que possa somar com relação a energia de força vital, no que diz respeito a igreja católica, houve uma experiência que transcendeu o sincretismo religioso, houve um processo de apropriação simbólica da energia oriunda dos santos do catolicismo.

As oferendas e o sacrifício animal são fundamentos importantes da religião; o momento litúrgico e ritualístico da sacralização é realizado em contexto próprio, seguindo os preceitos e cuidados exigidos pela tradição, com o respeito e para que o animal não sofra. As partes do animal são distribuídas em um banquete comunitário, neste momento as divindades emanam e compartilham o axé, através de uma culinária especial com todos os presentes que compartilham a experiência sagrada. A foto abaixo ilustra um Olubajé também conhecido como banquete do Rei.

---

<sup>4</sup> Barracão de um candomblé é o espaço onde são realizadas as festas públicas. Disponível em: (<https://escolainterativa.diaadia.pr.gov.br/odas/barracao-de-candomble-1>). Acesso em: dez. 2022.

**Figura 5** – Obaluaiê e Nanam no Ilê Axé Oba Sangó Iya Yemonja.



Fonte: Acervo da autora.

A autoridade dentro de um terreiro de Candomblé é fundamentada no princípio da senioridade iniciática (tempo de iniciação com as obrigações), e para quem vai iniciar deve respeitar seu lugar na hierarquia da casa. Apenas após o processo de iniciação a pessoa é considerada feita ou confirmada e passa a pertencer a uma grande família ancestral.

### 2.1.2 Umbanda

A umbanda é uma religião nascida em solo brasileiro, na sua constituição há fusão de aspectos, elementos e fundamentos trazidos pelos cultos de nações da África, das imposições do catolicismo, dos rituais ameríndios e da filosofia kardecista. De acordo com as evidências, o surgimento da Umbanda ocorreu em 1908, por intermédio do médium Zélio de Moraes que incorporou o Caboclo das 7 Encruzilhadas e fundou a primeira tenda umbandista denominada Umbanda no Brasil.

Segundo Orphanake (1991) o presidente da Fundação Umbandista do Grande ABC, Ronaldo Linhares, afirma que o nascimento da religião veio suprir uma lacuna expressa na necessidade de comunicação dos espíritos de mortos que incorporavam nas falanges e linhas como dos pretos velhos ou caboclos / indígenas, que não tinham

autorização para desenvolverem os trabalhos nos rituais das nações africanas nem nas sessões de mesa branca (kardecista).

Nas giras<sup>5</sup> há a crença e reverência aos Orixás e incorporação de guias espirituais que pode ser da linha de Caboclos, Pretos Velhos, Baianos Erês, Boiadeiros, Marinheiros, Ciganos, Exus e Pomba Giras, que atendem aos anseios e necessidades das pessoas que buscam auxílio (assistência). Durante as giras há vários fundamentos importantes para que aconteçam sem intercorrências, dentre os principais fundamentos estão os pontos cantados, pontos riscados, defumação, oferendas.

Nestes atendimentos é comum a utilização de elementos para limpeza e fortalecimento espiritual do assistido, como por exemplo, cachaça, charuto, pólvora, arruda, entre outros. O princípio da umbanda é a caridade, todas as linhas trabalham na perspectiva de fazer o bem, inclusive as linhas consideradas de esquerda, como os Exus e Pombas Giras. A compreensão central é que não há divisão entre bem e o mal, mas diferentes graus de evolução (entre encarnados e desencarnados) e oportunidades de aprendizagem para evolução espiritual.

Neste processo de sincretismo religioso que permeia a umbanda há também a fusão com os santos católicos, que ainda hoje, estão presentes nos congás (altares) de muitas tendas, embora já exista, em alguns locais, um movimento para substituir essas imagens de santos brancos pelas imagens de Orixás negros. A seguir uma foto do congá e de uma oferenda para Xangô (Orixá da Justiça) de um terreiro de Umbanda.

---

<sup>5</sup> sessões ritualísticas em que os trabalhos acontecem

**Figura 6** - Oferenda para Orixá Xangô – Templo de Umbanda Caboclo Ubiratan e Baiano João Ramiro.



Fonte: Acervo da autora.

Não obstante a religião Umbanda tenha sua constituição própria, há ramificações e variações com diversas denominações umbanda sagrada, umbandonblé, umbanda branca, etc, que diferem entre si, em alguns aspectos e fundamentos.

## 2.2 Formação de professores

Reconhecida socialmente, a docência e as rotinas escolares, na concepção de Tardiff (2009) segue um padrão relativamente linear com estruturas e modos de funcionamentos semelhantes, compostas principalmente pelas tradições, geralmente subordinadas à prescrições determinadas pelos órgãos governamentais. Neste sentido a docência “é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metodológica implica necessariamente em escolhas epistemológicas” (Tardif, 2009, p.41)

Considerar a complexidade do papel dos professores requer um olhar atento e que considere a necessidade permanente dos processos formativos, que visem a constante reflexão relacionada aos desafios relacionados a sua atuação profissional.

### Nesta perspectiva

formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania. (Feldmann, 2009, p. 71)

Conceber uma educação que transcendia a perspectiva eurocêntrica e considere as diversas referências identitárias requer dos professores um processo contínuo de desconstrução relacionados aos conteúdos e conceitos que aprendemos enquanto estudantes, seguido de um convite para revisitá-las nossas concepções pessoais. Feldmann (2009) endossa que a identidade docente é construída e constituída por vários significados e símbolos existentes no ambiente escolar e que as identidades relacionadas às esferas pessoal e profissional se fundem. A autora cita Pérez-Goméz para destacar que a escola

pode ser compreendida como o intercruzamento de diferentes culturas, expresso em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, como por exemplo: a cultura acadêmica, refletida nas definições que compõem o currículo; a cultura crítica, composta pelas disciplinas científicas presentes na escola; a cultura social, construída pelos valores hegemônicos do cenário social; a cultura institucional, estabelecida nas normas, rotina e ritos próprios; e a cultura experiencial, adquirida pelo aluno no intercâmbio com o seu meio. (Feldmann, 2009 p.77)

As complexidades destes processos formativos se tornam ainda mais latentes quando os desafios são relacionados à cultura e valores civilizatórios de povos que foram invisibilizados e demonizados. É necessário considerarmos a denúncia da Bakke (2011) que revela que muitas vezes elementos que constituem a cultura negra são considerados constitutivos do âmbito religioso.

As formações de professores nesta temática, para Santos (2015), devem assumir o compromisso de transmitir os conhecimentos corretos relacionados às religiões de matrizes africanas, dirimindo preconceitos e compreensões equivocadas. Em seus relatos, o autor explicita que nos encontros de formação de professores de escolas públicas e privadas com educadores de ensino fundamental e médio, afirma ter sido questionado em alguns momentos sobre a importância de abordar essa temática em sala de aula. Nestes momentos, sempre primando pelo diálogo, questionava se os educadores identificavam algum de seus estudantes como adepto de alguma religião de matriz africana. Após seu questionamento a resposta raramente

era imediata, mas os professores informavam que os educandos eram identificados em virtude das “brincadeiras” que ocorriam nas aulas, em que eram chamados de “macumbeiros, mandingueiros, preto feiticeiro...”. Esse relato endossa que o racismo religioso é muitas vezes considerado “brincadeira de criança/ jovem”, não havendo intervenções intencionais no processo pedagógico e contribuindo para o silenciamento e pela baixa autoestima destes educandos. O racismo religioso decorre de “fatores culturais e preconceitos arraigados que a cultura dominante dissemina pela via da hegemonia que ainda goza.” (Santos, 2015, p. 18)

O processo de formação docente, na perspectiva de Feldmann (2009) é compreendido como dinâmico, dialógico e dialético, que se faz nas ações coletivas e relações interpessoais, considerando os condicionantes endógenos e exógenos, perpassando as práticas curriculares e as condições vivenciadas das práticas pedagógicas. É em meio a este emaranhado de significações e culturas, que os professores se sentem, em muitos momentos, receosos e com muitas incertezas diante da sua função e do papel da instituição escolar.

Santos (2015) elenca três pressupostos básicos relacionados à “intolerância/ racismo religioso” na escola. O Primeiro refere-se à educação escolar, um espaço importante para formação de identidades socioculturais, neste sentido, de reprodução e enfrentamento de preconceitos. O segundo indica que em vários segmentos sociais, encontram-se ações preconceituosas em relação aos adeptos.

O terceiro pressuposto é o de que a hegemonia das religiões de matriz judaico-cristã, a discriminação racial e a satanização de entidades espirituais produzem uma invisibilidade das religiões de matrizes africanas, pelas políticas educacionais, e contribuem com a indiferença de educadores/as diante da experiência de adeptos juvenis, que vivem com medo de dizer o nome da religião a que pertencem. (Santos, 2015, p. 61).

Nesta perspectiva, articular a formação docente que subsidie os professores para a implementação da lei 10.639/03 é uma necessidade e um desafio constante.

Na rede municipal da cidade de São Paulo, as formações dos profissionais ocorrem de forma permanente dentro da jornada de trabalho com oito horas aulas semanais de quarenta e cinco minutos (para os docentes que optam e conseguem a carga completa de aulas atribuídas) ou optativa através de cursos oferecidos pela

Secretaria Municipal de Educação<sup>6</sup>, normalmente através das diretorias regionais de educação e/ou pelos sindicatos.

A formação permanente dos professores da rede municipal de São Paulo que acontece na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) é destinada aos docentes que optam por essa jornada e sua carga horária é composta por quarenta horas aulas semanais, sendo oito delas destinadas aos processos formativos e de articulações das ações e projetos planejados no Projeto Político Pedagógico de cada unidade. Parte desta carga horária formativa é destinada ao Projeto Especial de Ação (PEA) que é reelaborado anualmente pelo coletivo de cada escola, sob a orientação da coordenação pedagógica, considera as instruções normativas da rede municipal, os currículos e documentos oficiais e as necessidades formativas de cada território.

Após a promulgação da Lei 10.639/03, Bakke (2011) enfatiza a importância dos movimentos sociais, pois passaram a reivindicar ações mais assertivas considerando a necessidade premente de sua implementação. Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2005, foi publicada a portaria nº 4.902 que visava oferecer formações optativas, seminários, atualização dos acervos e de fontes de informações para contribuir no processo de implementação.

A autora destacou também as ações formativas em parceria com o setor educativo do Museu Afro Brasil realizadas entre 2005 e 2006 e as ações formativas em parcerias com os sindicatos, em especial o Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM), que criou um Núcleo Antirracista oportunizando aos profissionais de educação associados da rede municipal de São Paulo diversas formações como palestras, seminários, oficinas e cursos.

Ao avaliar as propostas formativas da rede municipal de São Paulo, a pesquisadora considerou um grande desafio abranger uma quantidade expressiva de educadores nos processos formativos, pois aproximadamente 10% dos educadores participaram e/ou tiveram acesso às formações iniciais e ao material do Projeto “A Cor da Cultura<sup>7</sup>”. Possivelmente em virtude dos profissionais que acumulam cargos, impossibilitando a participação optativa, por não haver tempo.

---

<sup>6</sup> O Núcleo Técnico de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (NTF) organiza e articula as ações de formação oferecidas aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino nas redes direta e parceira. Ele se responsabiliza em organizar as formações planejadas em formato de cursos livres e eventos. Faz parte da Coordenadoria Pedagógica (COPED)-SME.

<sup>7</sup> <https://www.cenpec.org.br/tematicas/a-cor-da-cultura-modos-de-brincar>

Com relação à contratação de assessores especializados no assunto (Antonio Carlos Malachias e o professor Valter Silvério), Bakke (2011) avaliou positivamente, pois articularam uma proposta formativa abrangente para seis áreas Educação étnico racial – Ensino Infantil / Ensino Fundamental, História e Cultura Africana, Literatura e Cultura Africana e Afro-brasileira, Educação Indígena: história, cultura e literatura e cultura, história e literatura latino-americana que foram distribuídas nas Diretorias de Ensino do Município de São Paulo.

Este projeto enfrentou dois importantes desafios em sua implementação, a falta de tempo (previsão inicial era de 60 horas e após as negociações passou para 20 horas – tempo insuficiente, considerando a complexidade dos conteúdos) e a heterogeneidade das turmas, considerando a possibilidade da presença dos gestores. Para além destas formações, a rede municipal estabeleceu parcerias com a Coordenadoria dos Assuntos da População Negra (CONE), Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT) e com as Diretorias Regionais de Educação (DREs) para desenvolver um programa de educação para as relações étnico-raciais.

Das afirmações de Malaquias, em entrevista concedida à esta pesquisadora, destaca-se a tensão entre os formadores e os profissionais que procuraram as formações. Em sua perspectiva, esses educadores, que na maioria das vezes são professores de história, geografia e de literatura, estão buscando novas maneiras de desenvolver o conteúdo, que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, deveriam ser desenvolvidos interdisciplinarmente. Nos encontros formativos os impasses ficam evidentes, pois

entre a sensibilização e a cobrança de conteúdo, dilema pelo qual todos os cursos observados passaram, fica patente o peso maior dado pelos formadores ao processo de sensibilização, e ao conteúdo dado pelos professores. As dúvidas dos professores giravam sempre em torno de: o que eu tenho que trabalhar? O que será cobrado no vestibular? Enquanto, na mente dos formadores e elaboradores de políticas há “como eu desconstruo esse olhar discriminatório presente na forma como o processo de educação se dá na escola? (Bakke, 2011, p. 179)

Neste percurso os desafios são ainda mais intensos quando constam nas propostas formativas temáticas envolvendo as religiões afro-brasileiras.

Entre as ênfases da pesquisadora, fica explícita a latente dificuldade para compreender e trabalhar com o tema étnico racial quando envolve o aspecto ou

elementos que remetem à esfera religiosa (como por exemplo o som do atabaque), nos alerta que muitas vezes o candomblé é considerado sinônimo da cultura afro-brasileira, sendo um dificultador para a efetivação da Lei 10.639/03. Embora esse enfoque tenha sido considerado um dos maiores desafios para os docentes, não têm sido conteúdo priorizado nas formações oferecidas pela rede municipal de São Paulo. Em suas observações durante a pesquisa, salienta que o racismo religioso é muito explícito e evidente nos espaços formativos com docentes, “não tendo havido nenhum evento observado na pesquisa em que não tenha aparecido” (Bakke, 2011, p. 184)

Nestes processos formativos realizados na rede municipal, não havia pretensão de abordagem dos temas que envolviam as religiosidades afro-brasileiras, no entanto, Bakke (2011) explicita que em um dos relatos de um dos formadores, por ser moçambicano, foi por vezes questionado se no continente africano havia candomblé e umbanda. Em virtude da frequência dos questionamentos, alterou seu planejamento para contemplar uma aula sobre as tradições africanas e o culto aos antepassados

(...) a receptividade à temática religiosa varia muito entre um curso cuja participação é obrigatória e um curso de participação optativa. Neste segundo caso, os professores que procuram as formações por iniciativa própria apresentam postura muito mais aberta à temática, seja porque concordam com a abordagem, seja porque são adeptos do candomblé, seja porque se sentem familiarizados com o assunto. Já nos cursos que a participação é motivada por algum tipo de imposição, a rejeição ao tema é bem mais explícita, e a simpatia encontrada na situação anterior, desaparece. (Bakke, 2011, 183).

