

**“A GENTE CONSEGUE FALAR SOBRE TUDO, MAS QUANDO CHEGA NA RELIGIÃO É PISAR EM OVOS”:** FORMAS DE SUPERAR O PRECONCEITO E A INTOLERÂNCIA COM AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NAS ESCOLAS

*Benício Backes\**

*José Lício Backes\*\**

**RESUMO:** O preconceito e a intolerância com as religiões de matriz africana foram construídos no contexto da colonização e atualizam-se cotidianamente por meio da colonialidade. O artigo objetiva analisar o que professores negros têm feito para superar essa realidade. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores negros, militantes da causa negra, que atuam em escolas públicas. A análise mostrou que esses professores desenvolvem várias estratégias com vistas à desconstrução do preconceito e da intolerância.

**PALAVRAS-CHAVE:** preconceito, religiões africanas, colonialidade.

**“WE CAN TALK ABOUT EVERYTHING, BUT WHEN IT COMES TO RELIGION, IT'S LIKE WALKING ON THIN ICE”:** WAYS TO OVERCOME PREJUDICE AND INTOLERANCE TO AFRICAN TRADITIONAL RELIGIONS IN SCHOOLS

**ABSTRACT:** Prejudice and intolerance to religions of African origin were produced in the context of colonization and have been daily updated through coloniality. This article aims to analyze what black teachers have done to overcome such a reality. In order to do that, semi-structured interviews were carried out with black teachers, militants of the black cause, who work in public schools. The analysis has shown that these teachers have developed a number of strategies intended to deconstruct prejudice and intolerance.

**KEYWORDS:** prejudice, African religions, coloniality.

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Professor da Universidade FEEVALE.

E-mail: [beniciobackes@gmail.com](mailto:beniciobackes@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7290-4891>

\*\* Doutor em Educação pela UNISINOS. Professor da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: [backes@ucdb.br](mailto:backes@ucdb.br)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9013-8537>

## Considerações iniciais

O preconceito e a intolerância com as religiões de matriz africana foram construídos no contexto da colonização e atualizam-se cotidianamente por meio da colonialidade. Neste artigo<sup>1</sup>, objetiva-se analisar práticas e conhecimentos que professores negros, militantes da causa negra, utilizam para superar o preconceito e a intolerância religiosa no contexto da escola pública de educação básica.

Para tanto, no primeiro momento, situa-se teoricamente a pesquisa, mostrando-se como as religiões de matriz africana têm sido alvo de preconceito e intolerância desde o período colonial, problema que a colonialidade tem perpetuado. No segundo momento, apresenta-se a análise das falas dos professores negros<sup>2</sup> sobre práticas e conhecimentos que utilizam para combater o preconceito e a intolerância religiosa. Por fim, traz-se a síntese dos resultados da pesquisa.

## Situando a temática

O preconceito e a intolerância com as religiões de matriz africana têm sua gênese no período colonial, quando o ocidente inventou a racialização: a “ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” (QUIJANO, 2005, p. 107). A raça tornou-se um marcador biológico diferencial e, como tal, possibilitou a hierarquização naturalizada de povos segundo diferenças étnico-culturais, instituindo as relações de poder colonial. Embora, de início, pareça ser um marcador apenas biológico, é também profundamente cultural, pois todas as práticas culturais (incluindo as religiosas) são avaliadas em função do pertencimento racial.

Com a invenção da raça como critério de classificação e hierarquização dos grupos humanos, o que produziu a subalternização dos negros pelos colonizadores, as relações humanas passam a ocorrer com base nela. Nesse sentido, destaca-se que não só os processos de subalternização perpetrados pelos colonizadores foram baseados nessa invenção, mas também os processos de resistência por parte dos negros e as suas lutas contra essa opressão e inferiorização (MAGALHÃES, 2017).

A compreensão dessas condições mostra-se decisiva na busca pelo rompimento com a aparente consolidação de uma estrutura social, cultural e política ainda fortemente hierarquizada, assentada em questões de raça. Considerando-se a colonialidade no que a constitui como projeto, encontra-se na invenção da ideia de raça “o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia” (QUIJANO, 2005, p. 107).

---

<sup>1</sup> Resultado da tese de doutoramento (BACKES, 2019).

<sup>2</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco. Parecer n. 1.763.492.

Inicialmente, é a população nativa da América que passa a ser classificada segundo esse “novo padrão de poder” (QUIJANO, 2005, p. 107), em que diferenças étnico-culturais são fixadas e codificadas na ideia de raça. Mais tarde, outras populações do mundo, não europeias, passam a ser classificadas também segundo essa mesma lógica de poder.

