

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARITANA DRESCHER DA CRUZ

ENSINO RELIGIOSO E RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANA NA REDE  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: FORMAÇÃO E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES

CURITIBA

2024

MARITANA DRESCHER DA CRUZ

ENSINO RELIGIOSO E RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANA NA REDE  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: FORMAÇÃO E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa Dra Lucimar Rosa Dias

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Cruz, Maritana Drescher da.

Ensino religioso e religiões de matrizes africanas na rede estadual de educação do Paraná : formação e práticas pedagógicas de professoras e professores / Maritana Drescher da Cruz – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucimar Rosa Dias

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino religioso – Paraná. 3. Africanos – Religião. 4. Religião – Estudo e ensino. 5. Religião nas escolas públicas. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **MARITANA DRESCHER DA CRUZ** intitulada: **Ensino Religioso e Religiões de Matrizes Africanas na rede estadual de educação do Paraná: formação e práticas pedagógicas de professoras e professores**, sob orientação da Profa. Dra. LUCIMAR ROSA DIAS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 11 de Março de 2024.

Assinatura Eletrônica

10/04/2024 17:55:54.0

LUCIMAR ROSA DIAS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

10/04/2024 21:01:22.0

ERISVALDO PEREIRA DOS SANTOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE OURO PRETO)

Assinatura Eletrônica

22/03/2024 13:02:41.0

BRUNA MORAES BATTISTELLI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/04/2024 21:17:55.0

ELLEN DE LIMA SOUZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica

21/03/2024 21:07:19.0

DENISE MARIA BOTELHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DE PERNAMBUCO)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Zambi, Olorun entre outras formas de nomear essa energia criadora, por ter me permitido e me amparado para chegar até aqui. A minha ancestralidade, minha mamãe Oxum e a todos meus guardiões e mentores espirituais.

A mulher mais importante da minha vida. Dona Dalila que não me deu vida, mas me amparou, acolheu e me ajudou a continuar a viver. Ao meu companheiro Ricardo que por inúmeras vezes renunciou a minha presença pacientemente e me incentivou acreditando na minha capacidade.

A Claudia Regina Machado (*in memoriam*) a qual credito a semeadura da colheita que realizo hoje. Do primeiro livro lido, da orientação política ideológica que compartilhou comigo até o incentivo e ingresso na docência. Minha querida, de onde estiver quero que saiba que sua existência, apesar de breve, fez a diferença para essa menina negra e periférica. Buscarei sempre te honrar.

Ao meu babalorixá Sadi T'Oxun, pelo qual agradeço imensamente o acolhimento e o espaço do terreiro no qual aprendo cotidianamente. As minhas mais velhas e aos mais velhos e aos meus irmãos e às minhas irmãs do terreiro. Ao meu Babalaxé<sup>1</sup> Flávio Maciel com o qual constantemente busquei orientação e com sua imensa sabedoria pacientemente me instruiu pelas encruzilhadas da educação e do axé, eu lhe agradeço imensamente. A minha irmã querida Fomotinha de Oyá Letícia, que os bons ventos me trouxeram e sou grata pela sua amizade.

A minha orientadora, a professora Lucimar Rosa Dias, quero expressar minha profunda admiração, gratidão e carinho pela orientação, apoio e estímulos constantes durante esta importante etapa da minha jornada acadêmica. Sua sabedoria e paciência não apenas iluminaram meu caminho, mas também enriqueceram minha vida de maneira inestimável.

---

<sup>1</sup>*Babalaxé*. Baba pai, portador do axé, essência vital que pulsa nas veias das religiões de matrizes africanas, no coração do candomblé ressoa. "Pai do axé", em seus termos se desdobra, o *babalaxé*, guardião sagrado, zela pelo axé da morada, onde o divino se aloja, onde cada canto sagrado ecoa. Na teia de rituais e promessas, ele, o mestre dos inícios, trilha o caminho dos filhos sob as bênçãos dos orixás, o auxiliar do pai de santo, o ordenador da casa espiritual. Cuida para que a liturgia, em seu esplendor, se desenrole sem falhas, direciona a cozinha, as *ekejis*, os *ogans*, em harmonia orquestrada. O *babalaxé*, cargo de *Ketu*, sinaliza um trono de sucessão, assento de poder e continuidade, onde apenas aquele destinado ao axé, poderá um dia reinar, mestre do sagrado, herdeiro da cadeira ancestral do axé. Esta posição também é exercida por mulheres, neste caso, Yalaxé.

Ao grupo de estudos *ErêYá* espaço de trocas profícuas, conhecimento e afetos. Obrigada a todas as minhas mais velhas e as mais novas nesse caminho de doutoramento e de resistências. Ao *ErêYá* agradeço o encontro de vida que me proporcionou com Valéria Pereira da Silva, amiga querida eu te amo. A Sara Pereira da Silva pelo acolhimento e carinho que uma “yá” tem por sua filha. A querida Clarice Batista que, de forma generosa compartilha comigo o mesmo contexto educacional e que sua pesquisa revela o quanto o contexto atual nos impacta como professoras. Meu amigo Celso, sempre tão generoso, aberto disponível para mim, olhar atento e escuta afinada. Obrigada por caminhar comigo. Ao meu amigo Renan Fagundes com quem coloquei o correio Nagô em prática e com o qual compartilho leituras, nas encruzilhadas de nossas pesquisas. Nesta caminhada com as Religiões de Matrizes Africana, divido com Renan inseguranças, mas também cumplicidade e muitas risadas. A professora Ranna Emanuelle Almeida, uma das pessoas mais doces e gentis que conheci, obrigada por todo conhecimento que compartilha comigo.

A Universidade Federal do Paraná em especial às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por terem me aberto suas portas para que eu pudesse realizar um sonho.

Agradeço a todas as escolas públicas pelas quais passei e todas as professoras e os professores que ajudaram a me tornar o que sou. Uma breve pausa entre a aluna e a professora quem me tornei e o retorno à escola pública, com compromisso de retribuir o que delas eu recebi. Assim, também agradeço às minhas alunas, meus alunos e alunes pelos quais me movimento constantemente em busca de aprimorar minha *práxis* e ser uma professora melhor.

Aos componentes da minha banca, o professor Erisvaldo Pereira dos Santos e as professoras: Denise Maria Botelho, Ellen de Lima Souza e Bruna Moraes Battistelli, por aceitarem ler essa escrita repleta de incompletudes e dispor de tempo e sapiência para contribuir com minha qualificação, um momento crucial da pesquisa, e por estarem comigo na banca de defesa.

As minhas interlocutoras e aos meus interlocutores que aceitaram dialogar comigo e contribuir para esta pesquisa, *Omo Nanã, Omo Ogum, Omo Obá, Omo Exu* e *Omo Oyá*.

*Mo dupé*  
(Eu agradeço)

*Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.*

*bell hooks*

## RESUMO

A presente pesquisa aborda o tema da formação e atuação de docentes que lecionam ensino religioso na rede estadual de educação do Paraná no município de Colombo. O objetivo principal é analisar as perspectivas didáticas de cinco docentes sobre Religiões de Matrizes Africana capturadas por meio de conversas, bem como, a minha própria experiência como docente, pesquisadora e pertencente a Religião de Matrizes Africana. A pesquisa está inserida no âmbito dos estudos culturais, fundamentando-se na produção acadêmica sobre educação das relações étnico-raciais. Adoto uma abordagem metodológica qualitativa, com base na perspectiva da etnopesquisa, em conjunto com a metodologia de análise de dados *Moju-Mó - Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos (ACNAS)*, criada pelo grupo de pesquisa e estudos *ErêYá*, em diálogo com o Feminismo Negro e perspectivas afro-diaspóricas. É composta por três fases distintas para a análise e interpretação de dados: Tatear, Marcar e Transmudar. Esta tese é forjada, por meio de um movimento de *sankofar*, que remete à reconexão com o passado e à aliança com as mais velhas: tanto as/os que vieram antes no meio acadêmico, tais como: Santos (2010), Nogueira (2020), Botelho (2020), Franco (2016), Dias (2020), Souza (2016), Battistelli (2022), Carneiro (2023), Gomes (2017), Junqueira (2002), hooks (2017) quanto as/os que são originárias/os dos terreiros *yás* e *babás*. Os saberes de povos de *axé*, itans, *orixás* e imagens tecem essa escrita. Os resultados obtidos nesta pesquisa indicam que as práticas pedagógicas vigentes no ensino religioso no estado do Paraná visam a promoção do respeito a diversidade religiosa. Isso se manifesta por meio de estratégias que incluem associações, assimilações e a prática de sincretismo entre as Religiões de Matrizes Africana e o Cristianismo. Entretanto, observa-se que, apesar destes esforços, a implementação de um trabalho educativo que enfatize as relações étnico-raciais e a valorização da cultura religiosa de Matrizes Africana ainda não realiza de forma aprofundada. Uma das razões identificadas para esta lacuna reside na insuficiência de formação específica destinada aos docentes que atuam com este componente curricular. Esta ausência de formação produz superficialidade na abordagem dos conteúdos relativos as Religiões de Matrizes Africana, indicando a necessidade de programas de formação consistentes e com maior densidade de maneira que prepare os e as profissionais a ministrarem conhecimentos que promovam a valorização da diversidade religiosa incluindo as Religiões de Matrizes Africana e o combate ao racismo religioso.

**Palavras-chave:** Ensino religioso; religiões de matrizes africana; educação das relações étnico-raciais; formação de docentes; práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

The research addresses the formation and performance of teachers who teach religious education in the Paraná state education network in the municipality of Colombo. The main objective is to analyze the didactic perspectives of six teachers on African-derived religions. Such perspectives were obtained through conversations with these six professionals and were also analyzed through my own experience as a teacher, researcher, and member of an African-derived religion. The research is placed within the scope of cultural studies and examines academic production on education of ethnic-racial relations. For data analysis, a qualitative methodological approach was adopted, based on the perspective of ethno-research, together with the Moju-Mó data analysis methodology. This methodology deals with the Critical Analysis of Narratives and Attribution of Meanings, created by the research and study group ErêYá, in dialogue with Black Feminism and Afro-diasporic perspectives. For the analysis and interpretation of data, the methodology was divided into three distinct phases: Touching, Marking, and Transmuting. Touching is the initial phase of approaching data and involves activities such as handling, reading, and actively listening to connect with the data. Marking is when the researcher sharpens their senses to identify significant elements in the data and involves the detection of phrases, words, expressions, or silence that may be important clues. Transmuting is the final phase. In this stage, the researcher's marks and impressions are connected with the contributions of theorists and scholars, in a process of articulation and interpretation. This thesis was elaborated through a movement of *sankofar*, which refers to reconnecting with the past and the elders, both those who came before in academia and those originating from the *yas* and *babas* "terreiros". The authors researched are: Santos (2010), Nogueira (2020), Botelho (2020), Franco (2016), Dias (2020), Souza (2016), Battistelli (2022), Carneiro (2023), Gomes (2017), Junqueira (2002), hooks (2017). The knowledge of peoples of *axé*, *itans*, *orixás*, and images underpins this writing. The results obtained in this research indicate that the pedagogical practices in religious education in the state of Paraná aim to promote respect and religious diversity. This is manifested through strategies that include associations, assimilations, and the practice of syncretism between African-derived religions and Christianity. However, it was observed that, despite efforts, the implementation of an educational work that emphasizes ethnic-racial relations and the valorization of African-derived religious culture is not yet carried out in depth. One of the identified reasons for this failure is the insufficient specific training of teachers who work with this curricular component. This lack of training results in superficiality in the approach to content related to African-derived religions, indicating the need for consistent and denser training programs. The goal of this training would be to prepare professionals to impart knowledge that promotes the valorization of religious diversity, including teaching about African-derived religions and combating religious racism.

**Keywords:** religious education; african-derived religions; education of ethnic-racial relations; teacher training; pedagogical practices.

## RÉSUMÉ

Cette recherche aborde le sujet de la formation et performance des enseignants qui enseignent l'éducation religieuse dans le réseau éducatif public de l'état du Paraná à la municipalité de Colombo. Le but principal c'est analyser les perspectives didactiques de cinq enseignants à propos des Religions de Matrice Africaines capturées à travers des conversations, ainsi que ma propre expérience en tant qu'enseignante, chercheuse et appartenant à la Religion de Matrice Africaine. La recherche s'inscrit dans le cadre des études culturelles, basée sur la production académique sur l'éducation des relations ethno raciales. J'adopte une approche méthodologique qualitative, basée sur la perspective de l'ethno-recherche, et aussi avec la méthode d'analyse des données Moju-Mó - Analyse critique des récits et attribution de significations (ACNAS), créée par le groupe de recherche et d'études ErêYá, en dialogue avec le féminisme noir et les perspectives de la diaspora africaine. Cette méthodologie est composée de trois phases distinctes pour l'analyse et l'interprétation des données : tâtonnement, marquage et transmutation. Elle se forge, à travers un mouvement sankofar, qui fait référence à la reconnexion avec le passé et à l'alliance avec les gens plus anciens: tous ceux qui ont précédé dans le monde académique, comme : Santos (2010), Nogueira (2020), Botelho (2020), Franco (2016), Dias (2020), Souza (2016), Battistelli (2022), Carneiro (2023), Gomes (2017), Junqueira (2002), hooks (2017) quant à ceux qui sont originaires des *terreiros Yas* et *Babas*. Les savoirs des gens de l'*axé*, de l'*itans*, des *orixás* et des images tissent cette écriture. Les résultats obtenus dans cette recherche indiquent que les pratiques pédagogiques en vigueur dans l'enseignement religieux dans l'État du Paraná visent à promouvoir le respect de la diversité religieuse. Cela se manifeste à travers des stratégies qui incluent des associations, des assimilations et la pratique du syncrétisme entre les religions de Matrice Africaine et le Christianisme. Cependant, on constate que, malgré ces efforts, la mise en œuvre d'un travail éducatif mettant l'accent sur les relations ethno-raciales et la valorisation de la culture religieuse africaine n'a pas encore été réalisée en profondeur. L'une des raisons identifiées pour expliquer cette lacune réside dans le manque de formation spécifique des enseignants qui travaillent sur cette composante curriculaire. Ce manque de formation produit une superficialité dans l'approche du contenu lié aux religions de Matrice Africaine, indiquant la nécessité de programmes de formation cohérents et avec une plus grande densité de manière à préparer les professionnels à fournir des connaissances favorisant la valorisation de la diversité religieuse, y compris les religions de Matrice Africaine et la lutte contre le racisme religieuse.

**Mots-clés** : éducation religieuse ; religions de matrice africaine ; éducation aux relations ethniques et raciales ; formation des enseignants ; pratiques pédagogiques.

## RESUMEN

La siguiente investigación aborda el tema de la formación y actuación de docentes que actúan en la enseñanza religiosa en la red estadual de educación del estado de Paraná, en el municipio de Colombo. El objetivo principal es analizar las perspectivas didácticas de cinco docentes sobre religiones de matriz Africana, capturadas por medio de conversaciones, así como mi propia experiencia como docente, investigadora y adepta a la religión de matriz africana. Esta investigación está insertada en el ámbito de los estudios culturales, apoyándose en la producción académica sobre la educación de relaciones etnico-raciales. Adopto una amplia metodología cualitativa, con base en la perspectiva de investigaciones fundamentadas desde conceptos étnicos, en conjunto a la metodología de análisis de datos Moju-Mó. Análisis crítica de narrativas y atribución de sentidos (ACNAS) Creada por el grupo de investigación y estudios ErêYà, en diálogo con el feminismo negro y perspectivas afro-dispóricas. Está compuesta por tres fases diferentes para el análisis y la interpretación de datos. Tantear, marcar y transmutar. Esta tesis está forjada, por medio de un movimiento de "sankofar" que sugiere la reconexión con el pasado y la alianza con las más expertas, tanto a los /las que vinieron antes del medio académico, tales como: Santos (2010) Nogueira (2020) Botelho (2020) Franco (2016) Días (2020) Souza (2016) Battistelli (2022) Carneiro (2023) Gomes (2017) Junqueira (2022) Hooks (2017). En cuanto a las /los que son originarias/os de los templos Yas y babas. Los saberes del pueblo de axé, itans, orixás e imagens tejen este escrito. Los resultados obtenidos en esta investigación, destacan que las prácticas pedagógicas vigentes en el estudio religioso en el estado de Paraná, promueven el respeto y la diversidad religiosa. Esto se manifiesta por medio de estrategias que incluyen asociaciones, similitudes y la práctica del sincretismo entre las religiones de matriz Africana y el cristianismo. Por tanto, se observa que, a pesar de estos esfuerzos, la implementación de un trabajo educativo que enfatice las relaciones etnico-raciales y la valorización de la cultura religiosa de matriz Africana, aún no la aplica de manera profunda. Una de las razones identificadas para esta falta, reside en la carencia de formación específica destinada a los docentes que actúan con este exquisito componente curricular. Esta falta de información, produce superficialidad en el abordaje de los contenidos relativos a las religiones de matriz Africana, indicando la necesidad de programas de formación consistentes y con una mayor densidad de manera que prepare a los y las profesionales a poder brindar conocimiento, el cual promueva la valorización de la diversidad religiosa, incluyendo en este vasto sector a las religiones de matriz Africana, pudiendo de esta manera, comprometerse en la causa de la lucha contra el racismo religioso.