Embora a pesquisadora tenha constatado essa maior abertura e familiaridade ao tema, fui surpreendida com um fato relatado recentemente em conversa com uma formadora candomblecista da DRE Ipiranga, que afirmou que havia uma considerável procura para os cursos optativos envolvendo a temática relacionada a Lei 10.639/03, e uma das etapas/propostas formativas do curso envolvia a desconstrução do imaginário social relacionado à religiosidade. Dentre as propostas, em um dos encontros formativos, havia a visita a um barracão de candomblé, e segundo a formadora, o índice de ausências neste dia foi significativamente superior aos demais.

Propostas como essas, visam conscientizar os professores que o trabalho pedagógico é um potente recurso para reconhecer e respeitar essas religiões que são consideradas símbolos “... de resistência e espaço de preservação da cosmovisão africana no Brasil. É nessa perspectiva que “religião” se transforma em “cultura” e

pode ser, portanto, mobilizada no interior de um ensino público e laico.” (Bakke, 2011, p. 184).

Nesta perspectiva,

a carga de autenticidade que se reveste o candomblé o transforma num elemento especial na construção de um discurso político-identitário de diferenciação, ajudando na mobilização da cultura como instrumento de acesso à cidadania, negada ao negro. (Bakke, 2011, p. 202)

Ao analisar as ações pedagógicas efetivas de implementação, Bakke (2011) salienta que nas formações de professores, em sua pesquisa de campo, os docentes endossavam os desafios da sua execução. Em algumas escolas há ações ainda muito incipientes, isoladas e muitas vezes concentradas no mês de novembro ou apenas no Dia da Consciência Negra, isso revela a ausência de uma ação organizada e planejada nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das unidades escolares. Na maioria das vezes, há a inclusão da palavra diversidade, para justificar um currículo que contemple a legislação e que seja “inclusivo e diverso”, pois, poucos eram os exemplos de projetos ou ações que envolviam o corpo docente como um todo, as ações eram isoladas, de iniciativa individual do professor, e sem garantia de sua continuidade nos anos seguintes. A esse respeito, a pesquisadora nos provoca, sistematizando três questionamentos que serão articulados com a análise dos dados e considerações desta pesquisa:

- ❖ Qual espaço possível de se trabalhar a religiosidade afro-brasileira como símbolo da cultura brasileira?
- ❖ Quais as consequências dessas escolhas?
- ❖ Quais seus limites?

Atualmente na Diretoria Regional de Educação Ipiranga, há apenas uma parcela de docentes que integram a JEIF, jornada que garante a formação dentro do horário de trabalho. As formações optativas, embora sejam extremamente importantes nos processos formativos individuais, atingem um percentual parcial e a carga horária é normalmente insuficiente, nem sempre resulta em ações e desdobramentos nas escolas.

A formação permanente dos profissionais que atuam nas escolas, trazendo reflexões e debates sobre a temática, é uma necessidade urgente e premente, pois

(...) a escola necessita ressignificar o seu tempo e espaço, mostrarse como um ambiente formador de identidades dos sujeitos que nela

vivem e convivem, na compreensão das diferentes culturas dos grupos que nela estão presentes. Uma das tarefas da escola é formar pessoas com pensamento autônomo, que sejam fiéis aos seus sonhos, respeitem a pluralidade e a diversidade e intervenham de forma científica e crítica nos destinos da sociedade. O compromisso da escola é sempre com a produção de conhecimento, na perspectiva da formação da cidadania de seus sujeitos. (Feldmann, 2009, p. 80).

Convergindo a essa concepção, para construir uma escola efetivamente com princípios democráticos e que seja dialógica, é fulcral replanejar os Projetos Políticos Pedagógicos coletivamente, considerando as contribuições dos coletivos que integram a comunidade escolar, as demandas de cada território, seus desafios, necessidades e potencialidades, objetivando uma educação antirracista e equânime.

## CAPÍTULO 3

### **Racismo Religioso: As vozes dos professores e gestores**

Com o intuito de compreender e identificar em que medida o racismo estrutural e religioso permeia as relações interpessoais e educativas nos ambientes escolares e como os profissionais concebem, interpretam e propõe possibilidades em suas práticas educativas, este capítulo visa apresentar o contexto e percurso metodológico, os participantes envolvidos na pesquisa, os procedimentos e abordagens selecionados para a coleta e análise dos dados.

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar os desafios da implementação da Lei 10.639/03, sob a perspectiva do racismo religioso e suas influências para os estudantes adeptos das religiões de matriz africana na visão de professores e gestores em escolas públicas da Zona Sul do município de São Paulo. Visamos nos objetivos específicos compreender a percepção dos professores e gestores sobre a concepção da rede municipal sobre a temática contida no documento Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial e analisar, em que medida, contribui para que essas questões sejam efetivadas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

#### **3.1 Metodologia**

Considerando os objetivos expostos, acreditamos que a pesquisa qualitativa seja a mais indicada para que possamos pesquisar e coletar as informações necessárias, pois Barbosa (2015) ressalta que a pesquisa qualitativa é aquela que privilegia os processos sociais através do estudo de situações de pequena escala das ações sociais, com o objetivo de construir uma análise em profundidade dos dados empíricos. Nesta perspectiva, afirma ainda que tanto pesquisador como pesquisados são sujeitos do processo de pesquisa, e devem ser dimensionados para que o conhecimento construído tenha uma consistência dialógica.

Na pesquisa qualitativa, o diálogo potencializa um fator relevante, a possibilidade do diálogo, envolvendo sentidos privilegiados como o olhar, o ouvir e durante o processo observar as sensações e percepções dos participantes, considerando os aspectos subjetivos das relações. “O termo qualitativo implica uma

partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível" (Chizzotti, 2008, p. 18).

O pesquisador tem um papel preponderante na pesquisa qualitativa, segundo o autor, pois compartilha da cultura e das percepções dos sujeitos da pesquisa, mas é importante que mantenha uma conduta que privilegie uma escuta a todas as manifestações que possam emergir, para assim conseguir uma compreensão global sobre os assuntos pesquisados. Neste prisma, o pesquisador e os pesquisados transcendem o papel de observadores passivos, imergindo nas questões tocantes a pesquisa, elaborando conhecimentos e práticas que podem intervir e nortear suas ações individuais, tornando-se "autores de um conhecimento que deve ser elevado pela reflexão coletiva ao conhecimento crítico". (Chizzotti, 2017, p. 83)

#### Nesta concepção

o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (Chizzotti, 2017, p. 79)

Assim como nos valores civilizatórios africanos, o "conhecimento é uma obra coletiva e que todos os envolvidos na pesquisa podem identificar criticamente seus problemas e suas necessidades, encontrar alternativas e propor estratégias adequadas de ação" (Chizzotti, 2017, p. 82)

Neste sentido, optamos pela realização da pesquisa bibliográfica, com revisão da literatura e para auxiliar na interpretação dos dados obtidos, pesquisa de documentos (análise das Orientações Curriculares – Expectativas de aprendizagem para as relações étnico raciais) e coletar as informações dos territórios de cada escola selecionada, com a utilização do instrumento entrevista semiestruturada com professores e gestores, visando, de acordo com Gil (2002) o conhecimento direto da realidade.

A pesquisa se aproxima da abordagem narrativa, na perspectiva de Creswell (2014), pois considera as experiências relatadas pelos sujeitos na interação, no diálogo entre pesquisador e participante, considerando as complexidades do contexto pessoal, social e histórico. O autor ressalta ainda que como "método, ela começa com

as experiências expressas nas histórias vividas e contadas pelos indivíduos” (Creswell, 2014, p. 68)

Dentre as principais características desta abordagem qualitativa, de acordo com o autor, são os relatos narrados que expressam experiências individuais que nos concedem elementos enriquecedores sobre as identidades e concepções dos indivíduos, as imagens que eles têm de si mesmos e dos contextos que estão inseridos. Para coletar os dados, dentre as variadas possibilidades, há as entrevistas que podem constituir a fonte de dados principal. Outra característica essencial no processo da pesquisa qualitativa com abordagem narrativa é a colaboração, visto que “a história emerge por meio da interação e do diálogo entre pesquisador e os participantes”. (Cresweel, 2014, p.69)

Ao visar intervenções em uma situação que se considera indesejável, na pesquisa qualitativa pesquisador e pesquisados “assumem, voluntariamente, uma posição reativa” (Chizzotti, 2017, p.89) que tende a nortear novas ações que alterem as condições não satisfatórias. A interação foi realizada através do instrumento entrevista individual, que não é um processo linear, mas dinâmico e complexo. Em virtude do contexto pandêmico, no início da pesquisa, que impôs as unidades escolares um retorno repleto de incertezas, a opção inicialmente, foi a realização de entrevistas presenciais ou em ambientes virtuais (plataformas *Meet* ou *Teams* – a depender da preferência e disponibilidade dos participantes) com 8 participantes, 2 de cada escola, entre gestores e docentes que atuam nos ciclos interdisciplinar e autoral (4º ao 9º ano) de quatro escolas municipais da zona sul / Diretoria Regional Ipiranga, do município de São Paulo. A escolha desta DRE ocorreu em virtude da localização das escolas (proximidade física) do meu local de trabalho e da latente possibilidade de diálogo para conseguir o aceite dos participantes para a pesquisa, considerando minha atuação nesta Diretoria Regional, como coordenadora pedagógica, desde 2017.

Situada na Vila Clementino, zona Sul de São Paulo, próximo à Secretaria Municipal de Educação, a DRE Ipiranga atende aproximadamente 63 mil estudantes. De acordo com as informações disponibilizadas no Portal da Secretaria Municipal de Educação, é responsável por coordenar a rede pública municipal de educação nos bairros da Bela Vista, Bom Retiro, Cambuci, Cursino, Ipiranga, Liberdade, Moema, República, Sacomã, Santa Cecília, Saúde, São Lucas, Sé, Vila Mariana e Vila Prudente.

**Quadro 1 - Localização das escolas.**

EMEF A	Bairro: Vila Alóis
EMEF B	Bairro: Vila Moinho Velho
EMEF C	Bairro: Jardim Santa Emília
EMEF D	Bairro: Parque Bristol

Fonte: Elaborado pela autora.

O convite foi enviado inicialmente para alguns gestores selecionados, através de aplicativo de mensagens instantâneas, com minha apresentação e de modo suscinto com o objetivo da pesquisa, mas dois gestores ignoraram a tentativa de contato, necessitando ampliar os convites. A seleção dos entrevistados considerou a representatividade no quesito cor (autodeclaração), religião e área de atuação. Após o aceite dos gestores interessados em participar, solicitei indicações de professores da mesma unidade escolar para analisar as informações e percepções de profissionais que atuam em funções diferentes, mas também não foi possível garantir a representatividade de duas pessoas de cada unidade educacional, conforme planejado inicialmente.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi planejado com a intenção de coletar informações relacionadas a três eixos principais. No primeiro eixo o objetivo foi a identificação dos participantes para garantir a representatividade pretendida inicialmente, nos quesitos autodeclaração relacionada a cor, gênero, religião e áreas de atuação. No segundo eixo o foco era compreender a respeito do conhecimento relacionado a Lei 10.639/03, os processos formativos individuais e coletivos em cada território, articulação e implementação da temática nos territórios, considerando a concepção dos documentos da rede municipal de São Paulo.

O terceiro eixo intitulado percepção sobre relações entre conhecimento, religiosidade e racismo religioso visa identificar como as relações com o conhecimento podem ser permeadas por questões culturais que perpassam pelas religiões e compreender se os participantes identificam racismo religioso nas relações interpessoais.

No transcorrer do processo das entrevistas foi necessário persistência para conseguir concretizá-las, provavelmente devido às demandas pessoais e profissionais dos participantes, no entanto um dos participantes do corpo docente só aceitou participar enviando as respostas por escrito e um outro, membro da equipe gestora, desistiu de participar sem justificativa, apenas ignorou as tentativas de contato. Por fim, após os aceites e desistências, considerando o percurso não linear do processo da pesquisa de campo, o perfil dos participantes ficou definido da seguinte maneira:

**Quadro 2** – Perfil dos participantes da pesquisa.

	Função	Cor	Religião	Tempo de atuação na escola pública
EMEF A	Diretora	Branca	Sem religião definida	23 anos
EMEF B	Professora Artes	Branca	Sem religião	12 anos
EMEF B	Coordenadora	Branca	Formação católica, frequenta a Umbanda	17 anos
EMEF C	Coordenador	Preto	Católico não praticante	22 anos
EMEF C	Professora	Branca	Evangélica	32 anos
EMEF C	Professora	Preta	Candomblé	20 anos
EMEF D	Assistente de direção	Negra	Espiritual	13 anos
EMEF D	Professora	Branca	Evangélica	5 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Os áudios referentes às entrevistas foram gravados no aplicativo do dispositivo eletrônico móvel e foram transcritas na íntegra. O conteúdo gerou trinta e cinco páginas, respeitando a fala e preservando a identidade dos participantes. A íntegra das entrevistas consta nos anexos desta dissertação e os trechos mais relevantes subsidiaram a análise dos dados.

Para a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, optou-se por uma pesquisa descritiva interpretativa, que segundo o autor

constitui-se como um tipo de análise que ultrapassa os aspectos meramente formais da linguística, para privilegiar a função e o processo da língua no contexto interativo e social em que é prolatada, considerando a linguagem, em última análise, como uma prática social. (Chizzotti, 2008, p.113)

As narrativas expressas pelos participantes durante as entrevistas podem ser definidas como

um conjunto de ideias, um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala, (...) o discurso é a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade social e expõe a ação primordial pela qual constitui a realidade. (Chizzotti, 2008, p. 120)

O autor destaca ainda que durante o processo, esse discurso ancorado na realidade deve ser o foco mais importante da análise, pois nele estão contidas, potencialmente, as possibilidades de desvelar relações de opressão.

Para uma compreensão mais acurada das narrativas é necessário situá-las, contextualizá-las social e historicamente, relacionando-as aos processos culturais, socioeconômicos e políticos, pois subjazem relações ideológicas e de poder presentes nos lócus dos participantes.

Foram realizadas diversas leituras das transcrições, a primeira com mais fluidez, para retomar as principais impressões e percepções dos entrevistados sobre as temáticas abordadas, na sequência, uma leitura com foco nos três eixos descritos anteriormente, estabelecendo relações entre eles e o objetivo da pesquisa, e na terceira com levantamento de informações que possibilitaram transcender as categorias planejadas inicialmente.

### **3.2 Repercussão da Lei 10.639/03**

A respeito da Lei 10.639/03 a maioria dos gestores demonstraram ter conhecimento e já participaram, em algum momento da carreira, de formações optativas relacionadas à temática étnico racial. As participações em formações

obrigatórias, ou seja, em horário de trabalho, não foi constatada na totalidade dos gestores como revelou a diretora da EMEF A

“muito superficialmente, não me lembro de nada pontual obrigatório. Acho que todos os cursos que eu fiz mesmo na secretaria, eram optativos, assim mais focados. (diretora da EMEF A)

Já o coordenador pedagógico da EMEF C afirmou desconhecer a Lei 10.639/03 “Não, não sei qual é”, embora ao ser questionado se já foi objeto de estudo nas formações obrigatórias, respondeu “Nós estudamos todas as Leis oficiais, inclusive as de etnias e de religiosidade”.