No engendramento de relações sociais de subordinação e inferiorização a partir dessa configuração de poder, novas identidades sociais são reconhecidas na América, como indígenas, negros e mestiços, ao mesmo tempo em que são colocadas em relação com identidades sociais já constituídas geopoliticamente, como portugueses, espanhóis e europeus. Busca-se, dessa maneira, redefini-las, conferindo-lhes também uma conotação racial. Isso vai posicionando cada grupo cultural e suas respectivas identidades, de forma a justificar tanto o lugar de privilégio do colonizador quanto o lugar de subalternizado e inferiorizado do colonizado. As diferenças étnico-raciais passam a ser vistas como responsáveis pela produção da desigualdade social, portanto, como resultado das diferenças de natureza humana, e não como resultado de relações sociais de dominação e exploração.

Quanto a esse aspecto, Hall (2016), em sua análise da produção das representações da diferença racial durante a escravidão, chama atenção para os processos de naturalização, a partir de dois temas principais:

O primeiro era o *status* subordinado e a ‘preguiça inata’ dos negros – ‘naturalmente’ nascidos e aptos apenas para a servidão, mas, ao mesmo tempo, teimosamente indispostos a trabalhar da forma apropriada à sua natureza e rentável para seus senhores. O segundo tema era o inato ‘primitivismo’, a simplicidade e a falta de cultura, que os tornava geneticamente incapazes de ‘refinamento’ (HALL, 2016, p. 169-170).

Com essa naturalização, observa-se uma tendência a dar ênfase a estratégias de acumulação capitalista, desencadeadas pelos processos civilizatórios da modernidade, sob uma perspectiva de fixação e essencialização da diferença racial, que se torna constitutiva do modelo de acumulação capitalista (GROSFOGUEL, 2008). Além da naturalização da diferença racial, visível no corpo racializado – “o próprio corpo e suas diferenças estavam visíveis para todos e, assim, ofereciam ‘a evidência incontestável’ para a naturalização da diferença racial” (HALL, 2016, p. 169) –, desenvolve-se um processo de desqualificação cultural, no qual a diferença religiosa assume papel central, pautada na lógica de que há apenas uma religião verdadeira, um deus verdadeiro, uma ciência verdadeira, um modo correto de viver, isto é, o modo branco/colonizador/cristão.

Entretanto, a construção de um discurso único da modernidade, passando pelos campos da moral, da religião e da ciência, embora hegemônico durante os processos de colonização empreendidos pela Europa, não se mostrou capaz de conter resistência. Como se trata de um discurso construído, seu significado não é fixo; foi e é constantemente tensionado por outros significados. Os negros, apesar da estrutura colonial de poder, sempre lutaram e resistiram, produzindo outros significados, provocando também uma rearticulação no discurso tido como único. Como afirma Hall (2016), o significado nunca

é fixo, ele escorrega, derrapa, desliza. Ele sempre pode ser redirecionado. Ninguém controla o significado totalmente. Significados que vêm das margens podem emergir, modificando os significados tidos como únicos.

Assim, por maiores que tenham sido os esforços para fixar um significado e por mais que se tenha recorrido a um conjunto de mecanismos, como religião, ciência e economia, intentando produzir imagens fixas de negros e de sua religiosidade (estereótipos), graças à impossibilidade de se fixar definitivamente um significado e à resistência e luta dos negros, os significados são modificados e ressignificados. No contexto atual, além de imagens estereotipadas (negativas), temos imagens positivas de negros e de sua religiosidade, o que questiona sistematicamente a estereotipificação, forjando novas imagens, inclusive na educação, como mostra a pesquisa realizada.

### **Superando o preconceito e a intolerância com as religiões de matriz africana nas escolas**

Passamos a trazer a análise de práticas de professores negros, militantes da causa negra, que em suas aulas desenvolvem estratégias que contribuem para a superação do preconceito e da intolerância religiosa. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores, sendo que dois desses, no momento das entrevistas, estavam em atividades de gestão, mas neste artigo os identificaremos também como professores.

Os professores são identificados por pseudônimos escolhidos por eles, assim mantendo o anonimato, em conformidade com os parâmetros éticos de pesquisa. Entende-se que o que importa são as estratégias desenvolvidas em escolas públicas, não sendo necessário trazer o contexto específico da escola básica em que os sujeitos atuam, nem da região onde a pesquisa foi realizada, posto que o contexto brasileiro é profundamente marcado pela colonialidade, isto é, pelo padrão de poder baseado na raça, inventado no período colonial:

Na educação, a naturalização do racismo e das desigualdades raciais contribuem para negar ou omitir o fato de que esses fenômenos perversos foram construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje. (GOMES, 2021, p. 444).