**Palabras claves:** Estudio religioso; religiones de matriz Africana; educación de las relaciones etnico-raciales, formación de docentes; prácticas pedagógicas.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Oxum .....	5
FIGURA 2 – Exu.....	21
FIGURA 3 – Retrato da sala de aula.....	27
FIGURA 4 – Processo de seleção de trabalhos .....	39
FIGURA 5 – Etapas da revisão bibliográfica .....	40
FIGURA 6 – Xangô .....	48
FIGURA 7 – Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso no Paraná. ....	61
FIGURA 8 – Estruturação da disciplina de ER de acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso no Paraná. ....	62
FIGURA 9 – Estruturação dos conteúdos de Ensino Religioso no Paraná conforme as Diretrizes Curriculares.....	62
FIGURA 10 – Competências religiosas específicas de ensino religioso .....	65
FIGURA 11 – Recorte de um trecho do material sobre candomblé disponibilizado pela SEED. ....	71
FIGURA 12 – Recorte de um trecho do material sobre judaísmo disponibilizado pela SEED. ....	72
FIGURA 13 – Capa do livro Ensino Religioso: Diversidade Cultural e Religiosa .....	74
FIGURA 14 – Ogum .....	79
FIGURA 15 – Núcleo Formadores em Ação .....	83
FIGURA 16 – Percurso de implementação do GE pela SEED.....	85
FIGURA 17 – Temas das trilhas de aprendizagem para os terceiros anos do Novo Ensino Médio.....	85
FIGURA 18 – Charge sobre as aulas prontas e o controle ao trabalho docente.....	88
FIGURA 19 – EXU: A ENCRUZILHADA .....	98
FIGURA 20 – Ogum: o ferro.....	103
FIGURA 21 – Nanã: o mangue .....	108
FIGURA 22 – Obá: a pororoca .....	114
FIGURA 23 – Oyá: o raio .....	119
FIGURA 24 – Pré-categorias.....	126
FIGURA 25 – Sensações em espiral.....	127
FIGURA 26 – Categoria <i>Racismo Religioso</i> .....	128

FIGURA 27 – Categoria <i>Precarização da Educação</i> .....	129
FIGURA 28 – Categoria <i>Formação de docentes</i> .....	130
FIGURA 29 – Categoria <i>Práticas Pedagógicas</i> .....	132
FIGURA 30 – Metodologia ACNAS .....	133
FIGURA 31 – Oyá .....	135
FIGURA 32 – Registro da atividade realizada pela professora Jussara.....	155
FIGURA 33 – Cartaz elaborado em atividade sobre o jongo .....	166
FIGURA 34 – Registro de atividade na quadra da escola.....	167
FIGURA 35 – Relação de aplicativos e Plataformas Educacionais disponibilizados pelo governo do estado.....	174
FIGURA 36 – Oxalá .....	181

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PANORAMA DE PESQUISA APÓS A ANÁLISE MINUCIOSA DOS TEXTOS.....	40
QUADRO 2 – Objetos de conhecimento propostos pela BNCC para o 6º ano .....	58
QUADRO 3 – Habilidades propostas pela BNCC para o 6º ano.....	58
QUADRO 4 – Conteúdos sugeridos pelo CREP em diálogo com a BNCC (I) .....	66
QUADRO 5 – Conteúdos sugeridos pelo CREP em diálogo com a BNCC (II) .....	68
QUADRO 6 – Conteúdos sugeridos pelo CREP em diálogo com a BNCC (III).....	69
QUADRO 7 – Omo Exu: 22 de novembro de 2022 .....	99
QUADRO 8 – Omo Ogum: 08 de outubro de 2022 .....	104
QUADRO 9 – Omo Nanã: 06 de setembro de 2022.....	109
QUADRO 10 – Omo Obá: 11 de outubro de 2022 .....	115
QUADRO 11 – Omo Oyá: 22 de novembro de 2022.....	120

## SUMÁRIO

<b>ANUNCIAR: COMPOR COM OXUM – PROCESSOS FORMATIVOS</b> .....	<b>5</b>
<b>1. EXU – AQUELE QUE CHEGA PRIMEIRO</b> .....	<b>21</b>
1.1. A TROCA DE BÊNÇÃOS E O ENTRELAÇAR DE SABERES .....	22
1.2. MAPEAR O CAMPO: PESQUISAS QUE SE ABEIRAM .....	38
1.2.1. Tecendo com a etnopesquisa .....	46
<b>2. SANKOFAR COM XANGÔ: O ENSINO RELIGIOSO E SEUS MARCOS LEGAIS</b> .....	<b>48</b>
2.1. ESCOLARIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL .....	49
2.2. ENSINO RELIGIOSO NO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ 59	
2.4. ENSINO RELIGIOSO UM CURRÍCULO EM DISPUTA? .....	69
<b>3. ENTRETECER COM OGUM: CAMINHOS TRILHADOS COM <i>MOJÚ-MÓ</i></b> <b>ANÁLISE CRÍTICA DE NARRATIVAS E ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS (ACNAS).</b> 79	
2.3. GRUPO DE ESTUDOS: FORMADORES EM AÇÃO .....	81
3.1. O CAXAMBU TOCOU E CHAMOU: CORREIO NAGÔ E A PRODUÇÃO DE DADOS .....	90
3.2. ENCRUZILHADAS DA PESQUISA.....	93
3.2.1. Urdir os dados com <i>Mojú-Mó ACNAS</i> .....	95
3.3. O PERFIL DAS PROFESSORAS E PROFESSORES.....	98
3.3.1. Omo Exu .....	98
3.3.2. Omo Ogum.....	103
3.3.3. Omo Nanã.....	108
3.3.4. Omo Obá.....	114
3.3.5. Omo Oyá .....	119
<b>4. TRANSMUTAR COM OYÁ: A METAMORFOSE DOS DADOS</b> .....	<b>135</b>
4.1. FORMAÇÃO DOCENTE: “CAMINHAR PARA SI”.....	138
4.2. FORMAR, (TRANS)FORMAR AS PROFESSORAS DE ENSINO RELIGIOSO	

4.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	147
4.5. CORPO-TERRITÓRIO E NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	153
4.6. O RACISMO RELIGIOSO NAS ESCOLAS .....	158
4.7. EPISTEMÍCIDIO DISPOSITIVO DE RACIALIDADE .....	160
4.8. RESISTÊNCIAS, BRECHAS E FISSURAS.....	164
4.9. PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....	170
4.10. O ENSINO RELIGIOSO: UM COMPONENTE RELEGADO .....	177
<b>CONSIDERAÇÕES: PONDERAR COM OXALÁ: O SENHOR DO ALÁ QUE COBRE A TODOS OS ORIS .....</b>	<b>181</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE I – DESCRIÇÃO DAS IMAGENS DE ABERTURA DE CAPÍTULO ...</b>	<b>197</b>
<b>APÊNDICE II – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>201</b>

## ANUNCIAR: COMPOR COM OXUM – PROCESSOS FORMATIVOS

FIGURA 1 – Oxum<sup>2</sup>



FONTE: Antônio (2024)<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Para tornar a leitura deste texto acessível a mais pessoas e considerando a relevância dessas imagens introdutórias para contribuir com a minha interpretação deste estudo, fiz uma audiodescrição e disponibilizei em formato de vídeo com acesso público, conforme a nota de rodapé a seguir, além de disponibilizar em texto como apêndice.

<sup>3</sup> Descrição disponível em formato de texto no Apêndice I e em áudio em: <https://drive.google.com/file/d/1LEW1q0IS0a6FbLuqKVFeDjZt-58qPdML/view?usp=sharing>. Acesso em: 09 jan. 2024.

*A religiosidade é um dos valores civilizatórios afro-brasileiros que nos permite entender o aspecto sagrado do cuidar e ser cuidado, do ver e ser visto, do compreender e ser compreendido, do afetar e ser afetado, pois nossos corpos são como templos sagrados de uma ancestralidade potente e pujante que atua a todo momento e em todos os espaços, modificando e transformando existências.*

Gisele Rose da Silva (2021)

Peço a benção as minhas mais velhas e aos meus velhos e a toda a ancestralidade, *Motumbá, kolofé, Saravá, Mukuiu, Awure*<sup>4</sup>. Peço licença, amparo e proteção a Rainha do meu *Orí mamãe Oxum* e todos os *Orixás* e mentores espirituais, que estejam comigo neste meu caminhar para tecer uma tese de doutorado.

Essa reverência e deferência ao sagrado e a ancestralidade que transborda o espaço religioso e inunda esta escrita se explica a partir da cosmopercepção que compõem as Religiões de Matrizes<sup>5</sup> Africana (RMA) na qual o sagrado se emaranha com o que se entende como profano, com a vida cotidiana e torna-se una. Como uma pessoa adepta deste campo religioso, vivencio a religiosidade em todos os espaços, públicos e privados, inclusive nesta tese. Entretanto, elucido a quem lê que a cosmopercepção não deve ser confundida com proselitismo ou qualquer tipo de pregação religiosa. Assim sendo, o sagrado que me atravessa não é posto na escola nem nesta pesquisa como um mecanismo faccioso, mas como uma maneira política de anunciar meu lugar de fala e dar escuta às filhas e aos filhos de axé, assim como desmistificar muitos dos mal-entendidos que a sociedade eurocêntrica impõe diariamente sobre o nosso sagrado.

A escolha deste tema de pesquisa está entrelaçada com minha formação pessoal, profissional e acadêmica, locais que me constituem como uma mulher negra de pele clara e adotada por uma mãe branca, professora, filha de axé e pesquisadora. Neste processo, vou me construindo, especialmente, como uma pesquisadora

---

<sup>4</sup> *Motumbá, kolofé, sarava, Mukuiu, Awure*. São expressões que significam o pedido de benção.

<sup>5</sup> As matrizes religiosas africanas, evidenciadas pelas diversas tradições como Candomblé, *Vodu*, Umbanda, Santeria e Ifá, justificam o uso do termo no plural devido à sua vasta gama de expressões e adaptações culturais que refletem a rica diversidade étnica do continente africano. Essas religiões, que surgiram de diferentes grupos étnicos africanos e foram transformadas nas Américas, mantêm práticas distintas e panteões variados (*Orixás, Voduns, Inkices*), adaptando-se e evoluindo em novos contextos culturais e sociais. Tal diversidade mostra a importância de reconhecer e valorizar as múltiplas formas de expressão religiosa e cultural que compõem as matrizes africanas, ressaltando a pluralidade e a riqueza dessas tradições tanto em seu local de origem quanto em diáspora.

inquieta, que constantemente, segue fiando com o aqui e o agora, somados a ancestralidade e a religiosidade envolta de luta, resiliência e resistência.

Manifesto que esta pesquisa não pretende hierarquizar o ensino da história das religiões, pois nenhuma religião deve ser priorizada em detrimento de outra. Portanto, compreendo a necessidade do respeito ao Estado laico no contexto escolar, em especial nas aulas de Ensino Religioso. Na Constituição da República - em seu artigo 19 - em vigor promulgada em 1988, estabelece que Estado brasileiro é laico,

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:  
I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; [...]. (Brasil, 1988).

Não se pode privilegiar e nem dificultar o funcionamento ou a crença em nenhuma religião. A Carta Magna em seu artigo 210 determina que: “§ 1.º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá componente curricular dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Logo, a Constituição afirma que o Ensino Religioso nas redes públicas tem como princípio basilar a laicidade. O exercício da docência não pode privilegiar ou destacar uma religião ou matrizes religiosa e deve apresentar aos estudantes o fenômeno do ateísmo e do agnosticismo para que exerçam o senso crítico e optem pela vertente que julgarem que seja mais apropriada para si.

Para promover a igualdade e o respeito a todas as crenças, opto por trazer saberes de povos de terreiro<sup>6</sup>, das Religiões de Matrizes Africana (RMA), com uma teologia e filosofia originárias da cultura africana, pois estas religiões têm sido sistematicamente invisibilizadas e esta tese pretende contribuir para a ampliação de conhecimentos sobre elas. É importante destacar que essas religiões são pautadas na oralidade e, portanto, não pretendo ser absoluta, nem anunciar consenso. Das Religiões de Matrizes Africana, proponho-me a uma interlocução mais próxima com a Umbanda e o Candomblé. Como afirmado anteriormente, não busco anunciar certezas, pois é no plural que devemos nos referir, ou seja, os candomblés são cultuados a partir de diferentes nações, bem como as Umbandas possuem diferentes

---

<sup>6</sup> Terreiros. É como se chama o local de culto de Umbandistas e Candomblecistas, podendo ainda aparecer outros nomes, como *ilê*(casa), barracão, ou roça.

nomes e vertentes. Assim ressalto que minha intenção é disseminar pluralidades em um movimento horizontal, sem hierarquias entre as variadas vertentes de Religiões de Matrizes Africanas.

Em minha dissertação de mestrado (Cruz, 2018) explico que o Candomblé é uma religião monoteísta, brasileira de Matrizes Africana que no Brasil adotou uma reconfiguração dos cultos de origem africana (culto aos *orixás*). Na África, cada Orixá estava ligado originalmente a uma cidade ou a um país inteiro, portanto, trata-se de muitos cultos trazidos para o Brasil de várias regiões africanas diferentes. Para Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (2009), esse culto é oriundo da Nigéria, ex-Daomé e Togo. A princípio, os cultos africanos estavam relacionados cada um a uma cidade ou a um país inteiro, tratava-se de uma série de cultos regionais ou nacionais, mas no Brasil colonial foram agrupados nessa denominação religiosa.

O Candomblé é, portanto, uma religião que se constituiu no Brasil a partir da herança cultural, religiosa e filosófica trazida pelos africanos, aqui, foi reformulada para poder se adaptar às novas condições locais e tem como princípio primordial o culto às divindades – *inquices*, *orixás* ou *voduns* – seres que representam a força e o poder da natureza.

A outra Religião de Matrizes Africana da qual trarei elementos que farão parte da pesquisa é a Umbanda, que para Alexandre Cumino (2019) é um organismo vivo. Equivocadamente, alguns pensam que se trata de uma Religião africana ou afro-brasileira que cultua vários deuses, sendo, pois, politeísta, entretanto, ela é uma religião monoteísta brasileira de Matrizes Africana, e não somente, visto que ela acolhe também uma matrizes indígena e cristã, pois sua crença mistura elementos da Pajelança Indígena, do Candomblé, do Espiritismo e do Catolicismo.

Meu lugar de fala como já dito é de umbandista, filha, mulher, negra, professora e pesquisadora. Assim minha escrita é borrada por esses lugares. Sou atravessada por minhas famílias: adotiva, biológica e de *axé*. Na família adotiva, minha mãe Dalila Drescher me criou e educou no seio de uma família de origem alemã, com a qual aprendi desde cedo que eu era a irregularidade ali, pois, além de ser adotada, não era branca o que originou inúmeros desencadeamentos no meu ser. Na minha ancestralidade biológica, essa herança também se faz presente, pois sou neta de Florinda Pereira Pontes (*in memorian*) mulher indígena da etnia Guarani e de seu Amadeu Pontes (*in memorian*) oriundo da comunidade quilombola de Batuva em

Guaraqueçaba-PR, ambos migraram de suas comunidades para constituir uma família no litoral paranaense no bairro de Alexandra em Paranaguá-PR.

Alguns acontecimentos me marcaram. Minha ancestralidade quilombola desvelou-se no mestrado em 2016, durante a leitura da dissertação de Denise Aparecida Lima (2015), “Experiência, singularização, ecosofia: cartografia de processos de formação”, quando descobri que meus avôs maternos tinham deixado suas comunidades tradicionais. Meu avô a comunidade quilombola de Batuva e minha avó uma comunidade indígena Guarani da região, já há algumas décadas depois do seu enlace matrimonial. Essa descoberta trouxe minha ancestralidade à tona e, apesar de não ter sido criada nesse espaço e por essas pessoas, sempre me senti energeticamente conectada aos espaços e a cultura afro-ameríndia. Pois, desde criança quando passava pela rua XV de novembro, não podia ouvir o som do atabaque que esquecia o itinerário e o destino que deveria ir e seguia o som do tambor

Compreendo que já era, de certa maneira, um chamado para as Religiões de Matrizes Africana. Os sons do atabaque e do berimbau me movimentavam e me arrebatavam. Hoje entendo perfeitamente que o *axé*<sup>7</sup> sempre esteve dentro de mim, assim, penso como Lélia Gonzalez (2011, p.18) “para nós, amefricanas do Brasil e de outros países da região – assim como para as ameríndias – a conscientização da opressão ocorre, antes de qualquer coisa, pelo racial”.

Foi na academia em que abri as portas para minha curiosidade sobre a Religiões de Matrizes Africana ao cursar a minha primeira pós-graduação – *lato sensu* – em 2008, nela, o professor do componente curricular de Religião e religiosidades afro-brasileiras convidou a turma para conhecer um terreiro em uma aula de campo. Eu me senti aberta ao novo, àquele acontecimento, àquela experiência (Cruz, 2008). O que não sabia era que a saída a campo continuaria a reverberar até hoje e o acontecimento se desdobraria alguns anos depois em um projeto de pesquisa de mestrado e depois de um doutorado em educação.

A recordação ainda é forte e quase uma transmutação acontece, pois, meu corpo ainda entra em frenesi, meu coração acelera numa mistura com tremor nas pernas e uma vontade de dançar quando no terreiro do pai Maneco, eu ouvia um ponto cantado<sup>8</sup> que dizia assim: “Magia, magia que faz o meu corpo tremer, magia que vem

---

<sup>7</sup> Energia sagrada dos *orixás*.

<sup>8</sup> Um canto sagrado entoado nos terreiros de umbanda.

devagarinho sem a gente ver. É o senhor *Ogum*, que vem de Aruanda para nos proteger”.

Outro acontecimento, foram as palavras de um aluno que me arrebataram, enunciado em trabalhos anteriores, mas retomo aqui devido a sua importância que nomeio como uma experiência. Pois, segundo Jorge Larrosa (2016, p.18) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca”. Em uma aula de História sobre mitologias Grega e Romana trouxe o assunto das RMA, abordando o panteão iorubano. Ao final da aula, o estudante se aproximou de mim e disse sussurrando: “professora eu sou *Ogan*<sup>9</sup> de *Oxóssi*” e imediatamente completa: “você jura que não conta pra ninguém?”.