Considerando todas as demandas e complexidades que permeiam o cotidiano das escolas de ensino fundamental da rede municipal e as necessidades de planejamento das demandas formativas que são articuladas pelos gestores, em especial pelos coordenadores pedagógicos, principais responsáveis pelos processos formativos no Projeto Especial de Ação (PEA) , as formações dos gestores poderiam ser intensificadas, como sugere a coordenadora pedagógica da EMEF B:

“Acho que nós precisávamos retomá-la, sobretudo no Brasil de hoje”.

Investir e sensibilizar os profissionais é um dos caminhos para que a Lei 10.639/03 seja parte integrante e constante do currículo vivo e não apenas do currículo prescrito, como parte “que consta” do Projeto Político Pedagógico.

Com relação aos professores a totalidade dos participantes afirmou conhecer a Lei 10.639/03 e terem participado de formações relacionadas à temática, com exceção da professora candomblecista da EMEF C, todos participaram de formações obrigatórias, em horário de trabalho.

Na EMEF A há um trabalho pedagógico permanente sendo desenvolvido com os estudantes

...nossa projeto fala das múltiplas identidades, então a gente trabalha permanentemente com esse foco e aí tem trabalhos que acontecem o tempo inteiro, inclusive porque um dos nossos projetos é de convivência e mediação de conflitos, e a questão do racismo aparece muito, com relação aos conflitos. (diretora da EMEF A)

Nas formações docentes pois segundo a diretora

o grupo que fez uma parceria com o grupo da USP, que trabalha com gênero e raça e daí eles tão fazendo formação na JEIF e tem projetos de parceria de docência compartilhada com oficineiros, então isso é o tempo inteiro, ano inteiro. (diretora da EMEF A)

Já na EMEF D, a gestora salienta que “é um trabalho mais focado nas aulas de história, onde os professores do fundamental I desenvolvem um trabalho dos quintos anos” e reflete sobre a necessidade de ampliação das ações com os estudantes e sobre a necessidade de formação docente, ao afirmar que

(...) poderia ser um trabalho mais abrangente e abraçar do primeiro ao nono, ainda falta um pouco de preparo como formação e conhecimento dos professores para lidar com esse tema. (diretora da EMEF D)

Consoante a compreensão da assistente de direção, a professora desta EMEF enfatiza que

como módulo<sup>8</sup>, não consigo seguir uma rotina de atividades contínua, mas sempre procuro abordar assuntos sobre racismo, preconceito e diferenças culturais, para que os alunos possam entender e respeitar as diferenças.

O coordenador da EMEF C afirmou que alguns professores desenvolvem trabalhos relacionados à temática, mas nem todos. Destacou que quando estava em sala de aula teve que “fazer alguns trabalhos, várias temáticas e vários períodos desde cívicos, éticos e religiosos, vários...” e ressalta que nas “festividades de novembro, já teve até colegas que disseram que não era pertinente (...) que não é uma temática apropriada, que não era uma temática relevante”.

A professora (candomblecista) da mesma escola endossa sua preocupação em desenvolver um trabalho pedagógico na perspectiva que atenda à legislação, aproveita para trabalhar leituras de autores negros, contextualizando quem são, mostrando fotos, durante todo o ano. Dentre as sequências didáticas destacou o trabalho com os sétimos anos ao

trabalhar provérbios africanos eu consigo desenvolver a questão da linguagem denotativa e conotativa, mas sempre dentro de um contexto da temática na valorização da oralidade e o quanto que é importante esse poder que as palavras tem, como eles levam isso pra vida e qual é o significado que hoje a gente consegue trazer com esses ditos”. Já a professora evangélica, da mesma unidade escolar, realiza trabalho apenas “se está dentro do conteúdo (...) quando nós trabalhamos a parte dos imigrantes, o tipo de alimentação, religião e parte de brincadeiras. (professora candomblecista)

Conforme descrito anteriormente, os processos formativos são essenciais e precisam ser permanentes para sensibilizar, revisitá as concepções que ancoram os

---

<sup>8</sup> Considera-se módulo, o professor sem regência de aulas, que fica à disposição na escola para substituição de professores e para docência compartilhada.

trabalhos relacionados à Lei e planejar possibilidades metodológicas, no entanto, ainda é possível perceber alguns equívocos e não garantem a efetividade das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, como podemos notar no relato descrito acima.

Na EMEF B, a gestora acredita que

sim, percebo e tenho acompanhado alguns trabalhos. Da professora de história, da professora de língua portuguesa, que se preocupam muito com esse conteúdo. Professora de sala de leitura, e professora de arte também. Então pode não estar explícito, mas implicitamente essa temática tem sido muito considerada, sim. (gestora da EMEF B)

Em consonância com o entendimento da coordenadora pedagógica, no relato da professora da EMEF B é possível observar que há uma prática pedagógica que contempla a Lei 10.639/03, no entanto é possível observar o receio de desenvolver ações que contemplam a diversidade, em virtude do contexto político atual:

Eu faço e sempre fiz, e ainda faço esse trabalho todos os anos. Pode variar em maior ou menor escala. Por exemplo: entro agora no sexto ano, trabalhando com danças populares brasileiras, e uma dessas danças vai ser o jongo. Eu vou explicar a origem do jongo, como essa dança se apresenta como modo de resistência dessas populações, etc. Só que é um trabalho menor, porque em conjunto disso, verão outras danças de outras origens, e tudo mais. Há anos, faço uma sequência didática, mais focada em alguns assuntos. Pra ser sincera, fazia muito mais antes do atual governo, na presidência, por que existia bem menor perseguição por parte dos pais, para abordar o tema e também porque eu percebia assim... Não precisa ser lei. Sempre trabalhei esse tema. Isso tem a ver com a minha formação e a forma de como eu entendo a arte. Mas aí eu percebia que, quando você vai abordar por exemplo jongo, ele vai ser bem recebido, vai ser aceito. Mas se eu for trabalhar com artista negro, tipo (Jean-Michel) Basquiat ele vai ser super bem recebido e aceito. (professora da EMEF B)

A professora destaca em sua entrevista suas percepções e reflexões quando o trabalho desenvolvido envolve elementos da cultura africana que remetem ao sagrado:

Onde eu percebi o preconceito? Nas questões ligadas a religiosidade africana. Inclusive alunos negros, que vão falar que isso é do demônio e tudo mais. Nessas turmas que percebia isso mais forte, eu fazia uma sequência didática e o tema era mitologia iorubá. Eu chamava de mitologia, o que para alguns é religião. Fiz isso por muito tempo, para não ter problemas na escola, teve anos que eu fiz isso, isso durava aproximadamente um mês. As vezes era no mês de novembro, para combinar com o novembro negro, na época em que a sala de leitura, seguia essa instrução e acho que ainda segue, não tenho certeza e aí eu fazia um trabalho mais focado na religiosidade. Ensinava quais eram os orixás, cheguei a trazer um funcionário aqui da secretaria, que

é da umbanda. Ele veio ser entrevistado pelos alunos, trouxe objetos da religião africana, explicou como funcionava, depois nós trabalhávamos com música que abordam os assuntos. Por exemplo: Zeca Pagodinho que eles gostam, ele é super popular e atual, tem várias músicas que vão falar de orixá, trazia a letra e explicava, tudo certinho. Eles criavam desenhos e ilustrações dessa obra de arte desses orixás. Nós chegamos a visitar a exposição numa caixa cultural de artistas que abordavam também. Tem anos que eu pego mais pesado com o tema, principalmente da religiosidade. Eu gosto muito de mitologia, de qualquer povo, assim, eu acho muito interessante o trabalho e acho que foi o lugar que eu encontrei na escola, o ponto fraco do racismo e preconceito. (professora da EMEF B)

Após constatar e denunciar o racismo religioso como um dos principais desafios para a implementação da LEI 10.639/03, a professora enfatiza a importância da seleção de materiais pedagógicos, como por exemplo os livros didáticos, que subsidiem um trabalho pedagógico que considere a diversidade e a necessidade de contemplar não apenas a cultura hegemônica:

As outras manifestações artísticas, eu percebia que eram mais bem aceitas. Então esse preconceito ficava velado, entendeu? Ele não ficava muito aparente, então isso varia muito de classe para classe, de ano para ano. Todo ano no meu planejamento, e no livro didático de artes que eu trabalhava também, sempre demonstrava essa preocupação importante, se ele for contar de algum artista europeu, ele também vai mostrar um artista importante africano, ou artista brasileiro de origem negra, o livro se chama Mosaico.

No sexto ano do lado da ciranda, ele vai explicar que é de origem portuguesa, está o jongo, já está no livro, entendeu? Isso facilita o meu trabalho também. Quando eu escolhi o livro levei muito isso em consideração, tenho essa preocupação também.(Professora EMEF B)

Para a efetiva implementação da Lei 10.639/03 é necessário também transpor o imaginário social e compreender a religiosidade afro-brasileira como símbolo cultural brasileiro, nesse sentido pode ser contemplada no ensino laico e público.

Os participantes contribuíram compartilhando suas reflexões sobre a relação do conhecimento com questões advindas de ordem religiosa, e para a maioria é um assunto que transita por diversos componentes curriculares para que seja possível compreender de maneira contextualizada as diferentes culturas, sobre isso, afirmam:

Para a diretora da EMEF A

a religiosidade, ela é um valor que faz parte da civilização, ela perpassa a humanidade e a história, de todos os povos. Muitas ações cotidianas estão diretamente ligadas a forma de organização social formas de relacionamento, enfim várias questões estão diretamente ligadas a religiosidade ou a religiões diversas (...) então entendo que é impossível você desprezar a religiosidade e as religiões à medida

que você trabalha com todas essas questões históricas, sociais e culturais. Eu acho que perpassa o tempo inteiro com o conhecimento e o currículo.

Já a professora candomblecista da EMEF C comprehende que

(...) falar sobre a mitologia africana as pessoas entendem que a gente está ensinando religião, mas não é verdade. Assim como tem a mitologia grega, a mitologia romana, nós temos a mitologia africana que vai falar sobre esses deuses, não está relacionada a prática de nenhuma religião de matriz africana, apenas apresenta as características desses deuses, que reino eles protegiam, a personalidade, o que eles representam na natureza. (...) Esse é um ponto bem delicado, então eu penso que teria que ser um projeto muito bem estruturado, precisamos ter uma parceria de mais pessoas na sala de aula abordando a mitologia africana é um pouco delicado, mas não é impossível.

No entanto, apesar de ter clareza sobre a importância de práticas que abranjam essa temática, é interessante notar que, por ser candomblecista, é um assunto que gera certa tensão e receio, e que necessita da parceria de outros professores para desenvolver o trabalho com mais tranquilidade e segurança.

Na EMEF B é possível observar pelos relatos um trabalho mais consolidado considerando a implementação da Lei 10.639/03 tanto na sala de aula quanto nos processos formativos, percebemos que o coletivo está em constante reflexão e discussão sobre a necessidade de trazer referências de diferentes religiões, sem ferir a laicidade da escola. A coordenadora exemplifica com a festa de origem católica

a festa junina, sabe-se que tem, uma tradição religiosa, católica, né? Nós temos olhado com muito cuidado isso e lembrando que quando falamos a escola laica, é para falar de todas as religiões, né? Não é que não se fala de religião, é quando se fala de uma, tem que falar da outra, tem que trazer as várias concepções é nesse sentido, sabe... De conhecimento, de cultura, sobretudo.

A professora, da mesma escola, enfatiza que

a religiosidade ela mostra como um povo olha para o mundo, não tem como a gente compreender como um povo pensa, quando a gente estuda qualquer outro povo, sem a gente entender, quais aspectos religiosos, que permeiam esse povo, né? Então assim, toda vez que eu falar de obras de arte, de aspectos culturais que não são da nossa cultura da contemporaneidade e tal, eu levanto sim questões religiosas, não para o aluno, obviamente seguir essa religião, mas para ele compreender, qual é o pensamento daquele povo sobre o mundo. Quando eles falam, por exemplo, que os orixás são do diabo, é preciso que eles entendam que, naquela visão de mundo, não existe diabo. Essa é uma concepção pontual, ele não é universal, parece universal por que a gente vive no Brasil que é um país cristão, mas

quando o aluno entende isso, é incrível, é uma abertura de universo que acontece na cabeça dele, eu acho que ele entende.

No entanto, na EMEF D, a assistente de direção observa aparente dificuldade dos docentes em compreender essa relação entre o conhecimento/cultura e elementos que constituem as religiões, especialmente, as de matriz africana e enfatiza a necessidade de formação para dirimir eventuais equívocos:

Eu tenho professores aqui que não trabalham o tema ou se trabalham é bem superficialmente, por conta de lidar com temas que esbarram na religiosidade que traz as questões de influências africanas, religiões de matriz africana. Então muitos por serem de outras religiões, religiões pentecostais, eles ficarão barrados, receosos em lidar com esses temas por não aceitar, não acreditar mas eu acho que isso vai além do acreditar do aceitar.

A partir dos relatos dos gestores e professores é possível constatar que as intervenções e a situação de cada unidade escolar ainda dependem das atuações de profissionais que acreditam na importância de implementar a Lei 10.639/03. Há gestores e professoras que desenvolvem um trabalho dialogando com o currículo, as orientações curriculares para as relações étnico-raciais, comprometidos com a efetivação da Lei, no entanto também foi possível notar que alguns profissionais, mesmo conhecendo a legislação, não construíram um Projeto Político Pedagógico ou planos de ensino com intencionalidades que contemplem a legislação.

Os equívocos explicitados, como por exemplo, trabalhar a cultura negra na perspectiva dos imigrantes e não trabalhar com a temática por conter em alguns momentos elementos que constituem o sagado, evidenciam a necessidade da continuidade do processo formativo que atendam as necessidades dos profissionais de cada território.

### **3.3 Racismo Religioso: os desafios nas relações interpessoais e relacionados a Lei 10.639/03**

Com relação ao racismo religioso, a maioria dos gestores e professores acreditam que ele acontece, em alguma medida, na escola e alguns exemplificam com situações vivenciadas.

Na EMEF A a diretora afirmou

com certeza, isso já discuti muito. E olha que trazendo um exemplo, em uma reunião de professores, a gente ia fazer um almoço e uma

professora se ofereceu para cozinhar porque ela gostava de cozinhar. E na hora de almoçar ela falou assim: “Aí gente eu queria agradecer a oportunidade, queria oferecer, lá lá lá... Por conta disso, eu queria convidar vocês para darmos as mãos e rezar o Pai Nossa”, aí eu fiquei perplexa e depois trouxe isso para a discussão, pensando o seguinte: “E se alguém falasse assim, todo esse discurso e falasse assim pra gente poder iniciar eu preciso cantar um ponto pra exu porque é com exu que a gente abre os trabalhos’ o que que ia acontecer?” Então e aí veja bem essa discussão que perpassou esse ano e que não era uma discussão religiosa não, como eu falei, a religião perpassava do mesmo modo que perpassava todas as questões, pois teve uma professora que se removeu porque ela se recusava, ela não admitia que se falasse sobre essa questão né? Então, não posso falar de Exu de jeito nenhum e isso é racismo religioso, que está diretamente ligado ao racismo estrutural. A demonização de figuras da religiosidade africana e afro-brasileira.