Iniciamos com a professora Ísis Angela. Ela recorre à forma de vestir-se (roupa afro, turbante), aos símbolos religiosos (guias) e ao modo de ser e de manifestar-se na escola/sala de aula quanto às perspectivas religiosas umbandistas, para mostrar que as religiões africanas não são do mal. É um ativismo político que afirma a umbanda como uma das perspectivas religiosas, na tentativa de deslocar a centralidade das religiões cristãs. A professora Ísis Angela acena para a necessidade de produzir o

deslocamento da religiosidade cristã como modo de aprender a respeitar os outros, reconhecendo suas diferenças:

[...] existe ainda muito desconhecimento e desinteresse. As pessoas não querem ouvir falar. As pessoas não querem que tu fale. Nós tivemos, no primeiro ano em que eu estive aqui, a celebração para os dois turnos com cânticos evangélicos e católicos. Nada contra, acredito que esses espaços por onde circulei, essa Escola Espírito Santo<sup>3</sup> me ensinou a conhecer a figura de Jesus, o que para mim foi um grande ganho, porque eu, como umbandista, ele para mim é um grande Oxalá, é uma figura maravilhosa e é uma figura que é muito importante na minha vida. Isso não me fez menos umbandista, não me fez menos filha de uma mãe-de-santo do candomblé. Isso me fez gente, respeitar os outros. Só que existem outras formas, e às crianças está sendo negado para elas o conhecer o diferente, então, elas vão continuar na ignorância. Elas vão continuar com medo. (Prof.<sup>a</sup> Ísis Angela)

O cenário apresentado pela professora Ísis Angela encontra-se próximo dos resultados de uma pesquisa realizada por Pereira e Cardoso (2012) em nove escolas de Ensino Fundamental (de centro e de periferia) da rede pública municipal da cidade de Palmas, no estado de Tocantins. Uma das perguntas do levantamento referia-se ao posicionamento dos professores quanto ao trabalho, em sala de aula, com questões étnico-raciais e com religiões de matriz africana. A análise das respostas a essa questão, com 84% dos professores posicionando-se favoravelmente, confrontada com a realidade do cotidiano das escolas, evidenciou discrepância entre o que se pensa ser necessário fazer e o que de fato se constitui como fazer cotidiano, visto que “pouco foi mudado na forma de ministrar as aulas [e] o que se percebe é uma grande resistência dos cristãos em trabalhar em sala de aula com as religiões de matrizes africanas” (PEREIRA; CARDOSO, 2012, p. 88).

Ainda que os cristãos (brancos) insistam em não trabalhar as religiões de matriz africana, como mostra a fala da professora Ísis Angela, a presença de professores negros gera essa reflexão e leva para dentro dos currículos um encontro de culturas religiosas, produzindo identificações e afirmações das diferenças historicamente subalternizadas e inferiorizadas. Esse encontro dá-se em meio a negociações e relações de saber/poder (BHABHA, 2014), sendo capaz de minar formas de ser/estar produzidas no contexto colonial que se atualizam pela colonialidade.

Quando a Prof.<sup>a</sup> Ísis Angela foi perguntada se a religião afro circulava na escola, ela questionou a celebração do dia de Ação de Graças, prática já tradicional na escola onde atua:

Ainda causa muito estranhamento [referindo-se à presença de religiões de matriz africana nas escolas]. As minhas experiências aqui em Novo Hamburgo têm algumas coisas bem interessantes. Especificamente nessa escola, eu não posso esconder, isso é ainda parte do que me move para continuar, nós temos por uma tradição da escola a realização da Ação de Graças. E isso eu coloco não como algo contra quem iniciou esse processo na escola ou como contra práticas religiosas que não sejam as minhas, mas como uma forma de questionar. [...] Estou na escola há três anos e questionei: que bom que vamos ter uma ação de graças, mas pensando que a gente está num estado laico e

---

<sup>3</sup> Nome fictício da escola de confissão religiosa católica onde atuou como docente.

que isso também tem que fazer parte do nosso fazer na escola, de que a gente tivesse, então, uma representação negra, que não necessariamente precisasse ser do candomblé ou da umbanda, ou da quimbanda ou da nação<sup>4</sup>, mas que a gente conseguisse se sentir contemplada, porque não são só negros que são umbandistas, que são candomblecistas, que são filhos de nação, de matriz africana, mas são as pessoas que precisam se esconder! Eu tenho as minhas guias e preciso andar com elas dentro da minha roupa, porque, se algum pai vê, os pais vão ficar com medo, ou, por você estar de turbante, [pode] ser olhado torto no portão da escola! (Prof.<sup>a</sup> Ísis Angela).