Esses e outros acontecimentos ecoam em mim, pois da minha prática profissional ouvi muitos lamentos e desabafos de estudantes que assim como esse *Ogan*, são adeptos e adeptas de *axé*<sup>10</sup>, seja Umbanda, Candomblé ou outras matrizes, e não se sentem seguros e seguras para expressarem livremente sua religiosidade, pois temem sofrer com o racismo religioso que conforme Nogueira (2020) explica, consiste em entender que as Religiões de Matrizes Africana, com todo o seu sistema de crenças, pela ótica do racista religioso, pelo simples ato de existir, são vistas como uma violação da maneira de negar sua existência. Esse temor foi identificado por Stela Guedes Caputo (2012) que discorre sobre crianças adeptas de Candomblé e suas relações com a escola. Como evidencia essa autora, várias gerações sofreram e sofrem com o racismo religioso.

O crescente número de terreiros invadidos que têm suas imagens e símbolos sagrados quebrados e profanados e seus membros sendo agredidos dentro e fora dos espaços sagrados, nomeia-se racismo religioso. Termo este que usarei nesta pesquisa em lugar do termo intolerância religiosa por compartilhar com Nogueira (2020) de que essas práticas de agressões aos povos de terreiro<sup>11</sup> têm como

---

<sup>9</sup> *Ogan* é designado pelo Orixá do zelador de um Terreiro de Candomblé para executar diversas responsabilidades no âmbito do *axé*. Inicialmente, ele é submetido a um período de suspensão, e posteriormente é confirmado em sua posição. Ele não entra em transe, sua seleção é baseada em sua capacidade de permanecer sempre lúcido, desempenhando tarefas cruciais para a liturgia. O papel do *ogan* não se limita apenas a tocar o atabaque (ilus.). Em um Terreiro de *axé*, suas responsabilidades vão além das cantigas. Ele é encarregado de garantir a segurança do local, colaborando com o cuidado e reverência aos orixás, e zela pelo *ilê axé* em sua totalidade.

<sup>10</sup> São chamados de adeptos aqueles que de uma forma ou outra frequentam as RMA, podendo ser uma ou outra, até mesmo ambas, sem diferenciação dentre os que passaram ou não por rituais de iniciação.

<sup>11</sup> Povos de terreiro ou de *axé* são as adeptas e os adeptos de religiões de Matrizes Africana.

componente nuclear o racismo e a intolerância religiosa é uma categoria generalizante, universal, utilizada como eufemismo. Esse termo será mais bem adensado no primeiro capítulo.

Ainda no campo da intolerância, e apesar de não ser meu objeto nem objetivo de pesquisa, ressalto o caso dos ateus e agnósticos, que embora também estejam amparados legalmente para o exercício de sua descrença, essa minoria de cidadãos e cidadãs também sofrem com o preconceito, a intolerância e o fundamentalismo. Ressalto que a Constituição Federal de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã", e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, são fundamentais na garantia dos direitos educacionais e religiosos no Brasil. A Constituição assegura a liberdade de crença e o livre exercício dos cultos religiosos, protegendo também o direito dos ateus e agnósticos de não aderirem a qualquer fé. A LDB complementa isso ao estipular que o ensino religioso, facultativo nas escolas públicas, deve respeitar a diversidade de crenças do país, incluindo a posição daqueles que não possuem religião, garantindo assim um ambiente de respeito mútuo e inclusão.

Assim sendo, o tema Religiões de Matrizes Africana e Ensino Religioso permearam minha dissertação de mestrado orientada pela professora Kátia Maria Kasper "Entre terreiro e escola: Processos de formação de jovens candomblecistas" (2018), no qual cartografei processos de ensinar e aprender em terreiros de Candomblé de nação Ketu em Curitiba-PR. Entre terreiro e escola compreendi como as práticas pedagógicas são distintas, pois no Candomblé se aprende com o corpo, e presença. Um corpo que vibra, corpo presente, corpo leitura do não escrito, corpo escuta do não falado, do observado com outros sentidos, audição, tato, visão, olfato.

E por falar em corpo ainda reverbero o momento da qualificação desta tese em que a professora Denise Maria Botelho, que também é uma *Yalorixá*, perguntou como eu gostaria de ser chamada, se pelo nome completo ou diminutivo, por alguns segundos vem a minha mente o que aprendemos no axé: filha, você tem nome e sobrenome. Penso comigo mesma do lugar de onde eu vim, temos raiz e respondo prontamente: nome completo Maritana. A *Yalorixá* Denise completa "falar o nome completo reforça seu axé". Assim orgulhosamente me apresento como Maritana Drescher da Cruz, umbandista, descendente dos povos originários Guarani e de negros Quilombolas de Batuva, filha adotiva de uma mulher branca, que me amou e

me cuida desde o primeiro dia que me viu. umbandista, filha, mulher, negra, professora e pesquisadora.

Quando faço referência a minha família de *axé*, volto-me a minha mãe *Oxum*, *yabá* das águas doces, rios, riachos e cachoeiras. Deusa do amor, mas não do amor que comumente conhecemos, e sim o autoamor, do olhar para si, do se posicionar como prioridade da sua própria vida, da vaidade, da beleza, assim como da fecundidade, é protetora das genitoras e seus bebês, dizem as mais velhas que todas e todos nós ao nascermos somos filhas e filhos de Oxum até que por volta do segundo trimestre de vida, quando ela entrega a Oxalá que determina quem regerá a criança que acabara de nascer. É ela que exerce influência sobre meu *orí* (cabeça). Sou filha do Babalorixá Sadi *T'Osùn do Ilê*<sup>12</sup> *Asé Àlaketù Ìjoba Osùn Ògún*<sup>13</sup>, uma casa de nação *Ketu*, sou uma filha não iniciada (*abiã*). Nesse mesmo terreiro, também cultuamos a Umbanda, sendo o nome da casa na Umbanda *Centro Espírita Ogum Marinheiro*, com a qual tenho uma relação mais profunda e comprometida, pois na composição dessa religião ocupo o lugar de mãe pequena<sup>14</sup> de Umbanda.

Estou implicada na produção desta tese por ser: professora, filha de *axé* e pesquisadora. É esta composição que me movimentou para o âmbito deste trabalho, sempre preocupada com o rigor metodológico sem esquecer do sagrado. Iniciar uma pesquisa que permeia esse universo das Religiões de Matrizes Africana exige respeito e assim retornei ao lócus sagrado junto ao meu babalorixá e ao oráculo a ele confiado. Pedi que jogasse os Búzios. Para Denise Maria Botelho (2005, p.12) “o oráculo de ifá é um complexo sistema de divinação, que permite ao povo de santo conectar o sagrado”. Solicitei permissão com humildade para realizar a pesquisa. *Ifá* me respondeu que tinha autorização do sagrado, assim continuei.

Justifico a relevância e a pertinência desta pesquisa, a partir de três eixos que dialogam e podem ser articulados, são eles: O racismo religioso, a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) e a escassez de pesquisas que abordam as Religiões

---

<sup>12</sup> Ilê. São templos religiosos chamados de terreiros, barracão ou roça, esses espaços são pulsantes de vida, conhecimento, aprendizagem, experiências e formação, e são lócus de manutenção da preservação da cultura e valores afro-brasileiros/negros e de manutenção da religiosidade.

<sup>13</sup> Ilê *Asé Àlaketù Ìjoba Osùn Ògún*. Casa de *axé* dos mais altos reis Oxum Ogum.

<sup>14</sup> Na ausência da mãe ou pai de santo, as funções da mãe pequena são substituí-lo, além de cuidar da organização, conduzir os médiuns nos trabalhos da casa e atender as pessoas necessitadas que chegam ao terreiro.

Matrizes Africana e o Ensino Religioso, conforme foi possível constatar em algumas produções que apresentarei a seguir.

O racismo religioso atravessa os muros da escola, sendo recorrentes os momentos de violências verbais e até físicas na comunidade escolar contra estudantes de axé. Durante meus dezesseis anos de prática docente, tenho observado o comportamento negligente de docentes e de agentes educacionais que se omitem nesses casos ou por vezes endossam as práticas de racismo religioso. Nesse sentido, o espaço escolar, apesar de legalmente laico, continua valorizando e reconhecendo a cultura judaico-cristã como a regra e as diversidades religiosas que destoam desta matrizes são tratadas como anômalas e quando diz respeito às Religiões de Matrizes Africana sob a égide do racismo religioso

Stela Guedes Caputo (2012) estuda há mais de vinte anos, como a escola se relaciona com crianças de axé e evidencia que o racismo religioso esteve e continua presente no ambiente escolar, praticado inclusive por uma parcela de docentes. Sérgio Luís do Nascimento (2012) em seu livro *Relações raciais e Ensino Religioso no Brasil* faz uma reflexão sobre livros didáticos desse componente curricular que, em sua maioria, trazem o cristianismo de modo preponderante. Já Erisvaldo Pereira dos Santos (2010) no livro *Formação de professores e Religiões de Matrizes Africanas: um diálogo necessário* afirma que o racismo religioso que acontece entre estudantes é percebido por educadores como “brincadeiras” do contexto escolar, não dando a devida atenção a esse problema. Afirma o autor ainda que a escola reproduz preconceitos, negando a experiência do sagrado, vivida por todos que pertencem às Religiões de Matrizes Africana.

Tais preconceitos apontados por Santos (2010) vão de encontro com o proposto na Constituição a separação entre Estado e religião. A partir da ideia de laicidade, o Estado não permitiria a interferência de correntes religiosas em assuntos estatais, nem privilegiaria uma ou outra religião. O Estado laico deve tratar todos e todas igualmente, independentemente de sua escolha religiosa. Conforme citado no Artigo.5º:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:  
[...]

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 locais de culto e a suas liturgias;

Sobre o Estado laico, Antonio Baptista Gonçalves (2016), em seu livro *Intolerância religiosa do estado democrático de direito brasileiro supostamente laico*, afirma que o plano teórico se distingue da realidade, pois a ideia de que todas as religiões devem ser respeitadas e tratadas de modo equânimes pelo Estado não existe, percebe-se que, no cotidiano, as instituições têm se mostrado negligentes na coibição do racismo religioso.

Escolas públicas, bem como docentes no exercício na docência, devem prezar pela garantia da laicidade no espaço escolar e promover o respeito pela diversidade religiosa, porém esses espaços têm servido como lugares que encobrem e naturalizam o racismo, de acordo com Sueli Aparecida Carneiro, essa atitude provém da necessidade da “construção do outro como não-ser como fundamento do ser” (2005) e Santos (2020) afirma que isso acontece em especial com as Religiões de Matrizes Africana.

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2007, p. 25) corrobora quando diz que “falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação”, especialmente, quando sabemos que a escola também é lugar de tensionamentos e disputas de concepções na construção dos currículos. Para Miguel Arroyo (2008, p. 9), no espaço escolar há “uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas”.

Assim, esse espaço deve ser destinado para se aprender sobre as diversas religiões como patrimônio cultural, por isso, existe a obrigatoriedade de trazer para o currículo as diversidades religiosas, conforme as várias normativas que orientam a organização curricular brasileira, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Artigo 26-A e 79-B (alterada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08) Artigo 33 que versam sobre a História e Cultura do povo afro-brasileiro e africano e dos povos indígenas como parte do currículo escolar e o Artigo 33 que trata O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão ; a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017); as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura afro-brasileira e africana (2004); e o Currículo Referencial do estado do Paraná (CREP, 2019).

A legislação e as normativas não têm sido suficientes para a garantia do direito ao respeito e à liberdade religiosa pelo Estado, haja vista, por exemplo, a falta de financiamento para a concretização desta política pública, como a compra de material didático adequado e a formação de docentes.

Para além da questão política estatal, o desafio maior se ambienta na necessidade de modificar a cultura da sociedade brasileira, começando pela comunidade escolar que é desigual e reproduz o racismo estrutural e seu consequente, o racismo religioso, interferindo na prática profissional docente de Ensino Religioso e afetando também as relações entre estudantes.

Entendo aqui, pois, que a legislação é importante, porém não tem sido suficiente, visto que para ser, é necessária a intervenção de outras frentes, como a de gestoras e gestores educacionais, especialmente, no que se refere à formação docente e à reflexão sobre as práticas pedagógicas que contemplem as diversidades no tocante às religiões, em particular as de Matrizes Africana.

Acredito que o conhecimento da realidade que envolve a formação de docentes que ministram Ensino Religioso e suas práticas pode contribuir para problematização sobre o direito a pluralidade religiosa e o modo como ela tem sido considerada no espaço da escola. No ambiente escolar, toda a comunidade, principalmente, docentes de Ensino Religioso, tem como papel fundamental mediar positivamente a construção de relações inter-religiosas respeitadas.

Como atuo como docente do componente curricular de Ensino Religioso, percebo a necessidade de formação e autoformação que discuta o racismo religioso fato que me instigou a forjar o problema dessa pesquisa, buscando responder à seguinte questão: Como docentes de Ensino Religioso da Rede Estadual do Paraná<sup>15</sup> abordam as Religiões de Matrizes Africana em suas práticas pedagógicas?

A proposta de investigação principal desta pesquisa delineia-se em analisar as práticas pedagógicas relatadas por professores e professoras relativas às Religiões de Matriz Africana. Este estudo investigou, por meio de entrevistas, as perspectivas didáticas utilizadas por docentes que lecionam o Ensino Religioso na Rede Estadual de Educação do Paraná quando abordam as Religiões de Matrizes Africana, autoformação ressaltou que as conversas foram gravadas com professoras e

---

<sup>15</sup> A opção pelo termo Matrizes no plural nasce do acolhimento dos apontamentos feitos pela banca de qualificação e de defesa, no sentido pedagógico de apontar a existência de mais uma matriz religiosa africana.

professores da rede estadual que atuam em colégios estaduais localizados no município de Colombo.

Desdobro esse objetivo em quatro específicos: (I) mapear a produção científica, em especial as dissertações e teses, sobre o Ensino Religioso e Religiões de Matrizes Africana entre 2004 a 2023 no Banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) em sua Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); (II) Analisar o curso formação de docentes ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) intitulado Grupo de Estudos Formadores (GE-Formadores) em ação de Ensino Religioso no ano de 2022. (III) investigar por meio de entrevistas como docentes abordam as Religiões de Matrizes Africana e suas consonâncias com os documentos basilares do Ensino Religioso no estado do Paraná nas suas práticas pedagógicas; e, por fim (IV) analisar as práticas pedagógicas compiladas, suas contribuições e implicações, bem como suas conexões com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, com a finalidade de indicar pontos suleadores<sup>16</sup> para a formação de docentes.

Para analisar os dados lancei mão da metodologia desenvolvida no grupo de pesquisa *ErêYá*, denominada Análise crítica de narrativa e atribuição de sentidos (ACNAS) que nomeei de Moju-Mó, e será mais bem explicitada no terceiro capítulo.

Na presente tese, escolho como fio condutor metodológico trazer os saberes dos povos de *axé* para costurar as ideias e as perspectivas das Religiões de Matrizes Africana, visto que o racismo religioso faz com que exista um desconhecimento, até mesmo medo, das pessoas de modo geral relativos a essas religiões. Nesse sentido, optei por trazer como uma ação pedagógica elementos culturais dessas matrizes, buscando desmistificá-los, aproximando-os das teorias escolhidas e da análise como estratégia também formativa para quem ler esta tese. Assim, cada capítulo fará referência a um *orixá*, associando suas características arquetípicas ao conteúdo. Essa dinâmica serve para estabelecer um diálogo/fluxo entre escrita e pesquisa e de maneira nenhuma se coloca como mecanismo para o proselitismo.

---

<sup>16</sup> Optei por usar o termo *sulear*, cunhado por Marcio D’Oliveira Campos (1991), por corroborar da intenção interdisciplinar desse físico que buscou ressignificar o termo *nortear*. Intencionalmente os países do hemisfério norte impõe uma política de dominação aos países periféricos dos hemisférios sul. Assim esse termo se integra a essa escrita intencionalmente tecida em oposição a uma escrita colonizadora. Para saber mais sobre o termo *sulear*, acesse: <https://iela.ufsc.br/a-origem-do-sulear/#:~:text=Sulear%2C%20na%20Lingu%C3%ADstica%20Aplicada%2C%20significa,de%20textos%20escolares%2C%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 maio 2022.

Alicerçamo-nos nas representações dos *orixás* e das *itans*<sup>17</sup> que fazem parte dos saberes dos povos de terreiro, trouxe *Exu* no primeiro capítulo, intitulado “CAMINHAR COM EXU: AS ENCRUZILHADAS DA PESQUISA”, pois ele é o primeiro *orixá* a ser homenageado em qualquer ritualística, além de ser o guardião de um terreiro, responsável pela segurança do *llê* ao longo das cerimônias em uma analogia, nesse caso, ele abre e vem garantir a segurança da pesquisa. Segundo Eduardo Quintana (2016), *Exu* está ligado à sexualidade masculina e é representado por símbolos fálicos, é também ligado à comunicação com passado e futuro, homens e o sagrado. Teria *Exu*, para esse autor, uma capacidade “anticartesiana” manifestada por três princípios fundamentais: a rebelião, a ironia e o movimento, pois desqualifica e ironiza o poder e suas hierarquias, demonstra que o poder não é intocável, provoca a mudança como forma de resistência à ordem social vigente. Sendo ele o *orixá* da transformação, do movimento, do devir.

Pelo exposto, *Exu* também inspira toda tessitura dessa escrita, pois seu arquétipo inquieto busca o movimento constante, é dinâmico e contraditório, abrindo espaço para questionamentos de modo a refutar verdades absolutas, como, eu, professora e pesquisadora, também busco trazer as inquietações que comporão essas páginas. Assim, pedi a *Exu*, senhor da comunicação, que me concedesse a sua perspicácia e segurança durante o percurso de doutoramento.