A diretora, em seu relato, nos alerta para a íntima relação do racismo religioso ao racismo estrutural. O racismo como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos socialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. (Almeida, 2020, p.51)

No relato do coordenador da EMEF C fica evidente o quanto o racismo permeia as relações envolvendo os jovens negros:

(...) de temática racial sim, inclusive tem um fato bem grave uma vez, achei até estranho, de um ofender o outro verbalmente de forma bem grave, sendo que os dois eram negros e um ofendeu o outro negro. Eu não era professor da turma, a diretora me chamou por ser negro para intervir, em uma situação bem assim atípica. Não sei porque a diretora não quis intervir nesse caso e me chamou para intervir nesse caso, então existe sim. (...) O menino chamou a menina de preta e a menina chamou ele de preto, depois o menino chamou ela de macaca, aí quando chamou ela de macaca a professora da sala interviu e mandou para direção e veio para mim direto.” Ao ser questionado a respeito do motivo por ter que intervir na situação o coordenador avaliou que possivelmente o despreparo seja uma das possibilidades: “eu acho que ela se sentiu desconfortável, em tratar do tema, não sabia levar. Ela achou que por eu ser negro, teria mais liberdade, uma fala mais empoderada para tratar do tema, lugar de fala.

Já a professora, negra e candomblecista, da EMEF C define racismo religioso como ataque, como uma violência, e que em muitos casos estudantes optam por “branquear” sua religião com receio das possíveis consequências. Em suas palavras: “racismo religioso são quando as pessoas atacam

(...) a gente percebe essa aversão, acontece exatamente com essas religiões, bem mais com essas religiões (...) A partir do momento que eu entro com as religiões de matrizes africanas, as pessoas vão achar estranho, vão relacionar às questões demoníacas. Então o racismo são quando as pessoas fazem julgamento, ou algum tipo de ataque,

sem o menor conhecimento, ou com a intenção de continuar pré julgando ou prejudicando as pessoas que seguem essa religião. (...) Entre os alunos isso é mais forte, porque às vezes acontece em forma de brincadeira, em forma de piada, então ele descobre que uma aluna é espírita, porque dificilmente ele se declara como sou da umbanda ou do candomblé, então alguns tem coragem de dizer que é espírita, aí começam as piadinhas, brincadeiras, qualquer coisa que acontece, eles vão utilizar é macumba ou o outro faz feitiço, magia, então entre os alunos, eu percebo que isso acontece de uma forma mais explícita. (Professora candomblecista da EMEF C)

A percepção da professora pode ser confirmada se dialogarmos com os dados revelados da pesquisa denunciados por Nogueira (2020) em que revela que 57% das agressões e ataques aos seguidores das religiões afro-brasileiras ocorrem em espaços públicos, e que é na escola, que muitas vezes ele acontece.

Os participantes ressaltam que os adeptos, na maioria das vezes, não sentem segurança para expressar ou vivenciar sua religiosidade, como por exemplo, utilizar adereços nos espaços escolares: “quando dizem a religião que são, eles falam de forma velada, reservada, porque sabe que o grupo não vai acatar de boa forma a sua opção.” (Coordenador pedagógico EMEF C). Fica explícito ao observar as declarações que “o ato de se esconderem a fim de se tornarem invisíveis é sempre mais seguro que a visibilidade” (Nogueira, 2020, p.76)

Também é possível observar alguns equívocos relacionados ao conceito de racismo religioso: “omitir a parte que as crianças deveriam aprender sobre africanidades ou outro tipos de religiões” (professora evangélica EMEF C).

Já na EMEF D, a professora acredita que:

Para poder falar de racismo é importante destacar sobre a intolerância religiosa, sobre o desrespeito ao direito das pessoas de terem as suas crenças religiosas (...) as pessoas têm uma extrema dificuldade em aceitar / respeitar o que é considerado diferente para elas, o povo, principalmente os negros, são os mais afetados ao manifestarem sua fé. A escola é o local que mais tem preconceito, começando pelos próprios professores, que muitas vezes, não estão preparados para aceitar as diferenças e não sabem como lidar com essas situações quando estão presentes na sala de aula. (Professora EMEF D)

Podemos inferir a necessidade de aprofundar as reflexões a respeito do conceito de racismo religioso com os docentes, pois ainda há percepções relacionadas à intolerância religiosa e preconceito (necessidade de definir conceitos).

Nas considerações da maioria dos entrevistados muitas vezes as violências simbólicas relacionadas ao racismo religioso são interpretadas como brincadeiras ou comentários:

Não. Com esses estudantes que se declararam, um conflito exatamente não. Agora, piadas, brincadeiras, dizer que ele é da macumba, da umbanda, ele vai fazer uma coisa ruim pra você. Então, são essas ditas brincadeiras deles. (Professora – candomblecista da EMEF C)

Conflito não. É um comentário falando que é “do diabo” e o outro fica quietinho. Depois que eu explico tudo, discutimos o assunto, aquele aluno se pronuncia e o outro respeita. (Professora EMEF B)

É possível que essas manifestações hostis e violentas desencorajem os educandos, e até professores, a assumirem que pertencem a religiões de matrizes africanas, alguns optam por camuflar seu pertencimento religioso.

A diretora da EMEF A ressalta que

sempre é uma relação tensa, porque não só o aluno como professores, né? Então a gente tem professores praticantes tanto agora, acho que não mais de candomblé, só de umbanda, mas veja até eu descobrir, uma das professoras durante toda essa discussão (refere-se ao processo formativo da escola) um ano inteiro, ela nunca falou que era praticante e isso porque é uma tensão. (...) Ela não falava isso abertamente. É a mesma coisa com os estudantes, então a gente descobre meio que às vezes, sem querer, às vezes porque o estudante está mais fortalecido e faz questão de se expor, mas daí, por exemplo a gente encontrou numa exposição que passou desapercebida pelo professor de arte, um desenho que estava escrito no canto, o nome da aluna, escrito fulano é macumbeiro. Então é uma tensão permanente.

No relato da professora candomblecista da EMEF C fica evidente o incomodo/desconforto do jovem, e que muitas vezes só é possível identificar os estudantes umbandistas ou candomblecistas “por acaso”, só se sente acolhido e a vontade ao descobrir que a professora também pertencia a esse universo:

(...) eu descobri por uma leitura de um livro, ele fazia a leitura de um livro que eu tenho, que eu já li, ele lia meio que escondido. Tinha acabado a atividade e ele lia e olhava para os lados, eu fiquei incomodada, o que esse menino está lendo? Eu vi que era um livro que falava sobre os contos de Exu e quando eu falei que eu tinha esse livro, percebi que ele ficou mais a vontade, ele respirou aliviado e disse que era da Umbanda.

Com o relato da professora evangélica da EMEF D observamos que uma maneira de identificar estes alunos na escola é através da manifestação do racismo religioso

Olha, eu já identifiquei uma aluna no 6º ano, os alunos a chamavam de “macumbeira”, quando ela falou que era adepta a umbanda, eu fiz a intervenção, e a própria aluna não quis entrar em detalhes sobre

suas crenças, solicitando apenas que os alunos parassem. Muitos estudantes já reconhecem o racismo religioso dentro da escola e optam por silenciar a sua fé. Não se fala muito nesse tema (...).

As reflexões a respeito da importância do trabalho nessa temática para fortalecer e empoderar os estudantes são essenciais para trilharmos novas possibilidades.

O coordenador da EMEF C destaca que apesar das dificuldades de assumir seu pertencimento religioso, até nos estudantes do ensino médio, o empoderamento é um fator preponderante nesta condição

No ensino médio, algumas pessoas já se declaram um pouco mais. Já tem uma fala própria um empoderamento já consegue se colocar em frente a um grupo, um pouco mais, mas é um pouco difícil ainda. (...)Toda vez que falamos desse assunto na sala, tem pelo menos um ou dois, que são alunos que nunca tinham falado nada, que não se manifestam e que depois, se sentem representados. Aí eles falam que frequentam, explicam como funciona, eles sentem liberdade para poder falar, sem precisar se defender. Então toda vez que é abordado esse assunto na sala, tem um ou dois geralmente, e eles começam se pronunciar sobre o tema.

A professora enfatiza que para se assumir adepto é preciso ter certo grau de coragem ou empoderamento, após o trabalho educativo desenvolvido: “já aconteceu antes, de ter aluno que se assume com mais coragem, mas muitos são bem quietinhos e só se manifestam, depois que o tema é trabalhado na escola.” (Professora – EMEF B).

## CONSIDERAÇÕES

*“São as escolhas que definem o caminho (...) é preciso encontrar a própria encruzilhada e fazer a escolha do caminho que será trilhado, sempre sabendo que sempre existe a possibilidade de retornar e recomeçar. (...) A morte simbólica é necessária e, com ela, sempre haverá um renascer.”*

(Nogueira, 2020, p.134)

Visamos, como objetivo geral, investigar os desafios da implementação da Lei 10.639/03, sob a perspectiva do racismo religioso e suas influências para os estudantes adeptos das religiões de matriz africana na visão de professores e gestores em escolas públicas da Zona Sul do município de São Paulo.

Nos diálogos com os conceitos sistematizados por Nogueira (2020) é possível pensarmos em alternativas e possibilidades, frente aos imensos desafios de uma sociedade pautada na coerção como forma da manutenção do poder branco hegemônico. O autor afirma que há uma episteme preta que pode levar à cura de uma sociedade, consequentemente de uma educação que fracassou. Uma educação conservadora, que não suporta a diversidade e muitas vezes nega, invisibiliza e silencia os corpos e o conhecimento negro.

No processo elucidado pelas contribuições em campo foi possível aferir as diferentes intervenções e trabalhos pedagógicos na perspectiva da Lei 10.639/03 realizados nos territórios. Há escolas em que os Projetos Políticos Pedagógicos contemplam a diversidade e as matrizes africanas, de modo mais enfático, nestas escolas os professores entrevistados relatam um processo formativo permanente e desenvolvem um trabalho que considera a Lei, dialoga com o currículo e com as orientações curriculares para as relações étnico raciais e articula os valores civilizatórios africanos, trazendo elementos da cultura que dialogam com o sagrado, na perspectiva do conhecimento.

Nestas unidades escolares, de acordo com os relatos, os profissionais conseguem identificar alguns dos estudantes adeptos das religiões de matrizes africanas, pois são empoderados, não escondem seu pertencimento religioso e relatam suas vivências sem o receio de serem rechaçados e agredidos. Em

contrapartida, nas escolas em que não há uma intencionalidade explícita, há ações isoladas e pontuais, algumas apenas em determinadas turmas ou épocas do ano, como em novembro, por exemplo. Os profissionais dificilmente identificam esses estudantes, a não ser nas situações de conflitos, em que são estereotipados como macumbeiros. Um desafio que merece ser destacado, nesta perspectiva, é que alguns profissionais compreendem de maneira equivocada os elementos da cultura africana e afro-brasileira. Quando um docente se recusa a ler uma história de princesa por conter o nome de um Orixá, precisa ser conscientizado através do processo formativo que a mitologia africana é conhecimento, é cultura, neste sentido pode e deve ser mobilizada no ensino público e laico, conforme ressalta Bakke (2011).

Ao dialogar com os questionamentos da autora, trazidos no final do segundo capítulo, nos deparamos com as consequências da escolha de desenvolver um trabalho nesta temática, em que fica explícito o receio de alguns docentes ao planejar e desenvolver ações que contenham elementos culturais africanos, principalmente relacionados à religiosidade em virtude do contexto político e da latente possibilidade de conflito com as famílias. Este sentimento de insegurança e desconforto é potencializado quando o pertencimento religioso do docente é de matriz africana.

Com relação ao racismo estrutural e religioso, a maioria dos gestores e professores observam que há manifestações, em alguma medida, em diversas situações cotidianas nas relações interpessoais. Contudo, é possível constatar a falta de clareza relacionada ao conceito e suas implicações, pois em diversos relatos essas violências, principalmente as simbólicas, são consideradas como “brincadeiras”. Cavalleiro (2003) denuncia o quanto prejudicial são as dissimulações, piadas e ironias, pois disfarçam o preconceito racial latente enquanto naturalizam e favorecem a cristalização de ideias, concepções e atitudes racistas.

A partir dos dados observados nesta pesquisa, é possível ressaltar a importância da atuação dos gestores na construção deste projeto de escola democrática. A participação dos gestores é fundamental para redimensionar e conduzir a reelaboração coletiva do PPP, planejar os processos formativos e acompanhar os planejamentos dos professores, pois há profissionais que negligenciam determinados conteúdos por ferir crenças pessoais.

As publicações da SME construídas pelos profissionais da rede municipal de educação são fontes de sensibilização, retomada da concepção de uma educação

democrática, equânime e inclusiva e trazem possibilidades práticas visando a efetivação do trabalho, à luz das legislações, no entanto nem sempre sua utilização como recurso formativo é potencializada.

“O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder.” (Ribeiro, 2019, p.65) É nesta perspectiva, e dialogando com os documentos institucionais da rede municipal, que a escola torna-se um espaço privilegiado de combate ao racismo institucional e religioso, quando revisita e reelabora coletivamente os Projetos Político Pedagógicos, considerando as matrizes africanas e indígenas, implementando efetivamente as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Os resultados dessa investigação evidenciam a necessidade premente de mapear os avanços e desafios para investir nos processos formativos permanentes nas unidades escolares, considerando as especificidades de cada território e no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, para gestores e docentes, visando a construção de um currículo que transcendia a visão hegemônica.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Entre ataques e atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas**. São Paulo: Arché Editora, 2017.
- ARAÚJO, M.; ARAÚJO P. **Entre o terreiro e a escola: Garantido direitos e promovendo o respeito mútuo**. UNIFESP, São Paulo, 2016. Disponível em [https://uniafro.comfor.unifesp.br/pluginfile.php/6112/mod\\_resource/content/1/Uniafro\\_Mod3\\_Disc10\\_Un5.pdf](https://uniafro.comfor.unifesp.br/pluginfile.php/6112/mod_resource/content/1/Uniafro_Mod3_Disc10_Un5.pdf). Acesso em 16 de julho de 2016.
- BAKKE, Raquel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639/03**. Tese doutorado Universidade de São Paulo, 2011
- BALDIOTI, Fernanda. **Casos de intolerância religiosa nas escolas são subnotificados**. <https://projetocolabora.com.br/ods4/casos-de-intolerancia-religiosa-nas-escolas-sao-subnotificados/2020>
- BARBOSA, A. **Metodologia Científica e Projeto de Intervenção I**. UNIFESP, São Paulo, 2015. Disponível em [https://uniafro.comfor.unifesp.br/pluginfile.php/5933/mod\\_resource/content/3/Disciplina%20UNIAFRO.pdf](https://uniafro.comfor.unifesp.br/pluginfile.php/5933/mod_resource/content/3/Disciplina%20UNIAFRO.pdf). Acesso em 16 de julho de 2016.
- BARRETO, Elis. Ministério dos Direitos Humanos recebeu 1.019 denúncias de injúria racial em 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/ministerio-dos-direitos-humanos-recebeu-1-019-denuncias-de-injuria-racial-em-2021/> acesso em [novembro de 2022](#). Acesso em: 21 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. **Lei Nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar, ao silêncio escolar.** São Paulo: Contexto, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2017.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Religiões: A descolonização religiosa da escola pública.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

CURY, Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de pesquisa nº 116, julho 2002.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Estado laico.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/estado-laico/#:~:text=substantivo%20masculino%20Estado%2C%20pa%C3%ADs%20ou,%C3%A9%20declaradamente%20um%20Estado%20laico>. Acesso em: 01/10/21.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e o Cotidiano Escolar.** In: FELDMANN, Marina Graziela (org). Formação de Professores e escola na contemporaneidade. –São Paulo: Editora Senac São Paulo, p. 71-80, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo : Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12 nº 1, pp. 98 – 109, Jan / Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em 17/09/2021.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em 12/10/2022.