Nesse tipo de situação, há o tensionamento da colonialidade naquilo que a constitui como normalização de uma prática particular – prática cristã de celebração de Ação de Graças – que se pretende universal. Quanto a esse aspecto, no relato da professora Ísis Angela, há a problematização, chamando atenção, inclusive, para a responsabilidade docente em reconhecer e afirmar, “num estado laico” (Prof.<sup>a</sup> Ísis Angela), as diferentes manifestações religiosas como expressões próprias de uma cultura, de uma identidade étnico-cultural. Além da problematização da universalização de algo particular, há, também, na fala da professora Ísis Angela, a problematização da colonialidade; embora umbandistas, candomblecistas, filhos de nação, de religião de matriz africana, não sejam apenas negros, estes “são as pessoas que precisam se esconder” (Prof.<sup>a</sup> Ísis Angela).

Para o professor Bira, a melhor estratégia para acabar com o preconceito e a intolerância é pelo conhecimento. Lembramos que “o currículo escolar, quando se propõe a reconhecer as diversidades, admite que todos os sujeitos são produtores de conhecimento, possibilitando que os saberes sejam construídos por outras fontes, antes silenciadas” (PONCE; FERRARI, 2022, p. 7). Segundo o professor Bira:

A única forma de você quebrar todos os tipos de preconceito é com conhecimento, é com informação, não tem outro jeito. Não pode ficar supondo: ‘eu ouvi dizer que’; ‘minha mãe falou que’; ‘o padre falou que’. [...] Minha vó foi benzedeira, nasceu no interior, casou com um milico. O milico foi para Corumbá, no Mato Grosso do Sul, ficou um tempo lá, voltou para o Rio de Janeiro e depois veio para Pelotas. Não acreditava de jeito nenhum, e minha vó resistiu. Aí, quando ele faleceu, minha avó se sentiu mais à vontade de atender as pessoas, mas minha avó era umbandista. [...] A minha religião é essa, mas sou batizado na Igreja Católica. Não menosprezo nenhuma outra religião. Então, alguém pergunta: qual é a sua religião? Sou católico apostólico baiano. Como assim? Fui batizado na Igreja Católica, minha avó tinha um terreiro de umbanda. Não é o que vocês falam aí de Exu, não sei o quê. Aí, eles começam a prestar

<sup>4</sup> O candomblé é tido como uma religião étnica, em que se verifica uma forte preservação de tradições de origem africana. Em sua formação diversa, em diferentes regiões do Brasil, assume ritos e nomes diferentes: “candomblé na Bahia, xangô em Pernambuco e Alagoas, tambor de mina no Maranhão e Pará, batuque no Rio Grande do Sul, macumba no Rio de Janeiro” (PRANDI, 1998, p. 152). Já a umbanda, nascida do “encontro de tradições africanas, espíritas e católicas” (PRANDI, 1998, p. 152), durante as décadas de 1920 e 1930, pensa-se como religião universal, desfazendo-se de traços de origem tribal e de processos de escravização, ligados à sua origem no candomblé (PRANDI, 1998). A quimbanda é uma espécie de subcategoria da umbanda, com ênfase na divisão dicotômica do bem e do mal, hierarquização mística dos espíritos puros e imperfeitos do espiritismo kardecista, incorporado à umbanda. Surge da “divisão dicotômica entre bem e mal na qual Umbanda e Quimbanda constituem um par oposto e complementar” (LEISTNER, 2016, p. 8). Nação é o que se constitui como modelo de rito de culto aos deuses do candomblé, seguindo padrões africanos de culto, com base na identidade grupal (MUNANGA; GOMES, 2006).

atenção. Eu não tenho todo o conhecimento do mundo para tirar todas as dúvidas de vocês. Algumas coisas, eu acabo meio que quebrando, alguns preconceitos... (Prof. Bira)

Considerando que no Brasil, nos últimos anos, têm se intensificado os discursos de religiões neopentecostais que associam as religiões de matriz africana a práticas demoníacas (Exus e Pombagiras)<sup>5</sup>, a presença de uma professora apresentando-se como umbandista tem uma conotação política muito forte no currículo. Ela traz empoderamento para as crianças negras que estão na escola e produz outros significados, inclusive para as crianças não negras. Mais do que identificação religiosa (“minha religião é essa”; “sou católico apostólico baiano”), isso representa uma possibilidade de negociar e articular as diferenças na perspectiva de afirmá-las positivamente (HALL, 2016; BHABHA, 2014).