Assim, apresento neste capítulo a etnopesquisa formação, metodologia adotada de Sidnei Macedo (2010); alguns conceitos basilares da pesquisa e as pesquisas que se abeiram a essa tese.

Para o capítulo dois, “SANKOFAR<sup>18</sup> COM XANGÔ: O ENSINO RELIGIOSO E SEUS MARCOS LEGAIS”, trago *Xangô*, *Kaô Kabecilê* (saudação a Xangô), o senhor da justiça, que carrega consigo o *oxe*, uma espécie de machado com dois gumes, por

---

<sup>17</sup> Itan é uma palavra de origem iorubá que significa história ou conto. No Candomblé, especificamente, Itans são histórias contadas de geração em geração falando sobre a vida dos Orixás. O povo iorubá acredita que todos os homens e mulheres são descendentes dos Orixás. Cada um de nós somos filhos de determinados Orixás e, por isso, cada um de nós herda as características do Orixá que somos descendentes.

<sup>18</sup> Sankofar. Significa adotar uma perspectiva afrocêntrica implica a incorporação do princípio de Sankofa, que evoca a importância de visitar o passado para compreender o presente e moldar o futuro. Tal perspectiva envolve uma análise crítica e reflexiva da história dos nossos antepassados, reconhecendo os feitos e os desafios de nossos ancestrais. Absorvemos a força, a experiência, os conhecimentos e as contribuições dessas gerações passadas como ferramentas essenciais para avançar no futuro. Este processo é essencial para estabelecer um percurso que honre nossa herança, valorize nossa identidade e promova nosso crescimento contínuo. (Edson Fabiano do Santos) disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Qmnh0cLruU>. Acesso em: 10 out. 2022.

isso, ao pedirmos a ele a justiça, devemos ser prudentes, pois ele é preciso e sua justiça recai para os dois lados com imparcialidade. Ao invocar este orixá diante de uma demanda, é necessário cuidado, pois também seremos alvos de sua justiça. Portanto, confiante de que posso invocá-lo, peço que sua justiça seja feita, pois quando seu oxe recair sobre mim, não me ferirá, peço que a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira e às Religiões de Matrizes Africana possam ser contempladas de maneira positivada na perspectiva da educação antirracista nas instituições escolares, assim Xangô é convocado para tratar dos marcos legais que institucionalizam o Ensino Religioso e a Educação das Relações Étnico-raciais.

Os documentos que serão analisados são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96 alterada pelo artigo 26-A incluído pela lei 10.639/03; as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004); o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP); as Diretrizes Curriculares do estado do Paraná (DCR-2006); a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017); e o curso oferecido pela Secretaria de estado de educação intitulado GE formadores em ação Ensino Religioso.

Macedo (2018) afirma que o currículo real transcende o oficial, ou seja, esses documentos são forjados entre os fluxos de interações cotidianas da escola. Mesmo considerando esses aspectos, as propostas curriculares são importantes para compreendermos as lutas e disputas travadas em torno dos currículos escolares. Como diz Tomaz Tadeu da Silva (2013), o currículo é espaço de disputa.

No terceiro capítulo trago *Ogum* intitulado: “ENTRETECER COM OGUM: CAMINHOS TRILHADOS COM MOJÚ-MÓ ANÁLISE CRÍTICA DE NARRATIVAS E ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS (ACNAS)”, pois é ele o desbravador que abre caminhos e para o qual não existem caminhos impossíveis. *Ogum*, segundo Pierre Fatumbi Verger (2018), deve ser o primeiro a ser saudado, após se agradecer<sup>19</sup> *Exu*, é ele que nas festas de Candomblé, abre os caminhos e desfila na frente iniciando o *xirê*<sup>20</sup> para os demais *orixás* chegarem. Ele é ligado à forja, à guerra e ao movimento. Carrega um *aladá*<sup>21</sup> ou espadas, símbolos da luta, por ser ele um dos mais aguerridos

---

<sup>19</sup> O agrado a Exu é o ritual de início de todo Candomblé na intenção de pedir a Exu que assegure bons trabalhos.

<sup>20</sup> Xirê. No Candomblé entendida como uma festa, que traz a sequência das cantigas entoadas acompanhadas de suas respectivas “coreografias” em homenagem aos orixás. Começando por *Exu* e concluindo com *Oxalá*.

<sup>21</sup> Espécie de facão.

guerreiros do *Orum*<sup>22</sup>. É a personificação da força, dono da forja, pois foi, segundo as *itans*, o primeiro a usar o ferro a seu favor, tornando-se o ferreiro dos *orixás*. Assim como *Ogum* funde o metal para forjar suas armas e ferramentas. Volto-me ao processo de investigação, aos detalhes de como chegar até o campo, aos profissionais, aos dados para serem analisados. Essa urdidura contará com o método de análise intitulado *Maju-Mó* a Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos (Acnas).

No quarto capítulo, intitulado “TRANSMUTAR COM OYÁ: A METAMORFOSE DOS DADOS”, trago *Oyá*, a senhora da metamorfose, *orixá* que, segundo as *itans*, transforma-se tanto em uma búfala feroz quando ameaçada quanto numa borboleta delicada que vivenciou o processo metamórfico da larva.

Aqui, neste capítulo analiso e identifico o perfil de docentes, formação e por meio das entrevistas fiz a escuta ao que dizem professoras e professores sobre as práticas pedagógicas, contribuições e dificuldades ao abordar as Religiões de Matrizes Africana durante as aulas de Ensino Religioso à luz da Análise crítica das narrativas e atribuição de sentidos (ACNAS) *Maju-Mó*.

Construí as categorias com a contribuição da pedagogia exúlica de Ellen Souza (2016), buscando a resistências apontadas por Sueli Carneiro (2023), pensando possibilidades educativas suleadas por uma cosmopercepção afro-brasileira ancoradas em Denise Maria Botelho (2005) e abrindo caminhos para Educação das Relações Étnico-raciais em uma perspectiva da educação antirracista em aulas de Ensino Religioso no diálogo com Lucimar Rosa Dias (2012).

Nas “CONSIDERAÇÕES: PONDERAR COM OXALÁ: O SENHOR DO ALÁ QUE COBRE A TODOS OS ORIS” último *Orixá* do *xiré*, o mais velho e o mais sábio, que encerra as cerimônias e foi em aliança com sua sabedoria que busquei fechar essa tese de doutorado. Com o seu *alá funfun*<sup>23</sup> ele cobre as cabeças, *èpa bàbá* (saudação a *Oxalá*). O senhor do branco, da paz e do equilíbrio, *orixá* que nos deu a vida. O branco, é a soma de todas as cores, é a única cor presente em seu ritual, vestimenta e pertences, além de ser o símbolo de sua dignidade e pureza. *Oxalá* é o ancião dos *orixás* e o *orixá* que reina nas cabeças de quem nele crê, pois é ele quem

---

<sup>22</sup> Orum. Moradia dos *orixás*, pode também ser associado com o céu.

<sup>23</sup> *Alá funfun*: manto branco de *Oxalá* que representa a criação do mundo que guarda a todos, símbolo de proteção e cuidado desse *orixá*, pois todos que estão sob o *alá* de *Oxalá*, estão sob sua proteção.

nos recebe quando saímos do ventre de nossas mães para nos dar o sopro da vida.  
A ele agradeço ter chegado até aqui.

Awúre àwúre  
Bó kún sùré àjàlá  
Òjísé t'ayó  
Olóri nṣe èrò èrò

Que baba Ajala,  
o modelador de cabeças,  
abençoe nosso Ori com muita calma  
para que nos alcancemos à felicidade<sup>24</sup>

Assim minhas considerações finais se darão em correlação com pontos oriundos com esse senhor da criação.

---

<sup>24</sup> Canto para Oxalá entoado pelo grupo Xirê Àlágbé no álbum *Cânticos Sagrados do Candomblé*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z4o41ov5C48>. Acesso em: 14 nov. 2021. Este canto também é entoado ao final de cerimônias ritualísticas do candomblé para saudar Oxalá e pedir sua proteção.

## 1. EXU – AQUELE QUE CHEGA PRIMEIRO

FIGURA 2 – Exu



FONTE: Debras (2017)<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Descrição disponível em formato de texto no Apêndice I e em áudio em: <https://drive.google.com/file/d/1UQ9iP9wO-s7th0pCyQ8EHQct3L76EjeA/view?usp=sharing>. Acesso em: 09 jan. 2024.

As linhas introdutórias deste primeiro capítulo se iniciam com uma saudação a Exu, pois aprendemos no *ilê* (casa de axé) que ele deve ser homenageado primeiro, se ele é aquele que oferece caminhos abertos, é ele quem deve ser reverenciado em primeiro, por isso, inauguro essa escrita saudando-o *Iaroié Exu!*

### 1.1. A TROCA DE BÊNÇÃOS E O ENTRELAÇAR DE SABERES

Em aliança com autores e autoras que utilizarei para sulear esta pesquisa, nesta seção, trago conceitos como: Ensino Religioso, racismo, racismo religioso, educação das relações étnico-raciais e práticas pedagógicas e com axé mantenho a escrita com os conhecimentos e a *práxis* dos terreiros, assim sendo, peço a benção das minhas mais velhas e dos meus mais velhos<sup>27</sup>. Por respeito àqueles que vieram antes e estendo meu pedido de benção a todas as pesquisadoras e todos os pesquisadores que se debruçaram sobre esses estudos e que serão nesta tese citados, pois os seus saberes somam-se aos meus no objetivo de contribuir não só para estudos posteriores, mas a todos aqueles que quiserem beber desta FONTE.

Empretercer é o verbo que move as escolhas de minhas referências teóricas para composição desta tese, assim busco escrever com e entre autoras e autores negras e negros. Pensando também com os não negros, mas a partir da perspectiva de uma Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Aquilombar-se é o verbo que impera no espaço de formação e transformação pedagógica no grupo de estudos e pesquisas, coordenado pela professora. Lucimar Rosa Dias, *ErêYá*. Nele, as pesquisadoras/autoras e pesquisadores/autores, mulheres e homens, negras e negros potentes compõem esse espaço criativo,

---

<sup>26</sup> “Respeite e cuide das palavras que saem da sua boca. Elas são Èşu. Èşu é a palavra e seu poder de realização, de edificação e de destruição por meio da palavra proferida”. (Professor Doutor e Bábàlòrìşà Sidnei Nogueira em seu perfil pessoal no Instagram @professor.sidnei. Acesso em: 13 nov. 2021).

<sup>27</sup> Dentro das RMA é comum e respeitoso o ato de trocar bênçãos como forma de respeito aos que antecederam a chegada do que pede e aos que sucederam a entrada do que responde. Assim, o mais novo pede a benção do mais velho e o mais velho pede a benção do mais novo.

formativo e de pesquisa. Espaço que vibra e pulsa ao som de dores, choros, atabaques, cantos, palmas, poesia e música, alegria e muito axé como anuncia Suely Rolnik (2016, p. 23), “tudo que der língua aos afetos”. É nos afetamentos<sup>28</sup> e nos enfrentamentos a partir desse espaço de existência que venho me compondo e recompondo como pesquisadora e professora no campo das Educações Étnico-Raciais em especial das Religiões de Matrizes Africanas.

Utilizando os estudos e pesquisas daquelas que me precederam, volto-me ao Ensino Religioso que compõe a grade curricular da educação básica do Brasil. Em 2017, a BNCC (Brasil, 2017) reafirma-a como componente curricular, porém de matrícula facultativa, amparada na Constituição Federal (1988) que afirma que o Brasil é um Estado laico, caráter este reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Seu objetivo primordial é buscar reflexões sobre os fundamentos, costumes e valores das várias religiões existentes, visando dialogar interdisciplinarmente, por meio de atividades que estimulem o diálogo e o respeito entre os estudantes. Segundo as Diretrizes Curriculares do estado do Paraná (DCE, 2008), o Ensino Religioso tem o desafio de garantir o direito Constitucional de liberdade de crença e expressão bem como o desafio de superar as desigualdades étnico-religiosas.

Para compreender essas desigualdades étnico-raciais, precisamos retomar o conceito de raça. Kabengele Munanga (2020) afirma que ao longo do tempo, o conceito foi compondo, decompondo e recompondo novos significados. Esse conceito, ao longo da história, passa a designar uma linhagem ou descendência familiar e na modernidade cunha-se um novo sentido a essa palavra, ela passa a classificar a diversidade humana em grupos. Já no século XVIII a “espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela” (Munanga, 2014, p.3).

As diferenças que são naturais e visíveis foram utilizadas como um sistema de classificação e hierarquização. Ainda no século XX, os estudos sobre genética humana apontam a não existência de raças e nas palavras do Munanga,

---

<sup>28</sup> Quer se afetar com nosso axé ? Acompanhe o ErêYá e seus conteúdos pelo Instagram: @ereyagt

[...] com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. (Munanga, 2014, p.4-5).

Diferentemente da área de biologia, raça, no campo das ciências humanas, teve o conceito apropriado e ressignificado pelo movimento negro. Segundo Munanga (2014), atualmente a raça não é mais um conceito biológico e sim histórico, político e social, dessa maneira pode ser usado como categoria de análise.

Nilma Lino Gomes (2005) diz que o uso do termo raça por ativistas, pesquisadoras e pesquisadores rompem a hierarquia das raças, como se fazia no século XIX, e opera com uma nova concepção, baseada na dimensão social e política, nas palavras da autora “usamos o termo *raça* para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil” (GOMES, 2005, p.45, grifo do original). Dessa maneira, é possível concluir que o racismo:

Seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. (Munanga, 2014, p.7).

Esse mesmo estudioso ainda afirma que determinadas religiões e um tipo de ciência endossaram (e algumas ainda endossam) o racismo. O pensamento racista naturaliza e hierarquiza grupos, classificando-os como superiores ou inferiores, mas não só por suas características fenotípicas, pois em um sentido sociológico, a raça ultrapassa as características físicas e abarca também características sociais, culturais, linguísticas, religiosas etc. Nesse sentido, o racismo apontado por Munanga me interessa, em especial, porque extrapola as características fenotípicas atingindo as dimensões culturais, nas palavras dele:

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. (Munanga, 2014, p.8).

Logo, é por isso que o termo “intolerância religiosa” vem sendo substituído pelo termo “racismo religioso”. Pois, objeto desse tipo de racismo não é a pessoa em particular, mas a negação da forma de existir de uma certa coletividade, que atinge a humanidade desse grupo.

O racismo religioso<sup>29</sup> é a discriminação que a população adepta de Religiões de Matrizes Africana, independentemente da cor de pele, vem sofrendo, cotidianamente, em vários espaços da sociedade, inclusive nas escolas públicas e privadas. Os ataques são de várias naturezas tais como verbais, simbólicos e até físicos contra crianças, adolescentes, docentes e demais agentes da educação que sofreram e continuam a sofrer.

Como nos diz Silvio Almeida (2019), o racismo é um instrumento para manutenção do status *quo*. Assim percebemos os preconceitos interseccionados sendo reproduzidos, os privilégios do patriarcado, branco, burguês, heteronormativo e cristão. O racismo religioso parte sobretudo de denominação religiosa de matriz cristã, que demonizam as divindades africanas e indígenas e intensificando o racismo religioso no ambiente escolar.

Para além do que já é sabido das profanações dos terreiros, o racismo religioso está presente também na escola, de várias maneiras, de ofensas verbais a agressões físicas com lesões corporais graves.

Estela Caputo (2012), em sua tese de doutorado, há uma década, denunciava o racismo que estudantes sofriam, que fazia com que muitas/os adeptas/os optassem por esconder sua religião. Infelizmente, a situação parece não ter avançado muito, pois há estudantes ainda preferem omitir sua religiosidade. As/os que optam por seguir usando suas guias, cantando seus pontos e cantigas de maneira aberta podem sofrer, e em grande parte sofrem, com o racismo religioso. É comum ouvirmos relatos em que estudantes são vítimas de racismo religioso, *quando optam por expor sua religiosidade* nas redes sociais e postam fotos que evidenciam ritual de iniciação ou confirmação dentro do candomblé ou umbanda.

Nogueira (2020) destaca que o racismo religioso se manifesta de diversas formas, desde a exclusão social até a violência física, passando pela recusa de matrícula em escolas ou do ingresso de estudantes com vestimentas típicas de iniciação no culto, além da disseminação de discursos preconceituosos perpetuados

---

<sup>29</sup> Para saber mais sobre o racismo religioso, assista ao vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UbajJvqKfUk>. Acesso em: 10 jan. 2024.

no ambiente escolar. Essas atitudes podem levar à marginalização de estudantes e à perpetuação de estereótipos e preconceitos religiosos.

Um dos fatores que contribui para essa situação é a ausência de formação de docentes e de equipes gestoras para combater essa forma de racismo no ambiente escolar. É fundamental que possamos criar ferramentas efetivas para garantir o respeito à diversidade religiosa no ambiente escolar. O que proponho é que se promova uma formação continuada de docentes que lecionem o componente curricular do Ensino Religioso de modo efetivo.

As agressões a povos de terreiro têm se intensificado nos últimos anos, seja presencialmente ou em o ambiente virtual. Ataques físicos, como a queima e apedrejamento dos terreiros. Agressão verbal a uma criança, porque vestiu uma roupa que a identifica com a sua religião. Linchamento virtual na *internet* e redes sociais de praticantes que publicam fotos no exercício de sua fé e que promovem sadiamente suas experiências em seus cultos. Dentre outros casos que estão no cotidiano da sociedade e em ambiente escolar. Assim trago alguns relatos colhidos a partir da vivência da pesquisadora que compõe o Fórum Paranaense de Religiões de Matrizes Africana e do presidente do Fórum *babalaxé* Flávio Maciel.