JUSBRASIL. **Artigo 11 do Decreto nº 7.107 de 11 de Fevereiro de 2010.** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/23512531/artigo-11-do-decreto-n-7107-de-11-de-fevereiro-de-2010>. Acesso em Maio de 2022. Acesso em: 21 out. 2022.

MENINA VÍTIMA DE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA DIZ QUE VAI SER DIFÍCIL ESQUECER PEDRADA. G1. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>. Acesso em: 17/09/2021.

NOGUEIRA, Sidney. **Intolerância Religiosa.** São Paulo, Jandaíra, 2020.

ORPHANAKE, J Edison. **Conheça a Umbanda.** São Paulo, Triade editorial ltda, 1991

PONCE, Branca Jurema. **O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular.** Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 25 de out. 2022.

PONCE, B. J; ARAÚJO, W, B. **Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social.** 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/56413/38434>. Acesso em: 25 de out. 2022.

QUINTO, Antonio Carlos; QUEIROZ, Danilo. Negros saberes africanos já estão mais frequentes na educação básica. Jornal da USP, 06/12/22. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/negros-saberes-africanos-ja-estao-mais-frequentes-na-educacao-basica/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário.** Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civivização Brasileira, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculo da Cidade: Ensino fundamental: História.** São Paulo: SME / COPED, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Livro eletrônico Campinas, SP: Autores associados, 2019

SILVA, Eliane Moura da. **Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania.** Revista de estudos da religião. Nº2, 2004.

Disponível em:  
<http://www.gper.com.br/noticias/704d69024118c780ef65d25f5f62cbb7.pdf> .Acesso em 27/08/2022.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Educação antirracista: caminhos abertos para a Lei Federal 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVÉRIO, Valter R. **O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora.** Revista USP, São Paulo, n. 42, p.44-55, agosto de 1999. Disponível em:  
<http://www.usp.br/revistausp/42/04-valter.pdf>, acesso em 15/12/2014.

SOUZA, Marina Duarte de. Denúncias de intolerância religiosa aumentaram 56% no Brasil em 2019. 2020. Brasil de Fato. Disponível em:  
<https://www.brasildefato.com.br/2020/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-56-no-brasil-em-2019>. Acesso em: 05 dez. 2022.

TARDIFF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

UNIAFRO. **A Lei 10.639/03: A sua longa trajetória.** Aspectos gerais da educação e das relações étnico-raciais. 2006. COMFOR-UNIAFRO-Mod1.pdf (unifesp.br). Disponível em:  
<https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39171/COMFOR-UNIAFRO-Mod1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 agosto 2022.

VALENTE, Gabriela Abuhab. **Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões** **Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões.** Disponível em:

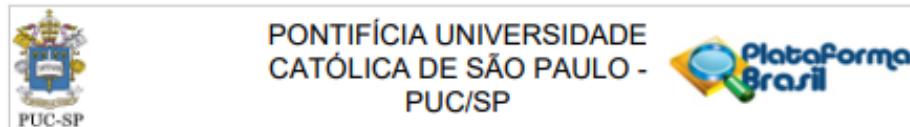
<https://www.scielo.br/j/pp/a/fTJvKs8KSpZqZNvMkwTwyx/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 nov. 2022.

WILLEMAN, Estela Martini; DE LIMA, Guiomar Rodrigues. **O preconceito e a discriminação racial nas religiões de matriz africana no Brasil.** Revista Uniabeu, v. 3, n. 5, p. 70-94, 2010. Disponível em:

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/728/as-leis-brasileiras-e-o-ensino-religioso-na-escola-publica>. Acesso em: 23 junho de 2022.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Parecer Plataforma Brasil



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Titulo da Pesquisa:** Religiosidade Afro-Brasileira na escola pública: da invisibilidade às possibilidades

**Pesquisador:** AMANDA GUERRA MELO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 55844322.9.0000.5482

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.295.654

##### Apresentação do Projeto:

A pesquisa visa a identificar impactos do pertencimento às religiões de matrizes africanas nas interações sociais de estudantes nos espaços escolares. A pesquisa terá abordagem predominantemente qualitativa e será realizada por meio de entrevistas virtuais para compreender como os estudantes se sentem no espaço escolar, a percepção dos gestores e professores sobre essas relações no contexto da escola pública da cidade de São Paulo.

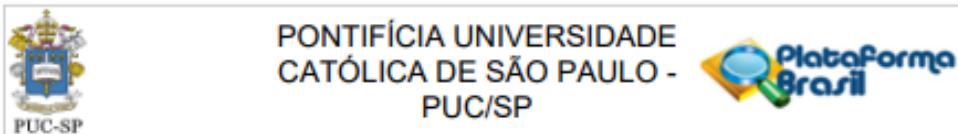
##### Objetivo da Pesquisa:

Identificar os impactos e os desafios que os estudantes enfrentam na declaração de sua religiosidade afro-brasileira e as consequências desta ação para as interações no espaço escolar.

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco apontado no projeto seria o de, a partir da aplicação do questionário a grupo restrito de gestores e professores, despertar algum desconforto emocional ao participante. Considera-se, porém, que esse eventual efeito seria leve e transitório, passível de ser superado pela condução da pesquisadora. Além disso, imagina-se que o risco será sensivelmente mitigado com as informações prestadas no termo de esclarecimento. A pesquisa trará como benefício a possível revelação de aspectos da integração social de alunos que se declarem adeptos de religiões de matriz africanas com a comunidade escolar, podendo proporcionar instrumento relevante para melhora da condução deste assunto no âmbito da educação pública da cidade de São Paulo.

<b>Endereço:</b> Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C	<b>CEP:</b> 05.015-001
<b>Bairro:</b> Perdizes	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO PAULO
<b>Telefone:</b> (11)3670-8466	<b>Fax:</b> (11)3670-8466
<b>E-mail:</b> cometica@pucsp.br	



Continuação do Parecer: 5.295.654

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa de campo aborda tema sensível, mas que não submete os participantes a riscos graves à saúde ou mesmo aponta para a assunção de risco significativo ou identificável de caráter jurídico. A pesquisadora já obteve autorização para a realização do levantamento da autoridade responsável pela administração escolar e envolverá universo restrito e pré-selecionado de pessoas (8, entre gestores e professores).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Além da prévia autorização da autoridade educacional responsável, a pesquisa apresenta termo de consentimento livre e esclarecido objetivo e informativo, que atende plenamente às exigências, em especial se for levado em conta o perfil dos participantes, pré-selecionados entre gestores e professores da rede municipal de ensino, com pleno conhecimento sobre o caráter do assunto a ser abordado nas entrevistas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto encontra-se apto a ser executado, não apresentando impedimento de caráter ético à sua implementação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1886038.pdf	06/02/2022 10:13:44		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	SINTESE.pdf	06/02/2022 10:07:36	AMANDA GUERRA MELO	Aceito
Outros	oficioapresentacao.pdf	06/02/2022 09:33:14	AMANDA GUERRA MELO	Aceito
Outros	meritoacademico.pdf	30/01/2022 22:49:52	AMANDA GUERRA MELO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	30/01/2022 22:48:03	AMANDA GUERRA MELO	Aceito
Outros	autorizacaopesquisadirigente.pdf	19/01/2022 22:55:54	AMANDA GUERRA MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimentolivreescclarecido.pdf	19/01/2022 22:49:11	AMANDA GUERRA MELO	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C  
 Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001  
 UF: SP Município: SAO PAULO  
 Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: [cometica@pucsp.br](mailto:cometica@pucsp.br)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO -  
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.295.654

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 17 de Março de 2022

---

Assinado por:

Antonio Carlos Alves dos Santos  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C  
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001  
UF: SP Município: SAO PAULO  
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br

## APÊNDICES

### Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado Senhor \_\_\_\_\_

Meu nome é Amanda Guerra Melo e estou realizando a pesquisa acadêmica aplicada sobre o tema Religiosidade Afro-brasileira na escola pública: das invisibilidades às possibilidades. Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC SP, sob orientação da Professora Dra. Marina Graziella Feldmann.

As informações a seguir destinam-se a convidá-lo a participar voluntariamente deste projeto na condição de fonte, ou seja, o sujeito que fornece as informações para a pesquisa em curso. Para tanto é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

- ✓ A sua participação é totalmente voluntária;
- ✓ Será realizada uma entrevista de maneira virtual através da plataforma TEAMS ou MEET, de acordo com a disponibilidade do participante;
- ✓ Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;
- ✓ Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;
- ✓ A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para a pesquisadora autora da dissertação e para sua orientadora;
- ✓ Partes do que for dito poderão ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, telefone... Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização;
- ✓ Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na dissertação de mestrado, preservando sempre a identidade dos participantes;
- ✓ Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, pedimos que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário de participante.

Nome completo: \_\_\_\_\_

Tels: ( ) \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

ASSINATURA

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## Apêndice 2 - Entrevista 1

Nome Ametista

EMEF A

cargo diretora

Quantos anos você atua na escola pública?

23 anos

Qual a sua autodeclaração da sua cor?

Branca

Qual sua religião?

Sem religião definida

Você conhece a lei 10.639? Ela já foi objeto de estudo nas suas formações obrigatórias?

Sim, muito superficialmente, não me lembro de nada pontual obrigatório. Acho que todos os cursos que eu fiz mesmo na secretaria, eram optativos, assim mais focados.

Você já participou de cursos optativos nessa temática?

Sim.

Considerando a Lei 10.639, tem algum trabalho sendo realizado na sua escola neste momento com esse foco ou no projeto político pedagógico, tem essa abrangência?

Sim. Tanto o projeto político pedagógico contempla como uma proposta que perpassa todo o projeto político pedagógico, porque o nosso projeto fala das múltiplas identidades da valorização e o respeito das múltiplas identidades. Então a gente trabalha permanentemente com esse foco e aí tem trabalhos que acontecem o tempo inteiro, inclusive porque o um dos nossos projetos é de convivência e imediação de conflitos, e a questão do racismo aparece muito, com relação aos conflitos. Então fora o trabalho permanente, então a gente está agora com o grupo que fez uma parceria

com o grupo da USP, que trabalha com gênero e raça e daí eles tão fazendo formação na JEIF e tem projetos de parceria de docência compartilhada com oficineiros. Então isso é o tempo inteiro, ano inteiro.

Em linhas gerais, você tem conhecimento da orientação do currículo da cidade de São Paulo e das orientações curriculares a respeito do trabalho com essa temática étnica?

Sim, tenho conhecimento das orientações curriculares dos governos anteriores e das referências que o currículo da cidade faz na temática e participei com relatos e contribuições e da escrita das orientações dos dois volumes das orientações que vão ser lançadas agora.

Aquele documento das orientações específicas preservações étnico-raciais estão sendo reelaborados?

Sim. Eu fiz um trabalho dentro da gestão com um referencial, não na parte do contexto da fundamentação teórica, não. No primeiro eu participei trazendo um relato de intersecção sobre a questão da deficiência e da negritude e depois no segundo eu trouxe um relato da gestão/direção e participei da fundamentação da parte da direção, falando como diretor pode agir nessa perspectiva da educação étnico-racial e luta antirracista.

Tem previsão de sair este documento?

Até setembro, esse ano ainda.

Até que ponto as questões com conhecimento podem ser atravessadas pelas questões de ordem religiosas? Exemplifique

O que você quer dizer com questões com conhecimento?

Se as questões de ordem religiosas são atravessadas durante o plano de aula, durante o transcorrer da atividade.

Então, eu entendo o seguinte, a religiosidade ela é um valor que faz parte da civilização, ela perpassa a humanidade e a história, de todos os povos. Muitas ações cotidianas estão diretamente ligadas a forma de organização social formas de relacionamento, enfim várias questões estão diretamente ligadas a religiosidade ou a religiões diversas. Então eu entendo primeiro que o próprio respeito ao ser humano ou de maneira integral, não tem como você desprezar a religiosidade, o problema é como se relaciona com isso de uma maneira extremamente intolerante mesmo. Não é uma palavra que eu gosto muito tolerância, mas eu acho que a intolerância ela está presente. De uma maneira muito pragmática e cada religião é a certa e indiscutível, etc., e de madeira excludente também eu acho que esses são os principais problemas quando você pensa no ser humano e na religiosidade e daí você já cerceia a possibilidade de falar sobre a religiosidade de partilhar esse lado humano que não seria convencimento catequização, nada disso, proselitismo nada disso, seria simplesmente poder partilhar este lado no mesmo jeito que eu falo que eu gosto de maçã porque é doce. Por outro lado tem essa questão que é uma questão que eu falei antes que é do contexto social e histórico. Então tem certas coisas que não dá e cultural. Então entendo que é impossível você desprezar a religiosidade e as religiões a medida que você trabalha com todas essas questões históricas e sociais e culturais. Eu acho que perpassa o tempo inteiro com o conhecimento e o currículo, Tem coisas que demandam uma discussão muito mais profunda como quando você vai falar por exemplo de uma coisa que agora está virando “carne de vaca” mas que ainda assim não se entendeu a questão da festa junina. Por exemplo eu tenho uma professora na minha escola que se a festa tiver caráter de festa junina ela não participa, ela falta naquele dia, então a gente precisa discutir isso dos dois lados eu entendo que do lado de quem tá fazendo a festa junina Por que que é essa festa junina e qual a importância que a festa junina tem na história e na memória e na Cultura e na sociedade e do ponto de vista religioso, pensando quando a gente trabalha com convivência com a questão do respeito, as múltiplas identidades, enfim a gente tem que discutir o porquê que eu tenho que me distanciar tanto da religiosidade do outro e por ser uma questão social, ela é familiar mas ela é social também, onde que a gente aprende a conviver em sociedade e se relacionar em sociedade? É na escola, Então como que você vai dizer e a religião ou a religiosidade ela tem que estar fora da escola mas pensando obviamente de uma maneira completamente ampla de uma maneira ecumênica, de

uma maneira histórica, cultural, social humana e não você colocar por exemplo um crucifixo lá na Secretaria da escola ou a bíblia na entrada.

O que você entende por racismo religioso? E na sua percepção ele acontece na escola?