O professor Bira, quando um aluno lhe pergunta “qual é a sua religião” (Prof. Bira), conversa sobre experiência/vivência religiosa, como forma de mostrar que a religiosidade africana não tem a ver com o que o cristianismo inventou sobre ela. Além disso, também pede que os alunos pesquisem sobre a temática em um contexto de sincretismo, novamente mostrando que é a falta de conhecimentos que produz o preconceito:

A gente consegue falar sobre tudo, mas, quando chega na religião, é pisar em ovos. [...] Pensei: como vou começar esse trabalho? Não tem outro jeito. Trouxe os alunos para a biblioteca [e, dirigindo seu olhar à estante da biblioteca com os dicionários], pedi que a bibliotecária deixasse um monte de dicionários e pedi que pesquisassem o significado de uma palavra só: o que é sincretismo? Voltamos para a sala de aula: ‘Fulano, o que é sincretismo? E você?’ Falaram um monte de coisas, e teve uma aluna que falou assim: ‘Professor, sincretismo religioso é a correspondência entre um santo de uma religião com um santo de outra religião.’ ‘Então, beleza, qual religião você vai pesquisar? Umbanda. Com qual vai relacionar? Com a católica.’ Eles decidiram. Vamos, então, escolher os santos da umbanda e dos santos da Igreja Católica. Vamos ver qual é a correspondência. Eles ficaram apaixonados. ‘Ah, esse santo é o mesmo da igreja lá onde vou.’ ‘Ah, esse santo é o mesmo lá onde a fulana me benze!’ É, é o mesmo. Cadê o preconceito? Na época, foi muita coincidência, ganhei de Porto Alegre um *kit* de religião. Então, tinha todas as imagens das religiões de matriz africana, e tinha o nome lá. Colei todos no quadro, e vocês vão fazer um desenho e relacionar os nomes da católica e da umbanda. E eles expuseram. Ficou tão bonito que a diretora pediu que não tirasse quando terminasse a Semana da Consciência Negra: ‘Deixa aí até a gente enjoar’. Aí, quando enjoaram, eles pediram: ‘Professor, posso levar para casa para mostrar para a minha família?’ ‘Pode, mas explica lá, sabe como é, senão, vão achar que estou pregando, querendo converter vocês para determinada religião.’ Ficou uma coisa bem legal de se fazer, mas foi nesse momento que eu percebi essa resistência de se falar da religião. (Prof. Bira)

Observa-se que a atividade se centrou na escolha dos alunos de estudar as relações entre umbanda e religião católica. Possivelmente, a forma como o professor Bira tratava da sua experiência com essas duas religiões instigou a relação a ser estudada. Essa experiência corrobora as pesquisas de Constantino

---

<sup>5</sup> As religiões neopentecostais têm, na eliminação da presença e da ação do demônio no mundo, uma de suas missões fundamentais. Veem as demais religiões pouco engajadas nessa missão e, em algumas delas, especialmente nas de matriz africana, um espaço privilegiado de ação demoníaca – entidades como Exus e Pombagiras são tidas como divindades disfarçadas e manifestação do demônio (SILVA, 2007).

(2014), quando indica que a presença da docência negra nas escolas contribui para a afirmação positiva da negritude e o rompimento com silenciamentos e estranhamentos, por parte de negros e brancos, nesses espaços, quando se trata de negritude, como na questão da religiosidade.

A professora Flor também entende que a falta de conhecimento produz o preconceito e a intolerância religiosa:

O preconceito, principalmente em relação à cor da pele, porque sempre o negro é visto como uma coisa ruim. Tudo o que acontece de ruim é o negro, o negro é ladrão, o negro é isso, o negro é aquilo. E ainda tem muito a questão do cabelo, que nós temos o cabelo diferente; muitas vezes, as mães, principalmente nas meninas, fazem as tranças ou têm que prender o cabelo, porque nosso cabelo é mais duro, então, se precisa fazer de uma forma diferente. Muitas vezes, se sofre por causa disso, colocam apelidos ou ficam fazendo piadinhas: – Ah, cabelo de bombril! [...] [E em relação à religião?] Muito! Principalmente porque aqui, nessa região, aqui na região do Vale do Sinos, muitos alemães têm origem evangélica, e sempre houve essa coisa de se pensar que as religiões afro estão ligadas ao mal. Por quê? Porque não se sabe o que cada entidade representa. (Prof.<sup>a</sup> Flor)

Na fala da professora Flor, há uma espécie de atualização dos diferentes esforços que vinham sendo feitos no período colonial, desde os religiosos, sob a liderança do cristianismo, até os pretensamente científicos, para reiterar a natureza das diferenças raciais (com destaque para o negro como fonte do mal). Isso se deu como forma de conferir legitimidade ao modelo de acumulação capitalista e ao processo civilizatório em constituição, em escala mundial.