CASO 1 “No início das aulas de 2022, após a pandemia, a aluna Ana começou a ser perseguida por outros alunos em sua sala de aula por causa de seu corte de cabelo curto. Durante o segundo semestre de 2021, quando as aulas eram remotas, Ana se iniciou no candomblé e cortou seu cabelo como parte do ritual. Os ataques eram frequentes e cruéis, incluindo comentários ofensivos sobre sua religião nas redes sociais. O pai de santo de Ana acompanhou-a a uma reunião com a diretora e o conselho tutelar, mas ficou claro que a escola estava despreparada para lidar com casos de intolerância religiosa e tratou o assunto como um caso comum de bullying. Em um ponto, Ana foi agredida por uma aluna, e sua mãe levou a situação a uma equipe de reportagem que fez uma matéria sobre o ocorrido. Apesar da pressão pública, a escola não expulsou a aluna agressora. Ana continuou frequentando a escola por mais alguns meses, sofrendo humilhação e vergonha, até que um dia uma funcionária da biblioteca perguntou por que ela não acreditava em Deus, o que a levou a sair da escola e ir morar com seu pai em São Paulo para começar uma nova vida. O caso foi levado ao judiciário, mas o Ministério Público não aceitou a denúncia devido à idade dos envolvidos, e o caso foi arquivado.

CASO 2. “Em novembro de 2022, tomamos conhecimento do caso de Isis, uma criança de 10 anos de idade que foi vítima de intolerância religiosa por parte de seus colegas de classe em uma escola particular em Colombo. Esses ataques eram recorrentes e a escola não tomava nenhuma medida para corrigir a situação e evitar que Isis continuasse sofrendo constrangimentos. A situação piorou quando a família da criança fez uma postagem em uma rede social denunciando o que estava acontecendo e identificando a escola. A escola respondeu com outra postagem expondo a

família e fazendo ameaças *legais*. Enquanto isso, Isis e seu irmão estavam convivendo em um ambiente hostil. Nós colaboramos para transferir as crianças para uma escola próxima de sua casa e denunciemos o caso ao MP - NUPIER, que criou uma notícia de fato para encaminhar a denúncia à procuradoria. A família também contratou uma advogada para uma ação de indenização contra a escola.”

Esse segundo caso aconteceu no município e na região em que atuo, os responsáveis pela estudante decidiram transferir a criança de escola, ela foi acolhida no colégio estadual, onde leciono. Sabendo da situação, pensamos em um momento de acolhimento para amenizar o sofrimento que ela sofreu e oferecer uma boa acolhida, com aval da equipe diretiva, preparei uma aula de recepção para a pequena. Assim, estudantes daquele sexto ano puderam ter contato com a diversidade religiosa, em especial, conhecer um pouco sobre os Orixás. A estudante foi muito bem-recebida pelos colegas e inclusive alguns deles prontamente se identificaram como pertencentes de Religiões de Matrizes Africanas. Ao final da explanação, os estudantes vieram até a mesa, pegaram os livros nas mãos e puderam ler algumas histórias sobre os *orixás*.

FIGURA 3 – Retrato da sala de aula



FONTE: Arquivo pessoal da autora (2022).

Observo o racismo institucional agindo a partir da perspectiva do racismo religioso, pois revela-se como uma manifestação profundamente arraigada de discriminação que permeia as estruturas sociais e governamentais, perpetuando

desigualdades e injustiças contra grupos religiosos racialmente identificáveis. Essa forma insidiosa de preconceito opera através de políticas, práticas e atitudes que discriminam pessoas com base em sua fé e origem étnica, frequentemente marginalizando comunidades religiosas racializadas. Isso pode se manifestar na forma de negação de direitos religiosos, estigmatização de símbolos específicos ou mesmo na perpetuação de estereótipos prejudiciais. Para combater o racismo institucional de uma perspectiva religiosa, é fundamental promover a inclusão, a diversidade e o respeito mútuo entre todas as crenças, reconhecendo a riqueza das diferentes tradições espirituais e culturais que enriquecem a nossa sociedade.

Desta forma, o racismo religioso não se refere apenas às características fenotípicas, vai além, ele condena as matrizes quando se originam de raízes africanas, ou seja, não são apenas Umbandistas e Candomblecistas negras e negros que sofrem racismo religioso, mas todas e todos que compartilham da mesma fé, evidentemente que o componente racial acrescenta uma força maior na discriminação. Nesse sentido, Sidnei Nogueira afirma que:

Uma vez fora dos padrões hegemônicos, um conjunto de práticas culturais, valores civilizatórios e crenças não pode existir; ou pode, desde que a ideia de oposição semântica a uma cultura eleita como padrão, regular e normal seja reiteradamente fortalecida. (Nogueira, 2020, p.47).

Assim, as Religiões de Matrizes Africana, suas adeptas e seus adeptos são vítimas das mais variadas formas de violências, sendo estigmatizadas/os, desprestigiadas/os e desmoralizadas/os. Porém, o povo de axé<sup>30</sup> tem resistido ao racismo religioso, Maria Stella de Azevedo Santos, mais conhecida como a lalorixá Mãe Stela de Oxóssi, ensina a importância de se estudar a religião para fazer tudo certo e não quebrar o axé e os saberes que no Candomblé são transmitidos pela oralidade, ressaltando a pertinência da união para transmissão dos saberes e conhecimentos, respeitando a hierarquia, ou seja, o tempo de iniciação (Santos, 2010a). Os saberes dos povos de terreiro são outros modos de existir, resistir e de produzir conhecimento para se contrapor ao Epistemicídio.

O Epistemicídio consiste na anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados (Carneiro, 2005). Nesse processo, são inseridos os povos de

---

<sup>30</sup> Usarei o termo povo de axé ou povo terreiro para designar os/as praticantes de RMA.

terreiro e suas epistemologias que se entrelaçam na cultura, cosmologia e resistência, menosprezadas pelo pensamento colonial que se materializa no racismo religioso. Ainda assim, a dinâmica do educar dessas comunidades ressignificam e criam modos de existir e de (re)existir, articulando o físico, o pensamento, o espiritual, o transcendente, a vida, o conhecimento, teorias e práticas de ensinar e aprender.

A perspectiva do epistemicídio do qual o racismo religioso decorre não permite observar a pessoa negra como dotada de conhecimentos e saberes, fazendo com que sua cultura religiosa seja desqualificada e menosprezada, especialmente em detrimento das demais culturas eurocentradas. Para Carneiro (2005), além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio é um processo persistente de produção da indigência cultural.

O mapa da intolerância, do portal *Geledés* (2011), elucida o modo pelo qual o racismo religioso permeia uma variedade significativa de relatos no contexto sociocultural brasileiro. Essa manifestação de racismo é observada tanto em esferas públicas quanto privadas e pode manifestar-se de maneira individual ou coletiva, sendo direcionada a um único indivíduo ou a uma comunidade inteira.

Casos de terreiros invadidos, queimados e profanados não são incomuns no estado do Paraná, região *lócus* desta pesquisa. Há uma escassez de dados precisos acerca da violência sofrida pelo povo de terreiro, pois segundo o atual presidente do Fórum de Religiões de Matrizes Africana do Paraná – Flávio Maciel (2023), *Babalasé do Ilê Alaketu Ijoba Osun Ogum* – em uma conversa via *WhatsApp*, a violência sofrida é invisibilizada pela falta de vontade política, fruto do racismo religioso, ou seja, pela ausência de mecanismos públicos disponíveis para as/os adeptas/os sobre como e onde registrar tais situações.

A reportagem “Racismo religioso cresce no país, prejudica negros e corrói democracia” por *Ricardo Westin*, publicada em março de 2023, traz um panorama assustador<sup>31</sup> sobre o aumento de casos de racismo religioso no Brasil, mencionando vários casos em contextos e espaços diferentes, no qual o racismo era direcionado a fé da pessoa.

Nessa esteira do crescimento do racismo religioso, compreendo que isso se relaciona com o crescimento de algumas vertentes neopentecostais e reflito a partir

---

<sup>31</sup> Para saber mais sobre o aumento do racismo religioso no Brasil acesse: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/03/racismo-religioso-cresce-no-pais-prejudica-negros-e-corroi-democracia>

da perspectiva do professor Joanildo Burity (2008-2014) que observou o rápido crescimento do neopentecostalismo no Brasil nas últimas décadas. Ele analisa este crescimento não apenas do ponto de vista religioso, mas também sociopolítico, apontando para fatores econômicos, culturais e políticos que influenciam esse fenômeno. Ele observa que muitos líderes e fiéis neopentecostais frequentemente classificam essas religiões como "demoníacas" ou "inferiores", o que pode levar a episódios de racismo e violência religiosa. Ele argumenta que a ascensão do neopentecostalismo não pode ser separada das transformações culturais e políticas mais amplas no Brasil e sugere que o neopentecostalismo, em muitos aspectos, reflete e se alimenta das tensões sociais, econômicas e políticas do país.

Vale lembrar que vivemos entre 2019-2022, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro o fomento, por várias vias, do ódio às diversidades entre elas a diversidade religiosa, retroalimentando o racismo religioso ao invés de combatê-lo.

Para além do racismo religioso ainda existem outras formas de agressão aos povos de terreiro que precisam ser combatidas nas escolas, entre elas, destaco aqui o racismo recreativo, frequentemente encontrado nos espaços escolares e que, segundo Adilson José Moreira (2020, p.63), consiste em instrumentalizar o riso falsas brincadeiras para estereotipar minorias raciais como um sinal de inferioridade moral “as supostas características dessas pessoas, os limites da participação delas na estrutura política, a valoração cultural que eles podem almejar e ainda as oportunidades materiais às quais podem ter acesso”.

Não raro, encontra-se na fala de estudantes expressões como “chuta que é macumba”, “seu macumbeiro” como formas de menosprezar algo ou alguém ou em alusões aos rituais das matrizes religiosas, como é o caso de usar bonequinhos e chamar de Vodun sem ter quaisquer conhecimentos do que de fato representam essas ritualísticas. Situações como essas induzem estudantes e até docentes de axé a manterem sua escolha religiosa em segredo, trata-se de uma forma de proteger-se de possíveis agressões.

Outro exemplo, ocorrido em 2015 e que ganhou tração pública devido a repercussão midiática da época, foi o caso de uma escola estadual no município de Curitiba, no qual uma estudante de 14 anos foi agredida verbal e fisicamente pelas colegas de turma que descobriram, nas redes sociais da aluna, que ela era iniciada no Candomblé.

Esses exemplos mostram-nos que o racismo em suas diversas máscaras está estruturado na cultura da sociedade brasileira, logo se faz presente também nas escolas. Entendo, portanto, que o combate a esse crime é urgente e a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) é um importante mecanismo normativo de ruptura com a produção do racismo nos diferentes ambientes sociais, especialmente a escola.

A ERER trata-se de uma política curricular apresentada no Parecer CNE/CP 003/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cuja relatora foi a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e resulta de uma demanda do Movimento Negro, constituindo em um documento suleador para subsidiar o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Art., 26-A e 79-B incluído pelas leis 10.639/03 e 11.645/08), garantindo o direito de todas e todos estudarem a história e cultura afro-brasileira e africana nos diversos níveis de ensino e dever do estado de prover que as instituições tenham docentes que sejam qualificadas/os para reeducar para as relações étnico-raciais.

Esses documentos destinam-se aos sistemas educacionais: federal, estadual e municipal que devem promover uma educação de qualidade e construir uma sociedade justa e democrática com a perspectiva de respeito às relações étnico-raciais e ao reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira.

Em relação ao combate ao racismo religioso o documento indica que devemos:

Buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. (Brasil, 2004, p. 4).

Para tanto, conforme o Parecer 003 (Brasil, 2004), para conduzirmos uma reeducação das relações étnico-raciais, é necessário pensar na formação de docentes capazes de mediar as relações decorrentes do racismo, além de orientar uma educação intercultural.

A LDB 9394/96, o Parecer 003 (2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram importantes conquistas do Movimento Negro, e segundo Nilma Lino Gomes (2008), esses documentos buscam a superação do racismo de modo geral e defendem que a escola é uma das instituições sociais

responsáveis pela garantia de respeito ao povo negro e deve promover uma formação antirracista.

Nesse sentido, a escola como instituição, em linhas gerais, tem descumprido seu papel de colaborar no desenvolvimento do respeito às diversidades religiosas, especialmente em relação às/aos praticantes de Religiões de Matrizes Africana. Um dos exemplos que endossam essa afirmação são casos comuns em que escolas incluem em suas práticas regulares elementos das Religiões Judaico-Cristãs – tais como: bíblias, imagens, cantos e rezas – sob o pretexto dos seus efeitos positivos, em detrimento da presença de quaisquer elementos de Religiões de Matrizes Africana ou artefatos da cultura negra – tais como: tambores, abayomis<sup>32</sup> – sob o argumento de serem elementos religiosos que não podem ser usados em um ambiente supostamente laico.

Em que pese o fato de compartilharmos com os efeitos positivos que a oração produz em ambiente sociais, não podemos deixar de refletir o seu significado no contexto da matriz-judaico-cristã, mesmo advogando a possibilidade de um duplo pertencimento religioso no seio de muitas famílias brasileiras que frequentam a Umbanda, o Candomblé, o Batuque etc. O entendimento subjacente a esse argumento é de que a afirmação de laicidade do Estado implica no fato de quem nenhum símbolo religioso seja estabelecido como de uso obrigatório no espaço da escola pública. (Santos, 2010, p. 14).

Por isso, investigar a formação e as práticas de docentes que lecionam o Ensino Religioso é trazer à tona uma problemática pouco debatida, especialmente, no contexto atual em que o conservadorismo político ameaça o espaço de discussão e de diversidade na escola. Nesse processo, o componente religioso é bastante presente e pode influenciar o que docentes abordam quando tratam de Religiões de Matrizes Africana.

Sobre o conservadorismo, Wendy Brown (2020) diz que ele faz parte das teias do neoliberalismo. Os neoliberais defendem que a moral tradicional deve legislar a sociedade e ser regida por valores de “família, propriedade privada e autoridade”. Pautado na hierarquia patriarcal branca, negando um modelo igualitário. A autora nos

---

<sup>32</sup> A palavra abayomi tem origem iorubá e costuma ser uma boneca negra, simbolizando aquela que traz felicidade ou alegria. Abayomi quer dizer *encontro precioso*: *abay* = encontro e *omi* = precioso. O nome serve para meninos e meninas, indistintamente. No Brasil, além de nome próprio, designa bonecas de pano artesanais, em geral são feitas, a partir de sobras de pano reaproveitadas, com nós, sem o uso de cola ou costura. As Abayomi são bonecas de pano foram criadas por Lena Martins, artista e artesã natural de São Luís do Maranhão em 1980 no Rio de Janeiro.

diz ainda que o conservadorismo sempre esteve no âmago do neoliberalismo, entretanto não se esperava o crescimento e fortalecimento desse modo de operar, tão agressivo, demagógico e neofascista. Esse endurecimento trouxe uma perda de restrições civilizatórias ao ponto de que a agressividade com quem está fora do escopo da moral tradicional, passa a ser manifestada publicamente em vários espaços, inclusive no escolar.

Uma nítida expressão do conservadorismo está manifestada no projeto Escola Sem Partido (ESP), que segundo Andréa Silveira de Souza (2019), desde a sua criação, tem um aumento no número de pessoas adeptas, em especial entre religiosos de denominações evangélicas, mais especificamente os que são parlamentares e apresentaram continuamente projeto de lei, com ligações estreitas com essa perspectiva. Apesar dos projetos de lei serem apresentados como não-religiosos a concepção de escola defendida por apoiadores do Projeto Escola Sem Partido relaciona-se com uma concepção fundamentalista de educação e de escola, assim nas palavras da autora “o ESP tornou-se um instrumento significativo de ação social de grupos religiosos com o intuito de moralizar a esfera pública a partir de valores religiosos cristãos fundados na Bíblia, tendo a Educação e a escola como campo de disputa” (Souza, 2019, p.12).

Na tese de doutorado, intitulada "Raça e classe na perspectiva do movimento Escola Sem Partido (ESP) e seus efeitos nas práticas de docentes em escolas públicas brasileiras", de 2023, Clarice Martins de Souza Batista explora a postura do movimento Escola sem Partido (ESP) em relação às Religiões de Matrizes Africana. A pesquisa evidenciou a divulgação de algumas capturas de tela de livros didáticos na página oficial do movimento que tratavam sobre as mencionadas religiões, alegando que tais conteúdos eram inadequados para a educação dos estudantes. Batista (2023, p. 391) pontua que as publicações realizadas por Miguel Nagib potencializam sentimentos discriminatórios, estabelecendo uma atmosfera coletiva na qual as convicções individuais são reforçadas. Tal cenário é evidente em situações que envolvem temas como a representação de uma educadora negra, as referências aos "zumbis", conteúdos ligados às Religiões de Matrizes Africana, bem como o ensino da história africana e afro-brasileira. Esse ambiente amplifica o respaldo à escalada de animosidade racial. No panorama apresentado por Batista, Nagib assume simultaneamente os papéis de acusador, julgador e executor, expondo e

repreendendo docentes e casos específicos, como forma de reprimenda. Nas palavras da autora:

Essa perspectiva liberal do ESP revela que se trata de um movimento contra os direitos humanos, formado por um grupo de fundamentalistas religiosos que só consideram legítimo o currículo escolar que apresente conteúdos relativos a culturas coloniais. Toma partido de uma escola racista que discrimina a cultura que não seja eurocentrada, visa impedir o enriquecimento na formação dos/as estudantes e defende a retirada da diversidade étnico-racial da sala de aula, pretendendo uma hegemonia branca e religiosa judaico-cristã na educação. (Batista, 2023, p. 193).