Com certeza, isso já discuti muito. E olha que trazendo um exemplo, em uma reunião de professores, a gente ia fazer um almoço e uma professora se ofereceu para cozinhar porque ela gostava de cozinhar. E na hora de almoçar ela falou assim: "Aí gente eu queria agradecer a oportunidade, queria oferecer, lá lá lá... Por conta disso, eu queria convidar vocês para darmos as mãos e rezar o Pai Nossa", aí eu fiquei perplexa e depois trouxe isso para a discussão, pensando o seguinte: "E se alguém falasse assim, todo esse discurso e falasse assim pra gente poder iniciar eu preciso cantar um ponto pra exu porque é com exu que a gente abre os trabalhos' o que que ia acontecer?" Então e aí veja bem essa discussão que perpassou esse ano e que não era uma discussão religiosa não, como eu falei, a religião perpassava do mesmo modo que perpassava todas as questões, pois teve uma professora que se removeu porque ela se recusava, ela não admitia que se falasse sobre essa questão né? Então, não posso falar de Exu de jeito nenhum e isso é racismo religioso, que está diretamente ligado ao racismo estrutural. A demonização de figuras da religiosidade africana e afro-brasileira.

Você Já identificou algum dos estudantes como sendo adepto de religião de matriz africana? E como era a relação deles com os colegas, professores e ou demais funcionários?

Ah eu já identifiquei e assim, sempre é uma relação tensa porque, não só aluno como professores, né? então a gente tem professores praticantes tanto agora acho que não mais de candomblé só de umbanda. Mas veja até eu descobrir uma das professoras durante toda essa discussão um ano inteiro, ela nunca falou que era praticante e isso porque é uma tensão. Algumas pessoas sabiam outras pessoas não. Ela não falava isso abertamente. É a mesma coisa com os estudantes então a gente descobre meio que às vezes sem querer, às vezes porque o estudante ou a estudante está mais fortalecido e faz questão de se expor, mas daí por exemplo a gente encontrou numa exposição que passou desapercebida pelo professor de arte, é um desenho que

estava escrito no canto, o nome da aluna escrito fulano é macumbeiro. Então é uma tenção permanente.

E você já presenciou alguma situação de conflito envolvendo esses adeptos das religiões diretamente envolvendo algum xingamento, estereótipo algo do tipo?

Além disso do que eu estou te falando não, não presenciei, mas já tive relatos. De situações nessas questões de conflitos, nessas mediações de conflitos.

E só finalizando se você tiver mais alguma consideração sobre o assunto.

Tenho uma dissertação inteira sobre o assunto, vou enviar para você.

**Apêndice 3 - Entrevista 2**

Qual o seu nome?

Diamante

Qual escola?

EMEF C

Qual o seu cargo?

Coordenador pedagógico na prefeitura de São Paulo e professor de matemática na rede estadual.

Quantos anos atua na escola pública?

Desde 2000, então 22 anos

Como você se autodeclara em relação a sua cor?

Negro

Qual sua religião?

Católico não praticante

Você conhece a Lei 10.639?

Não, não sei qual é.

Ela já foi objeto de estudo nas formações obrigatórias?

Nós estudamos todas as Leis oficiais, inclusive as de etnias e de religiosidade

Você já participou de algum curso optativo que abrangia essa temática, fora do seu horário de trabalho?

Só nas formações de APROFEM

Do Sindicato?

Sim, é uma das organizações sindicais

Considerando a lei 10.639, você realizou algum trabalho quando estava em sala de aula? E observa os professores realizando algum trabalho?

Em 22 anos tive que fazer alguns trabalhos várias temáticas e vários períodos desde cívicos, éticos e religiosos, vários...

E os professores? Você observa se desenvolve algum trabalho nessa temática?

Alguns, não todos.

Qual a orientação do currículo da cidade de São Paulo e as orientações curriculares a respeito do trabalho com essa temática?

Existe orientações aos professores para abordar essa temática não quer dizer que todos ajam, mas a gente segue procura realizar.

Na reelaboração do projeto político pedagógico as questões relacionadas a lei foram consideradas? Em quais momentos?

Sim, foram consideradas na formação dos planos respeitando o calendário oficial as datas a serem realizados os encontros, as previsões de festividades e o acompanhamento dos livros oficiais.

Até que ponto as questões com conhecimento podem ser atravessadas pelas questões de ordem religiosa? Cite episódios que ilustrem situações vividas em sala de aula ou na escola.

A questão religiosa é oculta no dia a dia, não é claramente vivenciado o conflito, mas, por exemplo quando se faz uma festa junina e coloca algumas vestimentas, isso se mostra. Já teve casos de famílias que buscaram, por que essa cor? meu pastor não permite, essa dança minha igreja não permite, esse tipo de comida nós não podemos usar. As festividades de novembro, já teve até colegas que disseram que não era pertinente o tema novembro. Todo ano tem a temática desenvolvida em novembro.

O novembro negro?

É o novembro negro, há muitos anos é feito a temática Consciência Negra, ligada ao Zumbi dos Palmares. Já houve pessoas falarem que não é uma temática apropriada, que não era uma temática relevante. Não se dizem contra, mas coloca um obstáculo em cima disso. No Brasil não existe racismo, eu sempre digo, existe uma contrariedade, sempre teve.

Com relação à população negra?

Sempre teve uma contrariedade, e ninguém é proibido, mas sempre teve algumas barreiras.

O que você entende por racismo religioso, você acha que acontecem episódios na escola?

Sim, porque tem pessoas que quando dizem alunos quando dizem a religião que são, eles falam de forma velada, reservada, porque sabe que o grupo não vai acatar de boa forma a sua a sua opção, existe sim.

Você já identificou algum dos seus alunos como sendo adepto de alguma religião de matriz africana?

Poucos, muito poucos. Alguns falam né? Os pequenos têm mais dificuldade de falar porque vão pelo grupo fund1 e fund2. No ensino médio, algumas pessoas já se declaram um pouco mais. Já tem uma fala própria um empoderamento já consegue se colocar em frente a um grupo um pouco mais, mas é um pouco difícil ainda.

E a relação deles com os colegas, professores e funcionários como era?

Como a maioria se coloca de uma forma velada, fala só no reservado, então eles mantém uma atitude digamos cortês no cotidiano, normal por que não assume a sua diferenciação.

Você já presenciou alguma situação de conflito envolvendo esses estudantes?

De temática religiosa não, de temática racial sim, inclusive tem um fato bem grave uma vez, achei até estranho, de um ofender o outro verbalmente de forma bem grave, sendo que os dois eram negros e um ofendeu o outro negro. Eu não era professor da turma, a diretora me chamou por ser negro para intervir, em uma situação bem assim atípica. Não sei porque a diretora não quis intervir nesse caso e me chamou para intervir nesse caso, então existe sim.

Do que o menino foi chamado?

O menino chamou a menina de preta e a menina chamou ele de preto, depois o menino chamou ela de macaca, aí quando chamou ela de macaca a professora da sala interviu e mandou para direção e veio para mim direto.

E você acha que ela encaminhou para você por qual motivo?

Eu acho que ela se sentiu desconfortável, em tratar do tema, não sabia levar. Ela achou que por eu ser negro, teria mais liberdade, uma fala mais empoderada para tratar do tema, lugar de fala.

Você acha que tem um despreparo das pessoas ao tratar dessas questões?

Totalmente, o despreparo é muito, muito grande, total. Já começa pelo fato de que ninguém é racista, ninguém tem preconceito, isso já é o primeiro problema, você só consegue resolver um problema quando você encara. Se ninguém é racista, ninguém tem preconceito, ninguém vai tratá-lo, só que os problemas existem e não tem ninguém para resolver.

Mais alguma consideração sobre o assunto?

É um problema que ainda vai perdurar por bastante tempo e o problema sócio econômico que passamos, tende a curto prazo agravá-lo.

#### Apêndice 4 – Entrevista 3

Nome: Sodalita

Cargo: Assistente de diretor.

Escola: EMEF D

Quantos anos atua na escola como professora e como gestora? Há 13 anos.

Autodeclaração com relação a sua cor: negra

Religião: Espiritual

Você conhece a lei 10.639? Sim, tenho conhecimento.

Ela já foi objeto de estudo nas formações obrigatórias? Sim.

Como professora ou como gestora? As duas.

Você já participou de algum curso optativo que abrangia a temática? Sim.

Da prefeitura, do sindicato ou particular? Os dois, prefeitura e sindicato.

Considerando a lei, a sua escola tem um trabalho que contempla a temática?

É um trabalho mais focado nas aulas de história, onde os professores do fundamental 1 desenvolvem um trabalho dos quintos anos, que tem essa temática bem bacana, eu acredito que poderia ser mais abrangente e abraçar primeiro ao nono, ainda falta um pouco de preparo como formação e conhecimento dos professores para lidar com esse tema.

Qual a orientação do currículo da cidade e das orientações curriculares das relações étnico-raciais a respeito do trabalho pedagógico com essa temática?

Abordar, envolver, localizar as questões do cotidiano em relação a influência negra afro brasileira no cotidiano dos alunos. Isso é bem importante, o currículo traz essa demanda.

Na reelaboração do PPP as questões relacionadas a lei foram consideradas? Em quais momentos?

Sempre consideradas. Eu não posso falar com muita propriedade em relação a PPP porque eu não tive tanto contato com a construção dele em relação a esses temas mais pedagógicos mas aqui a gente tem o tema abordando todas às áreas e todo o projeto da escola.

O que você entende por racismo religioso? Você acha que ele acontece na escola?

Eu entendo que seria a classificação da religião como algo estrutural, sendo alguma coisa bem relevante para status né? Para se posicionar como status, não vi isso acontecer entre alunos, entre pessoas aqui, não vi isso acontecendo de racismo religioso.

Acredito que aconteça o respeito entre as partes mas pode acontecer.

Até que ponto as questões com conhecimento podem ser atravessadas pelas questões de ordem religiosa?

Essa é uma pergunta bem capciosa, acredito que por falta do conhecimento, da formação ainda se confunde. Eu tenho professores aqui que não trabalham o tema ou se trabalham é bem superficialmente, por conta de lidar com temas que esbarram na religiosidade que traz as questões de influências africanas, religiões de matriz africana. Então muitos por serem de outras religiões, religiões pentecostais, eles ficarão barrados, receosos em lidar com esses temas por não aceitar, não acreditar mas eu acho que isso vai além do acreditar do aceitar.

Você identifica alguns dos alunos aqui na escola como sendo adepto de religião de matriz africana? E caso a resposta seja afirmativa, como é a relação dele com os colegas e profissionais?

Não, não consigo identificar.

Você já presenciou, na sua trajetória alguma situação de conflito envolvendo estudantes adeptos de religiões ou da Umbanda ou do Candomblé?

Não, também não. Já ocorreram conflitos entre funcionários mesmo, professores por esse motivo, não foi aqui, foi em outra escola e tudo foi elucidado com uma formação, foi muito legal.

Pode exemplificar, por favor?

Foi um simples café eu, uma professora chegou com turbante e guias, ela é uma pessoa bem extrovertida, ela chegou, sentiu clima e ela não soube lidar com isso. E as outras professoras também não souberam lidar, por serem de religiões diferentes. Iniciaram aquela discussão acalorada, que resultou em conversas com a direção. E no final das contas, a coordenadora propôs uma formação que foi maravilhosa, sensacional e, a professora em questão, acabou ajudando, elucidando algumas coisas e assim, depois nós vimos até trabalhos dessas outras professoras, que começaram a serem feitos em relação a esse tema. Foi há uns 15 anos, era uma escola particular e é isso, eu achei bem legal a questão da formação. Só o conhecimento transforma.

Eu acho que o meio é esse aí.

Mais alguma consideração sobre o assunto?

Deveríamos normalizar dentro das unidades educacionais esse tema ser tratado como um outro. E que sejam de ações afirmativas, empoderar, principalmente as meninas. Eu vejo que elas mesmas se impõem um preconceito “ah mas eu não vou, ah não vai porque?” Elas não falam “eu não vou porque eu sou preta, porque eu sou pobre” mas

você sente. Por isso estamos sempre ali empoderando-as, dando esse respaldo, principalmente para as meninas. Eu vejo essa deficiência nesse sentido de conhecimento.

**Apêndice 5 – Entrevista 4**

Nome: Esmeralda

Qual escola?

EMEF C

Cargo: Professora

Quantos anos atua na escola pública?

Há mais de 20 anos.

Autodeclaração com relação a cor: Negra

Religião: Candomblecista

Você conhece a lei 10.639?

Sim.

Ela já foi objeto de estudo nas formações obrigatórias?

Obrigatória não mas já foi oferecido.

Você já participou de curso optativo que abrangesse essa temática?

Sim.

Considerando a lei você realiza na sala de aula algum trabalho que conteemple?

Realizo.

Pode exemplificar?

Posso. Então trazer durante as leituras autores negros e enfatizar quem são, falar que são pessoas negras, as vezes consigo ilustrar trazendo alguma foto, isso durante o ano, né? E em sequências didáticas trabalhando como por exemplo, estou fazendo agora no sétimo trabalhar provérbios africanos eu consigo desenvolver a questão da linguagem denotativa e conotativa, mas sempre dentro de um contexto da temática na valorização da oralidade e o quanto que é importante esse poder que as palavras tem, como eles levam isso pra vida e qual é o significado que hoje a gente consegue trazer com esses ditos.

Qual orientação do currículo da cidade e das orientações curriculares para as relações étnico-raciais a respeito da temática?

Está no currículo que nós precisamos trabalhar não apenas pensando nas datas comemorativas, não como um marco, um evento na escola, mas que nós devemos incluir nossas atividades em nossas práticas, e pensando nas habilidades que vamos desenvolver nos alunos a partir dessas questões.

Na reelaboração do projeto político-pedagógico, essas questões foram consideradas? Em quais momentos?

Sim, quando nós montamos o projeto político pedagógico nós pensamos nessa questão dos direitos humanos, dentro desse projeto maior a gente considera as questões negras e indígenas como um direito que deve ser, que as crianças têm, então essas questões serão apreendidas em sala de aula.

Até que ponto as questões com conhecimento podem ser atravessadas pelas questões de ordem religiosa? Exemplifique.

Não questões religiosas mas vezes as pessoas confundem, então quando nós abordamos a mitologia, sobressai essa questão religiosa, então falar sobre a mitologia

africana as pessoas entendem que a gente está ensinando religião, mas não é verdade. Assim como tem a mitologia grega, a mitologia romana, nós temos a mitologia africana que vai falar sobre esses deuses, não está relacionada a prática de nenhuma religião de matriz africana, apenas apresenta as características desses deuses, que reino eles protegiam, a personalidade, o que eles representam na natureza.

Você já trabalhou com alguma mitologia?

Em comparação. Esse é um ponto bem delicado, então eu penso que teria que ser um projeto muito bem estruturado, precisamos ter uma parceria de mais pessoas na sala de aula abordando a mitologia africana é um pouco delicado, mas não é impossível. Então vou dar um exemplo de um projeto que nós já fizemos: ela estava trabalhando em determinado período da história e aí falavam sobre a religião daquele povo e a gente a partir dali conseguiu trazer uma pesquisa para falar sobre as religiões. Então eles fizeram pesquisas e nós colocamos todas que surgiram ali em conversas, debates, foi possível falar, apenas definir, dizer de onde vem e qual é o princípio sem ter um vínculo com a questão de envolver a criança na religião, só como conhecimento mesmo. Nesse ponto foi possível.