A religiosidade africana faz parte da vida como um todo e que se mostra incompreensível pela lógica do deus único cristão. Daí a expressão “choques de religiosidade”, como refere o professor Bira, mencionando algumas das dificuldades para as culturas negras entrarem na escola, com destaque para a religiosidade, elemento central da cultura africana:

[...] a resistência e o preconceito ainda são muito grandes. Tu consegues falar sobre quase tudo sobre a cultura negra. Antes, tinha um grupo de capoeira; depois, eles faziam apresentações de Maculelê<sup>6</sup> [...]. Este ano [2016], com o Mais Educação, se conseguiu um novo professor de capoeira. Mas não é só isso. Mesmo que tenha uma lei que exige que as escolas trabalhem com as questões de africanidade durante o ano todo, lembra-se da cultura negra quando? Na Semana da Consciência Negra. É muito pouco, uma semana! [...] o que mais tem resistência dentro da escola ainda é a religiosidade. A gente consegue falar de quase tudo, mas, quando chega na religiosidade, o professor fica constrangido. Por quê? Porque não sabe como esse assunto vai ser levado para casa pelos alunos. Então, muitas vezes, acontecem esses choques de religiosidade. (Prof. Bira)

<sup>6</sup> A capoeira mantém uma relação íntima com a música, e as letras de suas cantigas dão o tom da capoeira como jogo, dança ou luta (MOREIRA; FERREIRA, 2008). De acordo com Munanga e Gomes (2006), teve papel importante na construção identitária e na resistência negra no Brasil, pois, “através do som do berimbau, atabaque, pandeiro e agogô, da cadência, da ginga do corpo, da simulação de um combate e da improvisação das cantigas e ladainhas, eles expressavam sua maneira de ser e existir” (GOMES; MUNANGA, 2006, 155). Já o Maculelê faz alusão a uma lenda indígena e, em uma das versões da capoeira, remete à dramatização de disputas entre aldeias rivais (MOREIRA; FERREIRA, 2008).



Os encontros entre as culturas dão-se sempre em um contexto de relações de poder, geralmente assimétricas, portanto, como diz o professor Bira, isso pode produzir choques. Esses choques, tensões e disputas não são necessariamente negativos ou positivos. Eles são ambivalentes (BHABHA, 2014). Desses choques, podem resultar reações conservadoras, na perspectiva de manter, de preservar o lugar de privilégio da religião cristã, tal como destacou o professor Bira. Por outro lado, também nesses choques está a potência da transformação, da mudança, da resignificação das relações de poder e das relações entre as culturas.

A professora Flor recorre ao sincretismo para superar o preconceito e a intolerância:

No ano passado, eu fiz um trabalho [...] sobre princesas negras; os alunos não sabem que existem princesas negras. Sempre princesas loiras e de olhos azuis. Nós tivemos muitas princesas na África que vieram para o Brasil, escravizadas, e para nós também, que acreditamos numa religião afro, nós temos várias entidades que são princesas, são rainhas. Eu trabalhei sobre Iemanjá, que é a rainha das águas do mar. Aí, eles conheceram, pesquisaram, desenharam, e alguns pais me questionaram: ‘Mas por que tu estás trabalhando sobre isso? Isso é uma coisa do mal! Iemanjá é um ser do mal’. Eu disse: ‘Não, sempre houve esse sincretismo em relação aos santos da Igreja Católica com as entidades. Para que os negros pudessem adorar suas entidades, eles relacionavam com algum santo. Por isso, no dia 2 de fevereiro, dia de Nossa Senhora dos Navegantes, dia de Iemanjá.’ Então, essa coisa também de relacionar uma entidade a outra é bem importante para os pais conhecerem, mas fui bastante questionada. Existe ainda muito preconceito. (Prof.<sup>a</sup> Flor)

A professora Flor foi “bastante questionada”, porque introduziu no currículo uma discussão que problematiza a lógica instituída e normalizada. Novamente, podemos salientar a ambivalência como característica da tradução cultural (BHABHA, 2014). A ruptura com concepções cristalizadas, como o imaginário de que só há princesas brancas, produz polêmica e confunde, ensejando outros significados. Ainda que produza reações conservadoras, também gera significados que provocam mudanças e transformações.

O professor Tamborero enfatiza a importância de trabalhar com a família dos alunos para quebrar o preconceito:

Teve [...] três, quatro escolas que trabalharam só a religiosidade de matriz africana, trabalharam a questão do Ijexá, da Cabinda [rituais de nação de culto dos deuses do candomblé], do candomblé. Tem uma escola [...] que foi bem interessante: a maioria dos alunos era de religião evangélica, são evangélicos, e o professor fez uma iniciação do candomblé com as crianças. E aí teve todo um desconforto no bairro, na comunidade, e esse professor foi à casa de cada pai explicar sobre a religião e o porquê de fazer esse trabalho. Os pais adoraram, e aí a gente fez, eles fizeram uma apresentação especial no Centro de Cultura, e os pais acabaram indo, todos evangélicos, de terno, saíam, e foram ver como era a iniciação e aí viram que não era a religião do demônio como se prega, mas sim que tinha toda uma questão ancestral, toda uma questão de liberdade, de conhecimento mesmo, de respeito. E aí, ele explica tudo: por que se dança em roda? Porque, na religião, a mulher e o homem têm papel importante, fundamental. Então, ele explicou tudo nesse teatro, e foi muito legal, quebrou um tabu, um paradigma entre os evangélicos e os religiosos. (Prof. Tamborero)