Assim analisando esse campo de disputa devemos nos preparar para o enfrentamento político no sentido de reivindicar o direito legal a uma educação laica e que promova o respeito à diversidade religiosa. Novamente corroboro o conhecimento que nos traz Erisvaldo Pereira Santos (2010a):

A perspectiva aqui defendida é a de que a religião deve ser um objeto do currículo escolar, mas não na perspectiva do inculcamento das crenças, dos ensinamentos catequéticos ou missionários, pois isso é competência das famílias e das igrejas. No entanto, como *locus* privilegiado de transmissão de conhecimento sistematizado, a escola não pode se negar a abordar as experiências religiosas dos diversos sujeitos socioculturais, visando uma convivência respeitosa da sociedade respeitosa, pacífica e solidária". (Santos, 2010, p.15).

Para alcançarmos a valorização das Religiões de Matrizes Africana e uma cultura de respeito a tais Religiões nos alerta Santos (2010) que docentes devem ter uma formação sólida em conceitos pautados no comprometimento com os objetivos de uma educação democrática e republicana.

De acordo com Marli André (2010) a formação de docentes começa nos primeiros momentos da vida escolar e acontece ao longo da vida profissional, ou seja, as práticas de professoras podem ser influenciadas pelo contexto social. André (2012, p.58) diz ainda que "ensino e pesquisa se articulam em vários sentidos", concordo que é necessária uma articulação entre teoria e prática, assim como atribuir a docentes um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, logo nas palavras da pesquisadora:

É importante que ele aprenda a observar, a formular dados que os ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação tem um importante papel:

os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e incerteza. (André, 2012, p.59).

Assim, quando a autora trata da importância de observar, formular dados para elucidar problemas e os processos de autoformação, vem à baila a autoformação que consiste num processo em que se dedica intensamente de maneira a afetar-se. No entanto, isso não implica em aprender de forma isolada ou dispensar a orientação. Trata-se de aprender a seguir adiante, lidando com diversas circunstâncias, tais como: inseguranças, restrições de tempo, contratempos, inquietações, momentos de catarse; e passando por etapas de formação, deformação e transformação (Cruz, 2018).

Entre formação e prática pedagógica encontro ressonância nas palavras de Valéria Pereira da Silva (2022, p.115) que compreende práticas pedagógicas no contexto acadêmico, como sendo imperativo reconhecer que, antes de se manifestarem como fenômenos coletivos, possuem uma dimensão intrinsecamente pessoal. No âmbito da aprendizagem formal, essas vivências são designadas como experiências pedagógicas. No desenvolvimento individual, aquilo que assimilamos é situado no domínio da experiência. No ambiente escolar, tais procedimentos são referenciados como práticas pedagógicas.

Além da formação docente para o Ensino Religioso, outro aspecto importante para problematizar são as práticas pedagógicas, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016) traz as similitudes entre *poiesis* e *práxis*. *Poiesis* é uma forma de saber fazer não reflexivo, que se pauta na ação regida por fins prefixados e governada por regras predeterminadas, num movimento de agir mecânico que ignora a construção humana. Já a *práxis* é uma ação reflexiva. Assim sendo, adoto para essa escrita a perspectiva de práticas pedagógicas, tecida na perspectiva da *práxis*. Nas palavras da autora:

Uma aula ou encontro educativo será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (Franco, 2016, p.536).

Na busca de *práxis* pedagógicas, bell hooks (2017, p.49) nos apresenta a pedagogia engajada, na sala de aula, espaço coletivo de ensino, reconhecemos a

possibilidade de assumirmos posições vulneráveis, potencializando a coragem de cada indivíduo. A pedagogia engajada sublinha a reciprocidade participativa, uma vez que é a dinâmica de intercâmbio de ideias entre os envolvidos que solidifica uma relação pedagógica produtiva. Tal abordagem não apenas consolida a integridade da professora, mas também motiva os estudantes a operar com a mesma retidão. Essa pedagogia engajada exige de professoras e professores uma postura aberta e de coragem para transgredir o modelo da “educação bancária” em busca do que hooks sugere em *Ensinando a transgredir, uma educação como prática de liberdade*, assim me associo a esse conceito de educação pois encontro ressonância em suas palavras:

Ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo. (hooks, 2017, p.25)

Nessa perspectiva, Jacques de Lima Ferreira (2014) compreende que práticas pedagógicas se relacionam com o fazer cotidiano de docentes que subsidiam a relação entre teoria e prática e que a “associação que está interligada em uma rede de conhecimento na qual os conhecimentos formais, não formais e os informais se conectam criando possibilidades de ensinar e aprender” (Ferreira, 2014. p.40).

Erisvaldo Pereira dos Santos (2010), quando discute a formação de docentes e as Religiões de Matrizes Africana, destaca a indiferença de muitos docentes em relação ao racismo religioso o que se relaciona diretamente à *práxis* desenvolvida no componente curricular de Ensino Religioso. Partindo desses pressupostos apresento a seguir alguns elementos metodológicos que serão utilizados para apreender o problema elencado nesta pesquisa.

Essa pesquisa situa-se no campo dos Estudos Culturais que segundo Maria Manuel Baptista (2009) se constitui em uma corrente de pensamento que teve início na metade do século XX e busca analisar a cultura para além de hábitos e costumes de uma sociedade. Para intelectuais dos Estudos Culturais, a cultura permeia toda a vida social como consequência das relações entre práticas e seus sujeitos. Assim, tal campo está interessado na produção de significados culturais e na sua dissipação nas

sociedades contemporâneas. Ainda conforme a autora, o campo dos Estudos Culturais voltou sua atenção para as classes trabalhadoras, as culturas das juventudes, das mulheres, da raça e etnicidade, entre outros. Interessado na investigação para revelar os discursos marginais, não oficiais e daqueles que não são ouvidos.

Conforme explica Baptista (2009), Stuart Hall, intelectual, é um dos expoentes desse campo de estudos que incentivou o desenvolvimento da investigação de práticas de resistência de culturas de grupos marginalizados e os debates teóricos e políticos que compõe o eixo de observação dos Estudos Culturais. O tema das Religiões de Matrizes Africana pode ser incluído como parte desse espectro da cultura e, portanto, as ferramentas de análise do campo foram importantes para minha pesquisa.

A abordagem da pesquisa é qualitativa do tipo exploratória e de natureza interpretativa, tomo como referência a Etnopesquisa – formação a qual apresento no próximo item. Segundo Robert Yin (2016), a referida abordagem tornou-se um método de pesquisa quase dominante em muitas áreas, com pesquisadoras e pesquisadores em diferentes áreas.

De acordo com John Creswell (2014), na pesquisa de abordagem qualitativa, a pesquisadora ou o pesquisador é o instrumento-chave, e o ambiente é a fonte direta dos dados. Nela, dispensa-se o uso de procedimentos estatísticos uma vez que têm caráter descritivo, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto do estudo.

A pesquisa qualitativa pode ser exploratória e tem por objetivo conhecer a variável de estudo, compreendendo melhor o campo investigado no contexto social onde ocorre, constituindo assim, a primeira etapa de um estudo mais amplo e é muito utilizada em pesquisas cujo tema foi pouco explorado, podendo ser aplicada em estudos iniciais para se obter uma visão geral acerca de determinados fatos (Gil, 2002). Esse tipo de pesquisa escrutina as informações sobre um determinado objeto, visando delimitar um campo, mapeando as condições de manifestação desse objeto (Severino, 2013).

Assim sendo, busquei diagramar o campo da pesquisa e na seção abaixo discuto pesquisas que se aproximam.

## 1.2. MAPEAR O CAMPO: PESQUISAS QUE SE ABEIRAM

Apresento a seguir a revisão sistemática que mapeou o campo de pesquisa e identificou as teses e dissertações desenvolvidas sobre Ensino Religioso e Formação de docentes.

A revisão sistemática mapeia o campo de pesquisa, realiza a revisão da literatura existente em determinado banco de dados e objetiva responder a uma questão teórica identificando o “atual *status* do conhecimento sobre um determinado problema de pesquisa, tornando desnecessária a consulta sistemática a trabalhos mais antigos” (Filho *et.al*, 2014, p. 207). Ela objetiva também organizar a produção científica a partir de “critérios adotados – divulgados – para que outros pesquisadores possam refazer o procedimento” (Galvão; Pereira, 2014, p. 183) – tanto para seleção de textos quanto de suas análises.

Esse tipo de revisão de literatura identifica e/ou preenche lacunas das pesquisas, elenca a produção intelectual de determinada área do conhecimento, podendo também identificar temáticas dominantes/escassas, problemas e/ou métodos utilizados, bem como, autoras e autores mais relevantes e citações mais recorrentes.

A revisão sistemática da literatura foi realizada no presente trabalho de modo adaptado, pois “para o pesquisador qualitativo, não há quadro teórico inquestionável, entretanto, a ideia fixa numa dita ‘revisão da literatura’ continua, ainda hoje, firme nas suas muletas” (Macedo, 2009, p.93), a partir do protocolo adotado na base Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

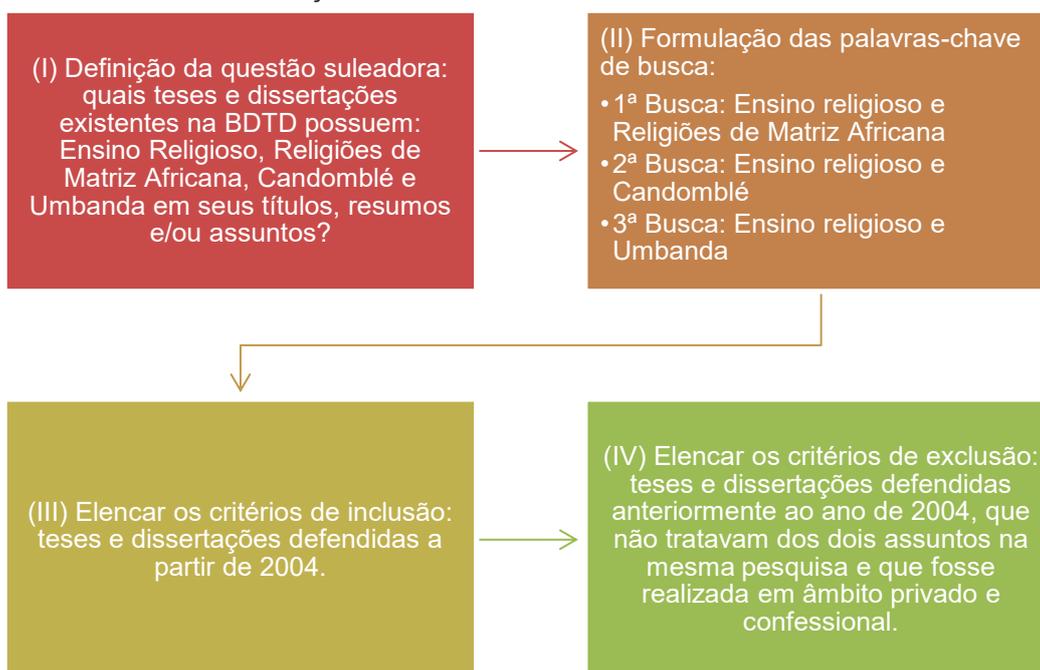
Os procedimentos metodológicos sistemáticos adotados identificaram a produção científica – dissertações e teses – sobre o Ensino Religioso e RMA defendidas entre 2004 e 2020. O ano inicial de busca foi o ano seguinte ao marco legal da alteração da LDB pela Lei 10.639/03 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e afro-brasileira em todo currículo escolar. O ano final foi 2020, pois essa pesquisa compôs parte da disciplina obrigatória II, concluída no mesmo ano. Faço aqui um adendo, essa busca foi atualizada em 2023 e não foram encontradas novas pesquisas.

Os critérios de busca e inclusão foram pesquisas que se assemelhavam ou aproximavam do objeto de pesquisa da presente tese, foram selecionadas aquelas

que abordavam simultaneamente o Ensino Religioso e as RMA no contexto da educação pública nos períodos supracitados.

Descartei trabalhos que abordaram o Ensino Religioso, mas não RMA ou ao contrário, trataram de RMA, mas não abordaram o Ensino Religioso, e que trataram o âmbito da educação privada e/ou confessional ou ainda por aparecerem duplicadas. Para tanto foram realizados os seguintes passos:

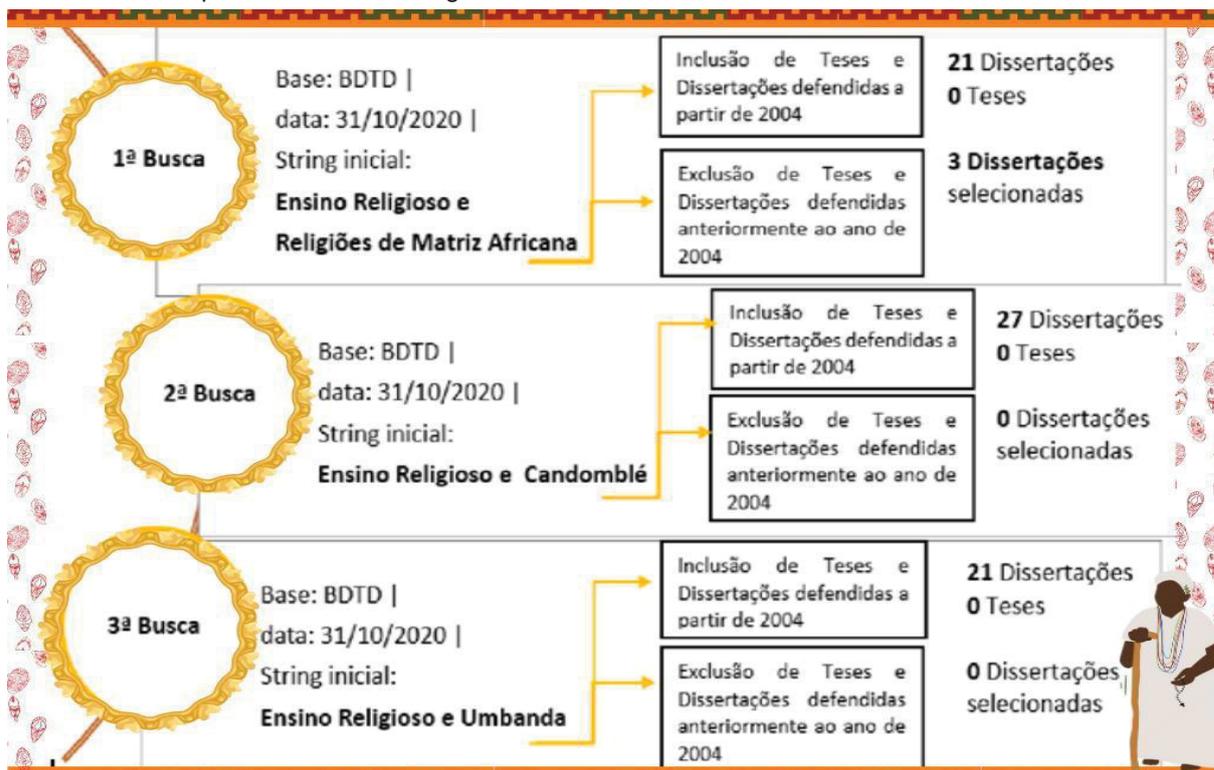
FIGURA 4 – Processo de seleção de trabalhos



FONTE: Elaborado pela autora.

Ao aplicar o protocolo, consolida-se três etapas: i) definição e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, ii) consolidação da base de dados e iii) estruturação da grade de leitura. O esquema a seguir representa o resultado das ações:

FIGURA 5 – Etapas da revisão bibliográfica



FONTE: Elaborada pela autora (2021), adaptado de BDTD (2020).

Aplicados os critérios, foram realizadas: a leitura do título, do resumo, da introdução, das considerações finais e da análise do conteúdo das pesquisas. Assim, restaram apenas três trabalhos, apresentados no quadro a seguir em ordem cronológica:

QUADRO 1 – PANORAMA DE PESQUISA APÓS A ANÁLISE MINUCIOSA DOS TEXTOS

Ano	Programa	Título	Autoras/es
2010	UNB – Educação	Ensino religioso e as religiões matrizes africanas no Distrito Federal	Antônio Gomes da Costa Neto
2016	PUCSP – Ciência da Religião	Teceres, fazeres e narrativas no ensino religioso: a cosmovisão africana como possibilidade de aplicação da Lei 10639/2003	Sandra Aparecida Gurgel Vergne
2018	UFG – História	O processo de construção da consciência histórica em relação às religiões de matriz africana no ensino religioso escolar em Uberlândia-MG (2016 - 2017)	Roberto Magalhães dos Santos

FONTE: Elaborado autora (2021).

Após a leitura das pesquisas supracitadas, exponho cada uma:

A primeira dissertação, *Ensino religioso e as religiões matrizes africanas no Distrito Federal*, foi defendida na Universidade de Brasília no distrito Federal em 2010, no programa de pós-graduação em Educação por Antônio Gomes da Costa Neto, orientada pela professora Denise Botelho.

Segundo Neto (2010), esta investigação alinha-se aos estudos que abordam a educação em relação às questões étnico-raciais, especialmente no que tange às Religiões de Matrizes Africanas. Neste contexto, o estudo aborda a questão da identidade religiosa e sua prática educativa, um elemento que reflete as identidades nos processos de racismo cultural e institucional que são cruciais para a questão da identidade e da diferença. Ele discorre sobre o Ensino Religioso e identifica pesquisas relevantes sobre as Religiões de Matrizes Africanas no Distrito Federal. O autor busca analisar as manifestações do racismo cultural e institucional, direcionado às Religiões de Matrizes Africanas no contexto do Ensino Religioso como componente curricular obrigatório, embora de matrícula optativa, nos níveis Fundamental e Médio das instituições educacionais públicas do Distrito Federal.