O que você entende por racismo religioso? Você acha que ele acontece na escola?

O racismo religioso, é quando as pessoas atacam. Quando as pessoas veem, as religiões de matrizes africanas, quando a gente percebe essa aversão acontece exatamente com essas religiões, bem mais com essas religiões. Então falar sobre as questões cristãs ok, se eu abordar até essa palavra, na sala de aula, não vai ter estranhamento. As pessoas não vão na sala de aula, na sala dos professores é um tema suportável. A partir do momento que eu entro com as religiões de Matriz africanas, as pessoas vão achar estranho, vão relacionar às questões demoníacas. Então o racismo é quando as pessoas fazem julgamento, ou algum tipo de ataque, sem o menor conhecimento, ou com a intenção de continuar pré-julgando ou prejudicando as pessoas que seguem essa religião.

Eu acho que depende do ambiente, então, por exemplo, eu acho que entre os professores, as pessoas tentam não se expor tanto, principalmente na frente de quem segue. Então elas não falam. Entre os corredores, entre os alunos isso é mais forte, Porque às vezes acontece em forma de brincadeira, em forma de piada, então ele descobre que uma aluna é espírita. Por que dificilmente ele se declara como sou da umbanda ou do candomblé, então alguns tem coragem de dizer que é espírita, aí começam piadinhas, brincadeiras, qualquer coisa que acontece, eles vão utilizar é macumba ou o outro faz o feitiço, magia, então entre os alunos. Eu percebo que isso acontece de uma forma mais explícita.

Você já identificou com algum dos seus alunos como sendo adepto de alguma dessas religiões?

Já. Um, eu descobri por uma leitura de um livro, ele fazia a leitura de um livro que eu tenho, que eu já li, ele lia meio que escondido. Tinha acabado a atividade e ele lia e olhava para os lados, eu fiquei incomodada, o que esse menino está lendo? Eu vi que era um livro que falava sobre os contos de Exu e quando eu falei que eu tinha esse livro, percebi que ele ficou mais a vontade, ele respirou aliviado e disse que era da Umbanda.

Como era a relação dele com os colegas e com os professores?

Ele era tímido, tinha uma relação limitada com os colegas, conversava, mas não era aquele aluno falante, que sempre se expunha e conversava, com os professores também, dentro do limite para tirar dúvidas, ele produzia dentro da sala de aula, mas não era nem aquele aluno que atrapalhava a sala de aula e nem aquele aluno que se comunicava com certa frequência.

Você já identificou alguma situação de conflito envolvendo esses estudantes?

Não. Com esses estudantes que se declararam, um conflito exatamente não. Agora, piadas, brincadeiras, dizer que ele é da macumba, da umbanda, ele vai fazer uma coisa ruim pra você. Então, são essas ditas brincadeiras deles.

Com os professores em relação a você, você já percebeu alguma indireta, alguma brincadeira, alguma piada também ou não?

Não. Algumas pessoas vieram me contar, mas pra mim nunca ninguém falou diretamente, e eu não percebi. Mas quando eu declaro alguma coisa referente a minha religião, eu percebo que algumas pessoas se incomodam.

Mais alguma consideração sobre esse assunto?

Eu acho que a forma como a gente aborda este assunto, precisaria seguir por uma outra instância. A gente tem cursos, tem acesso a formações, a gente até consegue, as vezes aqui dentro da escola ou por nossa conta, mas eu acho que falta à maioria dos professores entenderem a importância, para poder realizar algo dentro da sala de aula. Então, quando se tem a sorte de ter professores ativos, que compreendem e que produzem, isso tem um resultado, agora quando a pessoa reproduz qualquer coisa, só para constar, ou porque houve um projeto, ou uma formação, e tem que fazer qualquer coisa porque pediram, então, aí fica com um projeto vazio, fica um trabalho vazio e que às vezes não é eficiente. Infelizmente a gente cai no risco, ao invés de ajudar, prejudicar dependendo do que uma pessoa diz, a forma como a pessoa conduz. Então pensando mais nessa questão, a formação existe, não é o suficiente. Lembrei da pergunta sobre obrigatoriedade, eu acho que tem que ir nesse caminho, não como algo opcional, vai quem quer. Tem um curso, se forma, deve fazer parte de uma forma obrigatória. Só assim seria possível pensar em realizar um trabalho sério, um trabalho que seja significativo e produtivo dentro das salas de aula, e pra isso vamos precisar de professores, que tenham entendido esse significado e essa importância.

**Apêndice 6 – Entrevista 5**

Nome: Turmalina

Qual escola?

EMEF C

Cargo: Professora de educação infantil e ensino fundamental I.

Quantos anos atua na escola pública? Há mais ou menos 32 anos.

Auto declaração com relação a sua cor? Branca.

Religião? Evangélica.

Você conhece a lei 10.639?

Sim.

Ela já foi objeto de estudo nas formações obrigatórias?

Sim.

Você já participou de algum curso optativo que abrangia essa temática?

Sim.

Considerando a lei, você realiza algum trabalho na sala de aula que conte cole a temática?

Se está dentro do conteúdo, dependendo das atividades, contemplo.

Você tem algum exemplo que possa ilustrar?

Quando nós trabalhamos a parte dos imigrantes, o tipo de alimentação, religião e parte de brincadeiras. Tudo dá para contemplar sim.

Qual a orientação do currículo da cidade e da orientação curricular étnico-racial a respeito da temática?

Olha, nós trabalhamos de acordo com o currículo e sem discriminar independente da minha religião ou das religiões das crianças, nós trabalhamos de forma que a criança possa aprender a conhecer e a respeitar todas as religiões.

Na reelaboração do projeto político pedagógico as questões da lei 10.639 foram consideradas? Em quais momentos?

Nós consideramos na parte de trabalho, na parte que a gente trabalha com os imigrantes e conforme eu falei na alimentação, na parte de geografia e história nós abordamos mais do que os outros componentes curriculares.

Até que ponto as questões com conhecimento podem ser atravessadas pelas questões de ordem religiosa?

Acredito que devemos respeitar e explicar para todos, independente da religião das crianças ou do professor ou do contexto escolar, eu creio que todos devem aprender. O conteúdo é sempre fundamental, a aprendizagem e o conhecimento.

O que você entende por racismo religioso?

Entendo, como evangélica, omitira a parte que as crianças deveriam aprender sobre africanidades ou outro tipo de religiões.

E você acha que acontece isso na escola?

Acho que sim.

Você identifica algum dos seus alunos como sendo adepto de religião de matriz africana?

Este ano não, mas já tivemos alunos com essa matriz. Inclusive até muçulmanos, eu já dei aula com religiões diferentes também, mais voltado para parte do respeito ao

outro, então nós respeitamos e aceitamos a cada um, de acordo com a religião que eles foram criados.

Como era a relação desse aluno com os colegas e professores?

Tranquilo.

Ele falava “Eu aprendo desse jeito” e nós falávamos “Você aprende assim, mas nós temos esse e temos a diversidade na sala de aula”. Inclusive no primeiro dia de aula, eu costumo perguntar, questionar que tipo de religião, que tipo de família, só para saber com qual o conteúdo e contexto que colocarei no planejamento.

Você já presenciou alguma situação de conflito envolvendo estudantes adeptos das religiões de matriz africana?

Não. Eu trabalho com crianças pequenas. Talvez no ensino fundamental II em diante possa haver mais conflitos. Com os pequenos, não.

Não alguma consideração sobre o assunto?

Não.

## Apêndice 7 – Entrevista 6

Nome: Jade

EMEF B.

Cargo: Coordenadora pedagógica .

Quantos anos atua na escola pública? Há 17 anos.

Auto declaração com relação a sua cor? Branca.

Religião? Formação católica, mas hoje frequento a umbanda.

Você conhece a lei 10.639?

Sim.

Ele já foi objeto de estudo nas formações obrigatórias como gestora? Foi algum tempo atrás. Acho que nós precisávamos retomá-la, sobretudo no Brasil de hoje.

Participou de algum curso optativo que abrangia essa temática?

Sim, já. Da própria prefeitura.

Considerando a lei, a escola tem um trabalho que contempla a temática?

Eu penso que sim, percebo e tenho acompanhado alguns trabalhos. Da professora de história, da professora de língua portuguesa, que se preocupam muito com esse conteúdo. Professora de sala de leitura, e professora de arte também. Então pode não estar explícito, mas implicitamente essa temática tem sido muito considerada, sim.

Qual a orientação do currículo da cidade e das orientações curriculares para a educação étnico-racial, a respeito da temática?

Então, em relação ao currículo da cidade, eu acho até que uma coisa faltou um pouco no currículo da cidade, se perdeu se um pouco, quando a gente coloca tudo junto para dizer, olha como estamos tratando disso né? Que legal! Eu acho que não era o momento ainda, porque a gente precisa ter essa temática, como foco, ainda de discussão de estudo, né, um caderno especial ainda para esse conteúdo, acho que ficou meio diluído assim, não sei se a gente avançou muito nesse currículo não, fica nessas dimensões dentro das diversidades... A ponto de uma companheira de trabalho se surpreender, essas coisas não se dão por decreto, a gente sabe disso, a ponto da companheira de trabalho, de se surpreender assim, falando, de cuidado com documentos, e tinham perdido documento lá e um estudante negro, que disse eu trago sempre meu RG. "Ele tá sempre comigo", e a professora perguntou: como assim? Porque você não precisa. Ele respondeu: sim, eu preciso porque eu sofro, né? Blitz dos policiais. Para ela, isso foi um mundo novo, isso faz 2 anos. Olha isso! Ela disse que não tinha noção de consciência disso, parceira da gestão, e pelo que eu já acompanhei dos registros lá isso de alguma forma já tinha sido estudado, foco de estudos no PEA, mas...

Na reelaboração do PPP, especificamente, as questões relacionadas a lei as questões foram consideradas em quais momentos?

Que pergunta importante essa, estou lá na escola desde 2020, nossa intenção, isso é até uma coisa bacana do diretor, tem que evidenciar, ele tem uma preocupação muito grande para que rescrever o PPP. Mas quando a gente entrou em 2020, entrou na pandemia. Ano passado foi meio que nós replicamos que tínhamos lá, e este ano, o nosso PEA é reescrever o PPP. Então estamos discutindo, do que nós entendemos como o currículo, o que é educação inclusiva, a questão étnico racial, partir de agora, em outubro, reescrever essas questões, no PPP, os princípios que nos regem sabe, a gente vai considerar bastante. Ouvi o Alexandre Santos em uma das aulas no cursinho preparatório, nós trabalhamos um pouquinho nosso PEA, e ele fala assim: se eu sei que o PPP vai ser pedido em março do ano que vem, porque a gente não começa escreve-lo e começa rever agora, no ano anterior. Exatamente em setembro, outubro, vamos rever isso. Mais do que nunca tratar isso com muito cuidado, é um tema caro para nós, considerando a cor das nossas turmas, né? E nesse país onde racismo é estrutural, tá muito presente, e que é não é pauta e nem bandeira, desse

governo horroroso e genocida, que ocupa o poder, então assim: é muito caro para nós.

Até que ponto as questões com conhecimento podem ser atravessadas pelas questões de ordem religiosa? E se puder exemplifique.

Olha que interessante essa pergunta, isso tem sido muito discutido entre nós.

Como é que a gente trata isso? É por meio do conhecimento mesmo, mas assim, ampliando, pensando, de onde vêm, como é que os povos tratavam essas questões, por exemplo: festa junina. A professora de artes faz uma imersão mesmo, sabe? como as festas foram criadas, qual a raiz disso? Assim como ela faz com outras festas o Halloween também, pagãs. De onde vêm? Os celtas... Ela sempre faz sempre uma ampliação sobre esses assuntos muito interessante, sobretudo a professora de artes tem feito isso. A festa junina, sabe se que tem, uma tradição religiosa, católica, né? Nós temos olhado com muito cuidado isso e lembrando que quando falamos a escola laica, é para falar de todas as religiões, né? Não é que não se fala de religião, é quando se fala de uma, tem que falar da outra, tem que trazer as várias concepções é nesse sentido, sabe... e ao mesmo tempo discutindo com os professores que naturalizam assim: ai vai ter uma palestra na igreja posso colocar lá para os pais? Não! Isso não é papel da escola, escola é outro lugar. De conhecimento, de cultura, sobretudo. Essa é a nossa luta. Porque tem muito dessas coisas que vão atravessando, eu lembro de "meu amigo Nietzsche" (curta metragem), nós fomos discutir em uma outra escola, nossa um professor que era evangélico, ele ficou bravíssimo, se lembra daquela cena, que ele vai lá na igreja e diz que tá possuído pelo demônio, e ele, nossa como assim? Um professor, intelectual, é, pelo menos a gente pensa que seja especialista em uma determinada área do conhecimento, se deixa atravessar pela questão religiosa, numa discussão, falando de educação. É isso nós temos pensado muito e tratado essas questões.

Você identifica algum aluno sendo adepto de alguma religião de matriz africana os colegas e professores? E como a relação dele com os colegas e professores?

Temos o filho de uma moça que é do Candomblé, ela vai lindamente vestida, nas reuniões, acho a coisa mais linda, sabe? E ele vai também, vai com o cabelo, tem todo um trabalho e ele não quer tirar o boné, por exemplo, nós respeitamos e os colegas também o tratam naturalmente a gente não viu nada assim, que pegue nesse sentido. E eu observei também uma criança com deficiência o Bernardo, que tem uma deficiência motora, mas que toca um atabaque, e canta as músicas lá... É muito lindo, da umbanda, a gente vai percebendo. A gente vai percebendo. Mas assim eu vejo que esse terreno, pelo menos nesse universo que frequento atualmente tem sido mais tranquilo, não sei os pais. Porque aconteceu um evento lá um dia, que tinha fizeram uma oferenda bem ali no cruzamento, e tinha galinha, tinha farofa, todo aquele aparato, alguém passou por ali derrubou, então sujou, aí a mãe ao falar, e tinha razão de falar, pois as crianças poderiam pisar, se machucar. Só que aí ela falou que era uma macumba, e isso foi num conselho de escola. E aí uma menina, linda pediu respeito porque era da religião dela, por favor, e nós todos apoiamos ali eu tive que fazer uma intervenção na fala da mãe. Porque a mãe falou que era macumba, e eu falei: Não, de jeito nenhum, por favor. Olha o respeito aqui. A gente respeita todas as manifestações, por favor, a gente sabe que macumba tem um tom pejorativo. Mesmo que não seja, é usado com tom pejorativo, se ela está dizendo, vamos respeitá-la. Foi muito legal. A menina foi ótima.

E você já presenciou alguma situação de conflito envolvendo estudantes adeptos?

Então, assim o que eu vivenciei, foi isso foi dessa mãe com aluna. Por que os estudantes mesmo eu não percebo. Eu acho que até tenho lá, mas ele tem problema psiquiátrico mesmo, ele tem uma questão, ele tá muito assim centrado. Então ele é Deus não pode ter outro tipo de religião, mas ele é um caso muito específico. Os demais a gente não vê isso, muito pelo contrário. Eu sinto lá os jovens são bastante abertos, topam conversar. Nunca vi desrespeito no que diz respeito à religião.