A provocação do encontro com a diferença cultural – iniciação ao candomblé – produz uma experiência intercultural crítica (CANDAUI, 2014), carregada de decolonialidade (WALSH, 2012) e potência de novas práticas de empoderamento. É nesse sentido que a ancestralidade é revivida como prática que desafia a “matriz colonial” – “o sistema de classificação hierárquica racial civilizatória que tem operado e opera em distintas ordens da vida” (WALSH, 2010, p. 221, tradução nossa) – em seus esforços de poder e subordinação com relação à produção de identidades sociais com base na pretensa superioridade do homem branco heterossexual cristão; com relação à invenção de um marco ontológico-existencial que desumaniza povos indígenas e negros; com relação a uma epistemologia com pretensões de verdade única; e com relação a uma cosmologia negadora das bases ancestrais-espirituais-territoriais-vivenciais que regem os sistemas de vida de povos indígenas e negros (WALSH, 2010).

O professor Tamborero levou para a escola experiências da religião africana que acabaram por mostrar-se como força insurgente (WALSH, 2010), sobretudo, porque deram a possibilidade de questionar as hierarquias de gênero, explicando que se dança em roda para mostrar a importância de homens e mulheres. Ao fazer um trabalho junto com os pais, conseguiu quebrar um tabu e a visão estereotipada de que as pessoas evangélicas são do bem e as de religiões de matriz africana são do mal. Tal como essa, outras experiências culturais e religiosas são possíveis, indo além da demonização do outro. Da mesma maneira, há a produção de outros sujeitos, outras epistemologias. A intolerância e o preconceito religiosos dão lugar à experiência de encontros e negociações (BHABHA, 2014) em que novos significados são produzidos.

O trabalho com experiências religiosas na educação sem preconceito é fundamental. Ao trabalhá-las como construções históricas e culturais na perspectiva dos sujeitos, e não na perspectiva do que foi inventado no contexto colonial e atualizado pela colonialidade, os professores negros mostram que há um leque de possibilidades para criar relações e vivências fora da lógica da inferiorização, do preconceito e da intolerância.

A professora Jurema recorre a mães-de-santo e griôs para que os alunos possam conhecer a religiosidade africana fora da lógica do preconceito e da intolerância:

Mas aconteceu em algumas escolas: foi uma mãe-de-santo lá, fez uma palestra, falou sobre a religião dela. [...] também um trabalho muito forte, que a gente fez dentro das escolas, é trazer os griôs para dentro das escolas. [Gostaria que você falasse um pouco mais sobre isso.] Os griôs são as pessoas mais velhas, que vêm contar a história dentro da escola, vêm falar dessa história da cultura afro dentro da escola. A gente foi atrás de alguns griôs, alguns senhores e senhoras mais velhas para contarem a história do carnaval, a história da religião, a história da escravidão, dentro da sala de aula. Isso foi muito interessante, porque foi um trabalho que rendeu muitos frutos. Os alunos ficaram impactados, dizendo assim: ‘Meu Deus, que história mais linda essa, dessas pessoas!’ E se criou um respeito para com essas pessoas, também um carinho, e as escolas começaram a indicar umas para as outras. E aí foi passando. Foi aí que entrou a religião também, porque começaram a chamar as mães-de-santo para falarem sobre as histórias delas, dentro das escolas. (Prof.<sup>a</sup> Jurema)

Apesar da existência da colonialidade e da hegemonia da religião cristã nas escolas, como mostra a fala da professora Jurema, as histórias dos grupos subalternizados também se infiltram no espaço escolar. Quando ocorre essa infiltração nos espaços hegemônicos (BHABHA, 2014), há transformações na lógica vigente. Por mais que pareça fixa e intocável, a lógica da colonialidade é afetada, e cada vez mais outras possibilidades e experiências circulam nos currículos, principalmente, graças à presença de professores negros. As estratégias de dominação, inferiorização e subalternização, típicas da lógica da colonialidade, são sistematicamente confrontadas pela presença de outras experiências e sujeitos nos currículos.

Quando a professora Jurema fala do encantamento das crianças com a presença dos griôs nas escolas, mostra o quanto é importante levar para a escola os diferentes sujeitos e vozes que constituem a sociedade brasileira. Sujeitos e vozes que mostram uma variedade de conhecimentos que, mesmo não seguindo a lógica da ciência moderna/ocidental, são muito importantes no currículo. O currículo não pode pautar-se na ideia de que há apenas um conhecimento válido. Coelho e Coelho (2013) chamavam atenção para o fato de que, nos currículos, faltam os conhecimentos da história e cultura africana. Como se pode ver pela pesquisa, os professores negros têm sido fundamentais para a presença desses conhecimentos, incluindo os ligados à religiosidade.