Para Neto (2010), seu texto destaca o imperativo da luta contra o racismo e o preconceito religioso, particularmente direcionados à população negra. O autor salienta a ausência de pesquisa sobre o Ensino Religioso relacionado às Religiões de Matrizes Africanas no contexto educacional, especialmente no que tange à sua inclusão. O autor afirma ainda que essa lacuna de pesquisa e de prática pedagógica, muitas vezes, perpetua estereótipos e contribui para a marginalização de tradições religiosas importantes. A pesquisa, delineada neste texto, visa aprofundar o entendimento sobre a relação entre o Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas. Procura-se investigar as práticas educacionais, analisar o desenvolvimento do componente curricular e diagnosticar o processo de inclusão dessas Religiões no componente curricular. Esses objetivos são enquadrados de acordo com uma análise mais ampla dos currículos educacionais, das políticas públicas e da prática docente em relação ao tema.

A perspectiva de inclusão educacional em relação a religiosidade afro-brasileira, como uma estratégia de combate ao racismo, foi também analisada, além das responsabilidades dos gestores da Secretaria de Educação do Distrito Federal em tornar efetivas as políticas públicas afirmativas.

Neto (2010) considerou a abordagem adotada na dissertação satisfatória, pois permitiu a verificação de como as políticas públicas distritais contemplam as Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso, considerando a diversidade populacional brasileira. Apontou as questões pertinentes às políticas públicas para o Ensino Religioso diante da diversidade cultural religiosa e como as Religiões de Matrizes

Africanas participam do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, Neto (2010) apontou também a necessidade de incluir as Religiões de Matrizes Africanas no currículo e nas práticas pedagógicas de docentes, ressaltando seu papel na luta contra o preconceito e a discriminação no contexto do Ensino Religioso.

Em intencionalidade de pesquisa essa dissertação de Antônio Gomes da Costa Neto (2010) é a que mais se aproxima da minha.

A segunda dissertação, *Teceres, fazeres e Narrativas no Ensino Religioso: a cosmovisão africana como possibilidade de aplicação da Lei 10.639/2003*, foi defendida no programa de Pós-graduação de Ciência da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2016, por Sandra Aparecida Gurgel Vergne e orientada pelo professor Ênio José da Costa Brito.

Segundo Vergne (2016), a investigação científica fez uso de uma abordagem de bricolagem – costurando e tecendo elementos anteriormente silenciados – o estudo busca discutir o que tem sido produzido no campo do Ensino Religioso na Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro, e suas potenciais possibilidades de transformação. Esse estudo argumenta que, embora a proposta libertária das Comunidades Eclesiais de Base na região tenha produzido um momento histórico de possibilidade de perspectivas sociais coletivas e solidárias, o cenário histórico dos anos 80 assistiu ao crescimento do neopentecostalismo na região e foi marcado por uma perspectiva que incentivava a prosperidade econômica e demonizam as Religiões de Matrizes Africana.

Em uma análise histórica da questão racial no Brasil, Vergne (2016) identificou uma correlação de forças entre racismo e religião, particularmente nos espaços escolares públicos. Para analisar esta dinâmica, o estudo se apoia em teóricos das áreas de Ciência da Religião, Ciências Sociais e Estudos Pós-coloniais com o objetivo de propor uma perspectiva educacional que possa incluir a cosmovisão africana como uma estratégia de valorização da identidade e ancestralidade da população negra

bem como uma forma de implementar efetivamente a Lei nº 10.639/2003 nas escolas públicas.

Vergne (2016) sugere que na manutenção do Ensino Religioso esse componente curricular possa se tornar um espaço privilegiado para resgatar a cosmovisão africana a partir de seus princípios de circularidade, coletividade, horizontalidade e integralidade. Essa mudança transformaria o campo da educação em um importante território para combater o racismo e a intolerância religiosa no Brasil.

Corroboro a proposta da autora, pois compreendo que o Ensino Religioso possa ser um espaço de resistências e compartilhamentos das Religiões de Matrizes Africana na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais e de uma educação antirracista.

A terceira dissertação, *O processo de construção da consciência histórica em relação às Religiões de Matriz Africana no ensino religioso escolar em Uberlândia-MG (2016-2017)*, foi defendida no programa de Pós-graduação em História, (2018) por Roberto Magalhães dos Santos e orientada pela professora autora Luzia Márcia Resende Silva.

Nesta dissertação, o autor objetivou conduzir uma investigação acerca da consciência histórica evocada nas instituições educacionais do município de Uberlândia, especificamente no que tange às Religiões de Matrizes Africana. Ele analisou os materiais didáticos utilizados pelas escolas locais e fez uma avaliação dos programas de formação docente para compreender como as Religiões de Matrizes Africana são abordadas e representadas em contextos educacionais, seja em aulas, programas de formação docente ou materiais didáticos, no Município de Uberlândia, Minas Gerais.

Santos (2018) baseou-se nas Leis 10.639 e 11.645 e explorou conceitos fundamentais relacionados a história e a temática das RMA. O autor discorreu sobre a história das Religiões de Matrizes Africana no Brasil, discutindo sua introdução no país, elucidando seus ritos, costumes e práticas, e enfatizando tanto sua rica diversidade como o histórico de perseguição e discriminação que enfrentaram e as persistências delas. O autor trouxe fotografias de terreiros depredados por pessoas racistas no corpo da sua dissertação.

Santos (2018) analisou essas Religiões a partir dos materiais didáticos coletados em escolas e dos currículos de formação de docentes. Por fim, elaborou um

recurso paradidático com informações precisas e respeitadas sobre essas práticas religiosas.

Esses autores e essa autora trouxeram a reflexão de que o Ensino Religioso tem servido ao longo dos anos para doutrinação cristã e, por vezes, opressão contra os praticantes de religiões não cristãs, sobretudo as de Matrizes Africana. Como conclui Santos (2018) em sua dissertação sobre o Ensino religioso em Minas Gerais:

Mesmo diante das mudanças que vem ocorrendo frente às novas demandas da disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas em Minas Gerais, na prática de muitos docentes o discurso ligado à linguagem e mesmo métodos, e outros recursos didáticos, ainda estão carregados de uma formação confessional cristã católica. Tal fato demonstra que embora não formalmente presente nas escolas públicas estaduais mineiras, ainda sim as práticas revelam a realidade sobre o Ensino Religioso corrente. (Santos, 2018, p.80).

Um parecer muito próximo do de Santos (2018) é trazido por Vergne (2016) que também relata a sua motivação para a pesquisa que muito se aproxima da minha, pois também atua no Ensino Religioso em que surge o incômodo de narrativas ocorridas no contexto escolar, nas palavras da autora:

Algumas formações, dentro da educação pública, me colocavam diante de algumas práticas catequéticas e confessionais realizadas pela instituição escolar. São práticas que pouco a pouco, ou nada, aparecerão nos dados oficiais, ainda mais em uma escola periférica e isolada, que apontam para o reforço de marcas graves de opressão, em especial contra populações negras e pobres. Alguns relatos de alunos sobre o contexto religioso". (Vergne,2016, p.12).

Também nessa mesma linha, Neto (2010) considera:

É importante salientar o descumprimento desses princípios, sobejamente demonstrado no corpo da pesquisa não é uma atitude isolada, ou mesmo ignorada pelos gestores públicos, constitui-se em um reflexo da teoria do branqueamento impostos aos negros após o processo abolicionista que ignora o racismo, transforma-o em senso comum, perpetua sua manutenção, uma vez que não é objeto de sanção. Se por um lado, a pesquisa em comento tem o poder de alertar os gestores educacionais do Distrito Federal sobre as práticas de racismo na disciplina Ensino Religioso, uma vez que nossa pesquisa é por interesse da administração distrital, por outro lado, constitui em peça norteadora para se alcançar o desiderato de uma política antirracista. (Neto, 2010, p.158).

A leitura das três dissertações reafirma a presença do racismo religioso no contexto escolar, seja em escolas do DF, do RJ ou de GO Elas apontaram para uma

ausência de currículos e formações de docentes voltados para as Religiões de Matrizes Africana. Apesar das leis e normativas, permanece um movimento em que se utiliza o Ensino Religioso como um mecanismo de endosso de cristianização dos estudantes, sobretudo no estado do Rio de Janeiro que tem um Ensino Religioso confessional.

Nenhuma pesquisa foi identificada sobre o tema no estado do Paraná e, a partir de minha experiência docente, percebo que no estado, sobretudo em Curitiba e região metropolitana, onde atuo, o racismo religioso está vigente nas escolas.

Acredito que o Ensino Religioso como componente da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2017) deve ser um instrumento de resistência e de luta contra o racismo religioso e, para isso, é imprescindível um investimento na formação de docentes para que se tornem cientes da laicidade do Estado, visando à realização de práticas pedagógicas voltadas à promoção e ao respeito à diversidade religiosa como citado nas normativas, leis, e outros documentos que amparam esse componente.

O Parecer CNE/CP 003/2004 não aborda explicitamente as Religiões de Matrizes Africana, porém, discute amplamente a importância de um ensino comprometido com a diversidade cultural, étnica e racial brasileira, o que inclui por implicação as práticas, tradições e conhecimentos transmitidos por estas religiões.

Embora não mencione especificamente as RMA, o Parecer CNE/CP 003/2004 orienta, de maneira ampla, sobre a necessidade de se valorizar e reconhecer a cultura e a história afro-brasileira e africana, como vemos no Art. 3º:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-raciais tem por objeto o estudo de história da África e dos Africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. (Brasil, 2004).

Portanto, as diretrizes estabelecidas no Parecer CNE/CP 003/2004 fornecem uma estrutura sólida para o ensino e o estudo de aspectos relacionados às Religiões de Matrizes Africana, mesmo que essas não sejam mencionadas explicitamente no documento. Tal estudo pode contribuir para um maior entendimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira, além de promover a diversidade e o combate ao racismo religioso.

Entre as diretrizes, o ser professora, pesquisadora e filha de axé, me encontro em uma encruzilhada, implicada por esses caminhos que se cruzam e entrecruzam, assim sendo, opto pelo caminho da etnopesquisa que percorri em seguida.

### 1.2.1. Tecendo com a etnopesquisa

A metodologia adotada para essa pesquisa foi criada por Roberto Sidnei Macedo (2010), com inspiração nos Estudos Culturais. A etnopesquisadora assentada nestes estudos é importante, pois pretende compreender os processos a partir de múltiplos referenciais e as relações político-culturais, assim como afirma esse autor:

Os defensores mais clássicos dessas pesquisas reivindicam doravante o estatuto de uma antidisciplina. O termo marca a recusa de divisões disciplinares, de especializações, a vontade de combinar as contribuições e os questionamentos advindos de saberes cruzados, a convicção de que os desafios do mundo contemporâneo ganham ao ser questionados pelo prisma cultural. (Macedo, 2020, p.79).

Em aliança com os Estudos Culturais e a metodologia qualitativa aproximei-me da perspectiva metodológica da etnopesquisa-formação, que segundo Macedo (2010) é um modo de pesquisar que exercita uma perspectiva interativa e relacional. Essa metodologia busca a criação de saberes implicados, ou seja, em que a pesquisadora não está distante de seu objeto.

Essa perspectiva metodológica articulada com convicção de que exista uma ciência imparcial aposta na construção de saberes indexados ao vivido em contato com as realidades concretas reconhecendo nesta condição a potência investigativa e formativa.

Elejo essa metodologia, pois estou implicada com meu campo de pesquisa tanto como professora do componente curricular de Ensino Religioso como pessoa adepta de Religiões de Matrizes Africanas, e essa perspectiva possibilita uma espécie de memorial das experiências empíricas que vivenciamos ao longo do nosso processo formativo. Dessa maneira, a escolha pela etnopesquisa é uma “opção epistemológica, teórico-metodológica, ética e politicamente fecunda”. (Macedo; Sá, 2018, p. 329).

De acordo com Macedo e Sá (2018), a etnopesquisa é conceituada como uma modalidade de investigação que se inspira na perspectiva etnográfica. Esta abordagem está intrinsecamente ligada às questões de pertencimento, assim como

se encontra conectada às problemáticas, diretrizes e demandas emergentes dos movimentos sociais e às intersecções de ações afirmativas. Macedo e Sá (2018) compreendem a etnografia como um “processo de busca compreensiva que nos ensina a aprender ou mesmo a reaprender a nossa própria condição humana, a nos ver pelos olhos do outro e tentar compreender o outro compartilhando também o seu olhar” (Macedo; Sá, 2018, p. 325). Assim sendo, a etnopesquisa é um processo que nos ensina a entender melhor a nós mesmos e ao outro pela via do encontro.

Acredito que o encontro com o outro pode me ensinar a compreendê-lo melhor tanto quanto a mim mesma, gerando um movimento de formação e de autoformação. Uma pesquisa científica com rigor não precisa apresentar questões fechadas e inquestionáveis. A etnopesquisa reivindica outra forma de rigor (Macedo, 2009).

Essa pesquisa se fundamenta no pressuposto de que “o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas; de que haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto, o acolhimento é visto como algo que se constrói, que se faz e refaz constantemente” (Macedo; Sá, 2018, p.89). Dessa maneira, ela acontecerá com docentes que atuam em escolas da rede estadual do Paraná, buscando, a partir desse contexto, conhecer uma realidade de maneira densa na qual a *práxis* possa ser compreendida

Nesta perspectiva, o conhecimento e a definição do caminho a ser percorrido na pesquisa têm a contribuição das reflexões que são realizadas no coletivo e que apresento a seguir.

Assim com *agô*<sup>33</sup> e a benção daqueles que me precederam nas reflexões, parto para o segundo capítulo. Com a escuta afinada e atenta ao princípio *exuístico* e problematizando a trajetória, que não tem um caminho definido e nenhum fim definitivo. Pensar em um devir professora/pesquisadora em formação e transformação e mecanismos que possibilitem a pesquisa, é buscar caminhos teóricos e metodológicos para a realização da investigação.

Nesse sentido, a seguir, no segundo capítulo, apresento o processo de escolarização do Ensino religioso, de ensino de religião como componente curricular, seus limites e possibilidades.

---

<sup>33</sup> Agô: termo utilizado nas Religiões de Matriz Africana que significa pedir licença ou permissão, em outros momentos, esse termo traduz perdão e proteção pelo que se está fazendo.

## 2. SANKOFAR COM XANGÔ: O ENSINO RELIGIOSO E SEUS MARCOS LEGAIS

FIGURA 6 – Xangô



FONTE: Santos, (2017)<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> Descrição disponível em formato de texto no Apêndice I e em áudio em: <https://drive.google.com/file/d/1TBN5CuF9Glif7x3F1nMjkam5FbF0-taX/view?usp=sharing>. Acesso em: 09 jan. 2024.

*O fato de a escola, sobretudo pública, e de seus profissionais serem tão criticados é sinal de que incomodam, estão vivos.*

*Miguel Arroyo (2013)*

Neste segundo capítulo, trago *Xangô, Kaô Kabecilê* (saudação a Xangô), que no Candomblé é considerado senhor da justiça, seu *oxe* (machado de duas faces) pune os criminosos e protege seus filhos de injustiças, fazendo valer a lei. Trago-o para abrir o diálogo sobre os marcos legais que institucionalizam o Ensino Religioso, bem como para apresentar esse componente do processo de escolarização.

Escrevo sobre o início da ocupação portuguesa e como a educação estava atrelada ao catolicismo, até o momento atual em que a educação pública adquire o caráter de laicidade e nenhuma forma de proselitismo é aceita à luz da lei.

Assim, vou tecendo os marcos legais, as instruções normativas, os currículos e as diretrizes e como esses instrumentos/dispositivos foram entrelaçados no processo de escolarização. Abordo também as tensões nas disputas pelo currículo que permeiam o Ensino Religioso. Também discuto como o racismo religioso, em especial, no espaço escolar se apresentou durante a história e como ainda hoje é latente na sociedade brasileira. Como aprendi com *Yá Denise*, no momento da minha qualificação, que Xangô nos deu vitória!

*Kaô Kabecilê!* (saudação a Xangô), vamos para o segundo capítulo.

## 2.1. ESCOLARIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Historicamente, nosso país sofre influências em níveis e formas diferentes de diversos povos. Quando se trata de religião, é notório como a colonização portuguesa e conseqüentemente o catolicismo influenciou a cultura brasileira. Como afirma Sérgio Junqueira (2002), nos primeiros séculos, a sociedade brasileira impôs o catolicismo como religião oficial cuja intenção era fazer desaparecer qualquer outra presença religiosa. Evidentemente esse foi um desejo dos colonizadores que nunca se concretizou, pois, muitos povos originários continuaram com suas práticas religiosas, assim como os diversos povos negros que para cá foram trazidos forçadamente. Nesse processo de colonização, ressalta-se que a educação foi utilizada como instrumento da cultura eurocêntrica e ocidental representada pelo colonizador cristão-

católico para impor uma língua, determinados costumes, uma religião e uma cultura como as legítimas. Nas palavras do autor:

Na promoção do processo de ocidentalização e cristianização da população um dos principais instrumentos utilizados pelos diversos grupos foi a educação. Por meio da relação estabelecida entre o Estado e a Igreja Católica, está responsável pela estruturação educacional do país, o Ensino Religioso na Escola brasileira foi inserido na estratégia da educação como um todo, como um meio para garantir a cristianização. (Junqueira, 2002, p.9).

Assim, o Ensino Religioso se desenvolve no Brasil simultâneo à história do país, após ocupação dos portugueses, como afirma Edile Maria Fracaro Rodrigues (2017). Do Brasil colônia até o império era entendido como instrução religiosa a partir da perspectiva do catolicismo.