E você tem mais alguma consideração pelo assunto?

A escola precisa pensar como tratar desse assunto, com as famílias, porque com os alunos de alguma forma por meio do conhecimento dos conteúdos, eu acho que os

professores tem conseguido avançar. É preciso fazer isso com as famílias, então momentos formativos com a família , dia da família... Trazer essa temática, discutir tudo isso. Acho que é necessário sim a gente retrocedeu nesse sentido, né? Às vezes nós conseguimos segurar na escola, mas não sabemos o que é falado no portão, o que se fala entre eles. A minha preocupação é essa. Nós temos que atingir as famílias.

## Apêndice 8 – Entrevista 7

Nome: Rubi

EMEF D

Cargo: Prof.<sup>a</sup>. Ensino Fundamental e Médio - Inglês

Há quantos anos atua na escola pública? 5 anos (2 anos contratada e 3 anos efetiva)

Autodeclaração cor: BRANCA

Religião: CRISTÃ

- Você conhece a lei 10.639 ela já foi objeto de estudo nas formações obrigatórias?

Sim, a Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas. Essa Lei já foi objeto nas formações obrigatórias, pois ela está presente no currículo da cidade.

- Você já participou de algum curso optativo que abrangia essa temática?

O curso que fiz que norteia o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana foi: Musicalidades Africanas e Afrobrasileiras (APROFEM)

- Considerando a lei 10.639 você realiza algum trabalho em sala de aula que conte com a temática?

Atuo como módulo, não consigo seguir uma rotina de atividades contínua, mas sempre procuro abordar assuntos sobre racismo, preconceito e diferenças culturais, para que os alunos possam entender e respeitar as diferenças.

- Qual a orientação do currículo da cidade e das orientações curriculares para as relações étnico-raciais com relação ao trabalho que conte com a lei 10639?

Parte do currículo diz que: “O Currículo da Cidade contempla o respeito à diversidade humana, considerando que os sujeitos devem ser valorizados pela sua heterogeneidade quanto ao gênero, etnia, cultura, deficiência, religião, entre outras particularidades. O não reconhecimento da diversidade na escola pode ser gerador de discriminação e exclusão do estudante e, assim, contribuir para aprofundar as desigualdades educacionais ao invés de combatê-las”

O currículo propõe, em suas referências, vários livros e autores que falam sobre esse tema a ser discutido em sala de aula.

- Na reelaboração do projeto político pedagógico as questões relacionadas a lei 10.639 foram consideradas? Em quais momentos?

Na escola em que atuo, foi identificado no PPP a importância de trabalhar temas que envolvem a cultura afro-brasileira e africana na sala de aula, mostrando que a escola reconhece e respeita as diversidades culturais.

- Até que ponto as questões com conhecimento podem ser atravessadas pelas questões de ordem religiosa? Exemplifique

Se você conhece o tema, você tem mais autonomia para tratá-lo em sala de aula, para se falar em ordem religiosa a primeira e mais importante tarefa é a escola - como um todo - garantir que TODOS respeitem a liberdade que os alunos têm de expressar a sua fé.

- O que você entende por racismo religioso. Você acha que acontece na escola?

Para falar de racismo religioso é importante destacar sobre a Intolerância Religiosa, sobre o desrespeito ao direito das pessoas de manterem as suas crenças religiosas, hoje em dia, assim com antigamente, as pessoas têm uma extrema dificuldade em aceitar/respeitar o que é considerado diferente para elas, o povo, principalmente os negros, são os mais afetados ao manifestarem a sua fé.

A escola é o local que mais tem preconceito, começando pelos próprios professores, que muitas das vezes, não estão preparados para aceitar as diferenças e não sabem como lidar com essas situações quando estão presentes na sala de aula.

- Você identifica ou já identificou algum de seus alunos como sendo adepto de alguma religião de matriz africana como é ou era a relação dele com os colegas e professores?

Olha, eu já identifiquei uma aluna no 6º ano, os alunos a chamavam de “macumbeira”, quando ela falou que era adepta a umbanda, eu fiz a intervenção, e a própria aluna não quis entrar em detalhes sobre suas crenças, solicitando apenas que os alunos parassem. Muitos estudantes já reconhecem o racismo religioso dentro da escola e optam por silenciar a sua fé. Não se fala muito nesse tema, pelo menos não presenciei muitos casos nesse tempo de prefeitura.

- Você já presenciou alguma situação de conflito envolvendo algum desses estudantes?

O conflito já foi citado na resposta acima. Muitos preferem se fechar, se sentem desconfortáveis ao falar sobre o tema.

- Mais alguma consideração sobre o assunto?

Não é somente as religiões da cultura afro-brasileiras que sofrem esse racismo religioso, muitas outras também sofrem com tais discriminações. É preciso evoluir muito espiritualmente para tratar alguns assuntos. Muitos não aceitam as diferenças, discriminam, zombam e, na maioria dos casos, não reconhecem a diversidade cultural que é evidente nas escolas

## Apêndice 9 – Entrevista 8

Nome: Pérola

EMEF B

Cargo: Professora de artes no ensino fund I e II

Quantos anos atua na escola pública?

Atuo há 12 anos na mesma escola

Autodeclaração a sua cor: Branca.

Religião: Não tenho religião.

Você conhece a lei 10.639?

Eu nunca li, mas conheço.

Ela já foi objeto de estudo informações obrigatórias?

Sim. Teve um período que aqui na JEIF, o tema, por conta de reformular o PPP, era sobre diversidade. Tinha três frentes, que eram as questões ligadas a temática racial era a primeira, a segunda era ligada a identidade de gênero e a terceira era bullying. Durante esse ano todo, se estudou esses assuntos. Um deles foi essa lei relacionada ao estudo da África, da cultura afro-brasileira na escola.

Então foi só dentro da unidade. Não via SME ou via DRE a formação?

Depois que comecei a trabalhar o assunto, me apresentei naquele congresso, de questões étnicas e raciais. E lá eles tem palestras. Cheguei a fazer uma oficina para fazer as bonequinhas abayomi, mas isso foi na oficina de um dia que participei, eu não tive uma formação específica no tema.

Você já participou de algum curso optativo da DRE, SME ou do sindicato da temática?

Não.

E considerando a lei, você faz algum trabalho na sala de aula? Se você puder exemplificar.

Eu faço e sempre fiz, e ainda faço esse trabalho todos os anos. Pode variar em maior ou menor escala. Por exemplo: entro agora no sexto ano, trabalhando com danças populares brasileiras, e uma dessas danças vai ser o jongo. Eu vou explicar a origem do jongo, como essa dança se apresenta como modo de resistência dessas populações, etc. Só que é um trabalho menor, porque em conjunto disso, verão outras danças de outras origens, e tudo mais. Há anos, faço uma sequência didática, mais focada em alguns assuntos. Pra ser sincera, fazia muito mais antes do atual governo, na presidência, por que existia bem menor perseguição por parte dos pais, para abordar o tema e também porque eu percebia assim... Não precisa ser lei. Sempre trabalhei esse tema. Isso tem a ver com a minha formação e a forma de como eu entendo a arte. Mas aí eu percebia que, quando você vai abordar por exemplo jongo, ele vai ser bem recebido, vai ser aceito. Mas se eu for trabalhar com artista negro, tipo (Jean-Michel) Basquiat ele vai ser super bem recebido e aceito. Onde eu percebi o preconceito? Nas questões ligadas a religiosidade africana. Inclusive alunos negros, que vão falar que isso é do demônio e tudo mais. Nessas turmas que percebia isso mais forte, eu fazia uma sequência didática e o tema era mitologia iorubá. Eu chamava de mitologia, o que para alguns é religião. Fiz isso por muito tempo, para não ter problemas na escola, teve anos que eu fiz isso, isso durava aproximadamente um mês. As vezes era no mês de novembro, para combinar com o novembro negro, na época em que a sala de leitura, seguia essa instrução e acho que ainda segue, não tenho certeza e aí eu fazia um trabalho mais focado na religiosidade. Ensinava quais eram os orixás, cheguei a trazer um funcionário aqui da secretaria, que é da umbanda. Ele veio ser entrevistado pelos alunos, trouxe objetos da religião africana, explicou como funcionava, depois nós trabalhávamos com música que abordam os assuntos. Por exemplo: Zeca Pagodinho que eles gostam, ele é super popular e atual, tem várias músicas que vão falar de orixá, trazia a letra e explicava, tudo certinho. Eles criavam desenhos e ilustrações dessa obra de arte desses orixás.

Nós chegamos a visitar a exposição numa caixa cultural de artistas que abordavam também. Tem anos que eu pego mais pesado com o tema, principalmente da religiosidade. Eu gosto muito de mitologia, de qualquer povo, assim, eu acho muito interessante o trabalho e acho que foi o lugar que eu encontrei na escola, o ponto fraco do racismo e preconceito.

As outras manifestações artísticas, eu percebia que eram mais bem aceitas. Então esse preconceito ficava velado, entendeu? Ele não ficava muito aparente, então isso varia muito de classe para classe, de ano para ano. Todo ano no meu planejamento, e no livro didático de artes que eu trabalhava também, sempre demonstrava essa preocupação importante, se ele for contar de algum artista europeu, ele também vai mostrar um artista importante africano, ou artista brasileiro de origem negra, o livro se chama Mosaico.

No sexto ano do lado da ciranda, ele vai explicar que é de origem portuguesa, está o jongo, já está no livro, entendeu? Isso facilita o meu trabalho também. Quando eu escolhi o livro levei muito isso em consideração, tenho essa preocupação também.

Você sabe qual a orientação do currículo, da cidade São Paulo e das orientações curriculares a respeito do trabalho com essa temática?

Em artes, tem orientação de você estudar as questões étnicas, formações culturais de outros povos, entender como isso, deu origem a nossa cultura e a nossa sociedade. Já tem essa orientação também na lei e no currículo. Mas assim, como te falei, não sou uma pessoa muito dessa parte, mais legislativa eu sei que existe a lei, mas não sou de estudar a lei não. Eu acho que isso é obrigação do professor, sabe, tem que estar no dia a dia, na prática e deveria ser em todas as matérias, na verdade, é que arte abre brecha para um conteúdo, um poucos mais livre e eu tenho a liberdade também, de incluir coisas, que talvez não estão no livro. Não estão no planejamento mais engessado, assim por exemplo, matemática é um pouco mais difícil, mas eu acho que é possível, e que deveria ser uma obrigação de todos.

Na reelaboração do projeto político pedagógico, as questões relacionadas a lei foram consideradas? Teve algum momento específico?

Teve um ano específico, que a nossa JEIF abordou o assunto. Porque estávamos numa fase de reelaboração do PPP e agora estamos refazendo o PPP. Só que a gente está dando um pouco de ênfase, nas mudanças que aconteceram na escola, após a pandemia e nas necessidades que a pandemia trouxe, assim, então vamos dizer assim o momento no PPP essa não é a ênfase, mas essa escola tem essa preocupação já estava no PPP anterior, então acredito que isso será meio copiado e colado e que a gente está mais entendendo como está o contexto da escola pós pandemia, muitos alunos deprimidos. Muitas situações diferentes, que nós estamos tendo que lidar.

Até que ponto as questões do conhecimento podem ser atravessadas pelas questões de ordem religiosa?

Olha, em matérias como artes e história, em todos os pontos. A religiosidade ela mostra como um povo olha para o mundo, não tem como a gente compreender como um povo pensa, quando a gente estuda qualquer outro povo, sem a gente entender, quais aspectos religiosos, que permeiam esse povo, né?

O Egito, quando a professora vai dar aula sobre o Egito, ela vai ter que falar a sobre a religiosidade do Egito. Penso que, como a arte é uma manifestação da cultura de um povo, obrigatoriamente ela vai lidar com a visão de mundo daquela... Então assim, toda vez que eu falar de obras de arte, de aspectos culturais que não são da nossa cultura da contemporaneidade e tal, eu levanto sim questões religiosas, não para o aluno, obviamente seguir essa religião, mas para ele compreender, qual é o pensamento daquele povo sobre o mundo.

Quando eles falam, por exemplo, que os orixás são do diabo, é preciso que eles entendam que, naquela visão de mundo, não existe diabo. Essa é uma concepção pontual, ele não é universal, parece universal por que a gente vive no Brasil que é um país cristão, mas quando o aluno entende isso, é incrível, é uma abertura de universo que acontece na cabeça dele, eu acho que ele entende. O problema é que para explicar dá muito trabalho, vai vir mãe reclamar. Pode ser que algum aluno tenha algum entendimento equivocado. E que você tenha... perca tempo, tendo que esclarecer as coisas. Mas eu acho que a arte e história não tem como fugir de questões religiosas, quando vai abordar cultura é impossível.

O que você entende por racismo religioso, você acha acontece na escola?

Eu acho que, acontece em todos os lugares do Brasil. Principalmente na escola, se a colonização deu certo, em algum ponto, foi na imposição do cristianismo, né? Foi aquilo que eu te falei, o que eu percebia no racismo escolar, eu não via nessa escola bullyng assim, não é bullyng, é racismo. Mas, não via muitos alunos falarem sobre questões de pele ou tratamento diferenciado, entre pessoas negras, isso nunca percebi, mas quando mencionava qualquer coisa da religiosidade africana ou afro-brasileira “aí é macumba, aí é do demônio e tal”. Então para mim, o racismo ficava evidente na religiosidade. Por isso que escolhi em alguns momentos, focar nesse tema mesmo.

E você já identificou alguns dos seus alunos como sendo adepto de alguma religião de matriz africana? E observava a relação deles com os colegas, professores e funcionários?

Toda vez que falamos desse assunto na sala, tem pelo menos um ou dois, que são alunos que nunca tinham falado nada, que não se manifestam e que depois, se sentem representados. Aí eles falam que frequentam, explicam como funciona, eles sentem liberdade para poder falar, sem precisar se defender. Então toda vez que é abordado esse assunto na sala, tem um ou dois geralmente, e eles começam se pronunciar sobre o tema.

Já aconteceu antes, de ter aluno que se assume com mais coragem, mas muitos são bem quietinhos e só se manifestam, depois que o tema é trabalhado na escola.

Você já presenciou alguma situação de conflito envolvendo esses estudantes?

Não. Conflito não. É um comentário falando que é “do diabo” e o outro fica quietinho. Depois que eu explico tudo, discutimos o assunto, aquele aluno se pronuncia e o outro respeita. Nunca vi confronto.

E você tem mais alguma consideração sobre esse assunto, sobre esse tema?

Nós estamos vivendo um momento muito difícil para trabalhar esses temas, assim. O professor tem que estar preparado mesmo, não só mostrar as leis, apesar de eu não estudar muito as leis. Eu sou boa para falar que está na lei (risos), mas para mostrar que está no livro didático, já aconteceram várias vezes, de mães virem reclamar aqui até do jongo, coisas mais simples, vieram reclamar. Então assim, a gente tem que estar preparados para entrar em embate.

Infelizmente o momento político atual, prega um pouco essa perseguição de professores. Eu já tive mais liberdade, eu sentia. Agora tenho mais dor de cabeça, mas é isso, é uma escolha que a gente faz e está na lei. E precisamos cumprir a lei, não tem muito o que fazer, eu sempre abordo, assim, todo ano.