Porém, trabalhar para superar o preconceito e a intolerância religiosa não é uma tarefa fácil no contexto da colonialidade que impera nas escolas. A professora Rosa aponta:

O que a gente vê aqui: se estiveres falando sobre cultura afro na escola, a comunidade entende como se estivesses falando de religiosidade de cultura de matriz africana, de religião de matriz africana. No ano passado, [...] a gente fez uma parede onde tinha palavras de matriz africana que hoje são faladas na cultura brasileira e coisas do tipo ‘bagunça’, e a gente trouxe a palavra ‘batuque’ que não seria oriundo de [...], mas sim de batucar, e isso para a comunidade evangélica é gravíssimo. ‘A professora está me ensinando a fazer batuque!’ (Prof.<sup>a</sup> Rosa)

Diante das dificuldades, como vimos, os professores militantes da causa negra não se cansam de pôr em circulação práticas e conhecimentos africanos que contribuem para a erradicação do preconceito e da intolerância religiosa. Eles têm ciência de que, para lidar com a questão do preconceito e intolerância religiosa, suas práticas “[...] não podem pautar-se na perspectiva da igualdade abstrata que, na prática, resulta em tratamento desigual e hierárquico entre a população negra e a população branca e na manutenção de privilégios historicamente constituídos” (COELHO; RÉGIS; SILVA, 2021, p. 15).

## **Considerações finais**

Os professores militantes da causa negra, como mostrou a pesquisa, desenvolvem diferentes estratégias para superar o preconceito e a intolerância religiosa produzidos pela lógica colonial e mantidos

pela colonialidade. É importante destacar que a questão da religiosidade africana é indissociável da história e cultura africana, e é em função dessa indissociabilidade que os professores negros recorrem a diferentes estratégias para inserir conhecimentos e práticas que contribuam para a superação do preconceito e da intolerância.

Como centrais no combate ao racismo e à intolerância religiosa, destacam-se práticas e conhecimentos provindos de lógicas de organização de pensamento, cosmologias e ontologias (iniciação ao candomblé, histórias dos griôs, ritual de umbanda na Semana da Consciência Negra) diferentes das forjadas pela colonialidade branca e cristã. Assim, se historicamente a escola tem sido um espaço de silenciamento, preconceito e intolerância religiosa, é também no espaço da escola que se visualizam potências transformadoras das condições da vivência religiosa de grupos subalternizados e inferiorizados. Isso se torna mais visível nas diferentes práticas e conhecimentos construídos pelos professores negros engajados nas causas negras como um todo e com a causa religiosa de modo particular, porque central na história e cultura africana.

## REFERÊNCIAS

- BACKES, Benício. *“Foi o espaço que encontrei”*: a temática étnico-racial em escolas de educação básica em um contexto de colonialidade germânica. 2019. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, mar. 2012.
- CANDAU, Vera Maria F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 67-84, mar. 2013.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; RÉGIS, Kátia Evangelista; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Lugar da educação das relações étnico-raciais nos projetos político-pedagógicos de duas escolas paraenses. *Revista Exitus*, Santarém/PA, v. 11, p. 01-24, E-location 020129, 2021.
- CONSTANTINO, Francisca de Lima. *Diálogos e tensões*: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar. São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de pós-graduação em educação, 2014. (Tese de doutorado).
- GOMES, Nilma Lino. [O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas](#). *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. 2021.

GROSFUGUEL, RAMÓN. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LEISTNER, Rodrigo Marques. Marginais, prostitutas e capetas urbanos: um olhar pós-colonial sobre a quimbanda e outras identidades afro-religiosas. *Revista de Ciências Sociais*. Campo Grande, UFMS, n. 18, a. 9. p. 1-22, jun. 2016.

MAGALHÃES, Magna Lima. *Associativismo negro no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Trajetos Editorial, 2017.

MOREIRA, Jorge Felipe Fonseca; FERREIRA, Nilda Teves. Da proibição a institucionalização: o processo de ressignificação da capoeira. *Educação Física em Revista*, v.2, n. 1, 2008.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Global, 2006.

PEREIRA, Ana Lúcia; CARDOSO, Inara Fernanda Luiz. A história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas municipais da cidade de Palmas – Tocantins: repercussões e tensões da lei e das diretrizes. *Revista Esmat*, Palmas, a. 4, n. 4, p. 67-93, jan/dez 2012.

PONCE, Branca Jurema; FERRARI, Alice Rosa de Sena. Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, e2219390, p. 1-20, 2022.

PRANDI, Reginaldo. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 151-167, jun. 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: Significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 207-236, abr. 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47-62.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 12, p. 209-227, jan./jun. 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*. Joaçaba. v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

*Recebido em: 14 de abril de 2023.  
Aprovado em: 25 de maio de 2023.*