A educação é instrumentalizada, portanto, utilizada como um mecanismo da ocidentalização e homogeneização da população (Junqueira, 2002). Para Junqueira (2002), a religião é um princípio fundante das sociedades humanas, nesse caso, a proposição da colonização era de que o catolicismo fosse a única religião reconhecida. Assim sendo, durante os períodos coloniais e imperiais no Brasil o catolicismo era a religião oficial e não abria espaço para outras crenças religiosas. Por isso, a História da educação no Brasil se entremeia com o Ensino da religião judaico-cristã.

Os padres jesuítas chegaram à América Portuguesa em 1549, com o objetivo de conter o avanço do protestantismo e buscar mais fiéis para o catolicismo, com esse fim, foram criadas as missões jesuíticas. Nesses territórios religiosos, alguns grupos indígenas eram submetidos a processos que mesclavam trabalho e conversão religiosa. Esse processo tentou exterminar a diversidade cultural e religiosa dos povos originários impondo a religião católica, sabemos que foi um projeto fracassado, mas que deixou fortes marcas na condição brasileira entre os povos que não pertenciam ao grupo dos colonizadores, no entanto, também é verdade que esses grupos foram fortemente influenciados pelos indígenas e negros que tinham outras práticas religiosas.

Ressalto que embora este processo de extermínio da diversidade religiosa tenha sido (e ainda é) extremamente violento, existe muita resistência e as Religiões de Matrizes Africana, representa uma dimensão profundamente enraizada na história e cultura do povo negro da diáspora africana e na cultura brasileira de modo geral. Os

terreiros, enquanto espaços sacros e comunitários, emergem não apenas como locais de celebração espiritual, mas também como fortalezas de resistência cultural e social diante de séculos de opressão e tentativas de assimilação. Esses espaços têm servido como refúgio e fortificação da identidade e memória coletiva, refletindo uma luta análoga à dos povos originários que, ao longo da história, enfrentaram inúmeros desafios para preservar e perpetuar suas tradições e crenças religiosas em meio a contextos frequentemente adversos e hegemônicos.

Em paralelo a esse processo, fruto da diáspora africana, chegaram à América Portuguesa não só corpos negros, mas também culturas e religiosidades. Negros muçulmanos e aqueles que cultuavam os *Orixás, Inquices e Voduns*. Nesta pesquisa, o interesse volta-se ao grupo oriundo da região de *ifé*, localizado hoje na Nigéria, assim me ateno aos *orixás*.

O catolicismo fora imposto aos povos originários e aos negros escravizados. A *coaço* a outras culturas religiosas não impediu que elas coexistissem. Apesar de essa diversidade religiosa estar presente neste território, Junqueira (2002, p.10) explica que “quando surgiam discordâncias de crenças e práticas religiosas, [elas] eram tratadas como formas perigosas para religião dominante, sendo, por isso mesmo, proscritas e seus praticantes perseguidos”.

Durante o período colonial e imperial não aconteceu nenhum movimento que trouxesse fortes alterações nesse cenário, porém com advento da República, em especial em 1891, o Brasil tornou-se um país laico e, de lá até o momento, passamos por algumas Constituições que reafirmaram esta perspectiva, entretanto os resquícios de opressão e o racismo atacam às crenças diferentes da do colonizador em uma constância, pois mesmo após a laicidade do Estado, as Religiões de Matrizes Africana e seus adeptos foram enquadrados no Código Penal de 1890, nos artigos 157 e 158 acusados de baixo espiritismo, magia e curandeirismo.

Mario Ribeiro dos Santos (2011) afirma que, durante os anos 1930 e 1940, as intervenções policiais eram constantes nos chamados *xangós* (candomblés) e eram inúmeras as prisões do povo de santo, por isso, muitas casas funcionavam na clandestinidade. Os frequentadores desses espaços faziam reuniões disfarçadas de festas e bailes nas casas de amigos e parentes, à noite, muitas vezes. Essas eram táticas de burlar a fiscalização e a repressão das autoridades e dos policiais a esses cultos. Essa situação era reflexo da ideologia defendida pelo estado nesse contexto. Ressalta Santos que:

Os documentos dos anos 1930 e 1940, nos apresentam momentos de perseguição e repressão aos seguidores dessa religião, registrando cenas de humilhação apoiadas pela polícia, pela Igreja Católica e por outras autoridades do município e do Estado, a exemplo de médicos e alguns intelectuais. (Santos, 2011, p. 2).

Essa perseguição aconteceu mesmo após a revogação, em 1934, de leis que criminalizam o Candomblé e a Capoeira. Foi também nesse período, pós-constituição de 1934, que o Ensino Religioso adquiriu um caráter facultativo.

A perseguição às Religiões de Matrizes Africana fica evidente com a “prova do crime”, visto que, à época, a polícia apreendia objetos sagrados. Matéria no Portal *Geledés*<sup>35</sup> traz a situação recente da devolução de artefatos religiosos que foram apreendidos durante as primeiras décadas do século passado e mantidos sob a guarda da polícia civil carioca.

Esse acontecimento é fruto da vitória de um movimento intitulado “Libertem meu sagrado”, ancorado pela *Yalorixá* de Candomblé do Rio de Janeiro Mãe Meninazinha *d’Oxum* além de outras e outros líderes religiosos/as e membros do Movimento Negro que já lutavam, há alguns anos, para retirar esses objetos do museu do crime da polícia e apagar essa alcunha das Religiões de Matrizes Africana, pois compunham o acervo como provas de crime.

Atualmente, estes artefatos religiosos foram levados para o museu da República. Essa situação do Rio de Janeiro não é um fato isolado, como afirma a autor Cleber Rodrigues em matéria no Portal *Geledés* de 2020:

Mesmo no resto do país, acervos com as mesmas características que a Coleção da Magia Negra são raros. Um exemplo é a Coleção Perseverança, montada em Alagoas após um episódio de intolerância religiosa conhecido como Quebra dos Xangôs, ocorrido em Maceió em 1912. Mesmo no resto do país, acervos com as mesmas características que a Coleção da Magia Negra são raros. (Rodrigues, 2020).

A década de 1960 se mostrou muito importante, pois manifestações feitas pela sociedade civil pressionaram o Estado a tratar da questão da liberdade religiosa. Apesar desses questionamentos, em 1961, a LDB 4.024/61 determinava que o Ensino Religioso deveria ser confessional, ministrado em horários regulares de aula e sem ônus para os cofres públicos. Essa regulamentação facilitava o acesso de instituições

---

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

que representavam denominações religiosas com maior poder aquisitivo, fazendo com que tivessem mais acesso para proporem suas culturas religiosas na escola.

Ainda nos anos 1970, sacerdotes de Religiões de Matrizes Africana deveriam solicitar anualmente alvará de funcionamento e autorização na delegacia de costumes para que pudessem realizar seus rituais religiosos. Essa realidade se faz sempre presente na fala das/os mais velhas/os, em especial, do meu babalorixá Sadi T'Oxum, que lembra com tristeza a forma humilhante como a Umbanda e o Candomblé eram tratados nesses anos nos quais ele precisava de autorização para o funcionamento do seu terreiro.

No período da República, estabeleceu-se o caminho explícito com as questões religiosas, entre as quais encontrava-se o Ensino Religioso, o qual a partir desse momento histórico do Brasil deveria ser leigo e não mais tutelado por nenhuma tradição religiosa. Esta proposta foi na realidade influenciada pela concepção francesa de liberdade religiosa alimentada pela revolução de 1789, sofrendo a interferência do agnosticismo e do historicismo. (Junqueira, 2002, p.10).

A partir dos anos 1930, as aulas de Ensino Religioso deixaram de ter foco em uma perspectiva judaico-cristã em legislação, mas no cotidiano as práticas pedagógicas realizadas por docentes ou voluntárias/os, de acordo com suas confissões mantinha o proselitismo.

Esse contexto histórico do Ensino Religioso nas escolas demonstra que religião e educação caminham imbricadas, porém no contexto atual em que outras vozes diferentes da judaico-cristã estão sendo erguida muito se questiona sobre o conteúdo religioso presente nas salas de aula apontando os limites da laicidade do Estado.

Somente nos anos 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, mais de cem anos após a constituição separar Estado de Igreja, é que o proselitismo religioso passou a ser vedado e as diversidades religiosas começam a ganhar espaço nas salas de aula, bem como, passa-se na escola a abordar os temas a partir do respeito as diferentes religiões.

Superado legalmente e teoricamente o proselitismo nesse componente curricular. Porém, esta mudança não veio acompanhada de um programa consistente de formação de docentes para que as práticas pedagógicas daquelas/as que lecionam

o Ensino Religioso tratem das Religiões de Matrizes Africana de forma adequada, foco desta pesquisa.

O Parecer nacional 097/99 do Conselho Nacional de Educação que trata da Formação de docentes para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental discute a formação para o exercício do magistério para o componente curricular de Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental e diz que existe uma grande diversidade religiosa no Brasil. Assim, o parecer nacional reafirma que os sistemas de ensino estaduais e municipais devem assegurar o respeito ao Estado laico bem como a pluralidade religiosa e tais sistemas têm a liberdade para organizar e definir seus currículos e estabelecer normas e regras sobre habilitação e contratação de docentes. Conforme o voto dos relatores:

A enorme diversidade das crenças religiosas da população brasileira, frequentemente contraditórias umas em relação às outras e muitas das quais não estão organizadas nacionalmente; a liberdade dos diferentes sistemas de ensino em definir os conteúdos de ensino religioso e as normas para a habilitação e admissão dos professores, da qual resultará uma multiplicidade de organização do conteúdo dos cursos; a conseqüente impossibilidade de definir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para o ensino religioso e critérios de avaliação dos cursos que não discriminem, direta ou indiretamente, orientações religiosas de diferentes segmentos da população e contemplem igualmente a diversidade de conteúdos propostos pelos diferentes sistemas de ensino. (Brasil, 1999).

Segundo o texto da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação é um direito de todas/os, sendo dever do Estado e da família o acesso a uma educação gratuita, pública e de qualidade.

Porém, o componente Ensino Religioso como parte do currículo causa alguns tensionamentos. De um lado, existe quem defende que esse componente deve mesmo fazer parte do currículo regular, de outro há quem discorde. Sérgio Junqueira (2008) diz que existem três principais correntes que se posicionam sobre o tema:

Na primeira delas é defendida a perspectiva do ensino religioso da doutrina religiosa; a segunda dita ensino de valores cristão e a terceira, defendida pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper) e por todos os envolvidos com a escola, apregoa que o Ensino Religioso é uma área do conhecimento e, por esse motivo, é assumido como um marco estruturado de leitura e da interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma. (Junqueira, 2008, p. 15).

Além da Constituição de 1988, outro documento basilar para o trato dessa questão na educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96 que foi discutida, durante os anos 1990, em pleno processo da consolidação da restituição democrática no Brasil. Em sua obra de 2017, Ângela Maria Ribeiro Holanda discorre acerca das reformulações propostas pelos sistemas de ensino brasileiro a partir de 1996 com a lei supracitada e uma alteração na concepção e nos fundamentos teórico-metodológicos curriculares (Holanda, 2017, p. 71). Essas mudanças emergem de uma perspectiva que valoriza princípios democráticos, tais como a garantia do acesso à educação e o reconhecimento das diversidades. Nesse contexto, destaca-se a inclusão do Ensino Religioso na matrizes curricular das instituições educacionais.

Assim, em seu artigo 33, a LDB diz que o Ensino Religioso é parte integrante da formação do ser humano e não deve ter caráter doutrinário e proselitista de maneira que os estudantes compreendam o fenômeno religioso em diferentes religiões, “tendo como objeto de estudo a busca do transcendente e do sentido da vida, que dão critérios e segurança ao exercício responsável de valores universais, base da cidadania. Esse processo antecede qualquer opção por religião” (Holanda, 2017,74). Assim sendo a LDB estabelece em sua redação que:

Art. 33. 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. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

A Constituição de 1988 e a LDB trazem em seu bojo a necessidade da construção de uma base nacional curricular comum (BNCC). Já no contexto da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. Em seu artigo 210, ela prevê a criação da BNCC, no Art. 210 que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (Brasil, 2017).

Também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996). Em seu Artigo 26, a BNCC é indicada como uma necessidade.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 2017).

Em 2017, o Brasil estava sob a presidência de Michel Temer, que assumiu o cargo após um golpe<sup>36</sup> disfarçado de *impeachment* que interrompeu o mandato da presidenta Dilma Rousseff em 2016. O Ministério da Educação, por sua vez, passou por mudanças durante o governo Temer, sendo Mendonça Filho o nome à frente da pasta durante a maior parte do ano. Neste período, um tema que ganhou destaque no contexto da educação foi a questão do ensino religioso nas escolas. Em setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, por maioria, que o ensino religioso nas escolas públicas poderia ter caráter confessional, ou seja, ligado à determinada religião. Essa decisão foi motivo de controvérsias, com argumentos que iam desde a defesa da liberdade religiosa e da tradição do ensino religioso no país até as críticas à quebra do princípio do Estado laico e da possibilidade de influências religiosas específicas no ambiente escolar público.

Assim, na BNCC o componente curricular, Ensino Religioso passa a ser também uma área de conhecimento e serve de subsídio para que os sistemas de educação estadual e municipal possam fazer suas discussões e organizar seus currículos.

A BNCC menciona o respeito à diversidade religiosa, inclusive a vertentes não religiosas, pois compreende que:

A função social da escola na promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos, disponibilizando aos estudantes o conhecimento da diversidade dos fenômenos religiosos, incluindo o estudo de perspectivas não religiosas, como materialismo, o agnosticismo, o ateísmo, o ceticismo entre outras, tendo em vista a educação para o diálogo e convívio entre pessoas religiosas, agnósticas e sem religião. (Rodrigues, 2017, p.49).

Apesar de a BNCC pontuar a defesa da diversidade, é importante nos atentarmos aos apontamentos de Ellen de Lima Souza e Alexandre Filordi de Carvalho (2022, p.3), os autores afirmam que as indagações em pauta se encontram

---

<sup>36</sup> Sobre o processo do golpe disfarçado de *impeachment* ler Luis Felipe Miguel “O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016. Disponível em: [https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2020/12/colapso\\_democracia\\_Brasil.pdf](https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2020/12/colapso_democracia_Brasil.pdf). Acesso em: 16 set. 2023.

inseridas em um contexto educacional no qual, desde o ano de 2018, impõe diretrizes curriculares vinculadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E defendem que a estratégia política adotada pela BNCC contribui para preservar a mesma parcela de apatia política geral, ou até mesmo má-fé, no sentido de instrumentalizar o diagnóstico do racismo sistêmico como mero ponto de partida para debates que não culminam em uma transformação social substancial e efetiva. Souza e Carvalho (2022) revelam a intrincada complexidade da implementação da BNCC em consonância com a estrutura neoliberal a qual está intrinsecamente ligada à precarização e ao racismo institucional do estado.

Diante dos contextos apresentados, alguns/as docentes questionam qual Ensino Religioso se pretende para esse componente curricular? Considera-se a existência de inúmeras situações e problemas a serem pensados e pesquisados, desde a falta de formação – graduação, pós-graduação e cursos de extensão – até o ensino religioso confessional institucionalizado como prática como acontece em alguns estados.

Ainda nesse sentido, questiona-se o modo como esse componente curricular é lecionado, pois embora o Brasil seja um Estado Laico desde 1891, sabe-se que existem algumas práticas não laicas que permanecem no contexto de escolas públicas.

As práticas do proselitismo, em ambientes educacionais, evidenciadas pela ação de professores que promovem a oração do Pai Nosso nas salas de aula sob a alegação de sua universalidade, suscitam debates intensos sobre liberdade religiosa e secularismo no espaço escolar. Inúmeras vezes, em diferentes instituições em municípios e NRE distintos do Paraná, essa prática aconteceu. Tal conduta reflete não apenas uma interpretação controversa da universalidade dessa oração, tradicionalmente associada ao cristianismo, mas também destaca questões sobre a imposição de crenças particulares, em especial, o cristianismo em ambientes que deveriam ser laicos. A insistência em tais práticas ignora a diversidade religiosa dos estudantes e naturaliza a intolerância e o racismo religioso.

Segundo Estela Guedes Caputo (2012), o Ensino Religioso tem sido utilizado como mecanismo de e mais que isso, oprime estudantes adeptas/os de Religiões de Matrizes Africana, tais como Umbanda e Candomblé.

A BNCC apresenta o desenvolvimento de competências gerais e específicas da área, organizada por unidades temáticas que se desdobram em objetos de

conhecimento. As habilidades propostas, uma vez desenvolvidas, devem contribuir para que os estudantes construam o conhecimento sobre o fenômeno religioso. Conforme os quadros 1 e 2, a seguir, exemplo do sexto ano:

QUADRO 2 – Objetos de conhecimento propostos pela BNCC para o 6º ano

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Crenças religiosas e filosóficas de vida	Tradição escrita: Registro dos Ensinamentos sagrados
	Ensinamentos da tradição escrita
	Símbolos, Ritos e mitos Religiosos

FONTE: Brasil (2017).

QUADRO 3 – Habilidades propostas pela BNCC para o 6º ano.

HABILIDADES
<p><b>(EF06SER01)</b> Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos.</p> <p><b>(EF06ER02)</b> Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (texto do budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros).</p>
<p><b>(EF06ER03)</b> Reconhecer, em texto escritos ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.</p> <p><b>(EF06ER04)</b> Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas.</p> <p><b>(EF06ER05)</b> Discutir estudos e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas.</p>
<p><b>(EF06ER06)</b> Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições religiosas.</p> <p><b>(EF06ER07)</b> Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.</p>

FONTE: Brasil (2017).

Analisando as habilidades e os objetos de conhecimento na BNCC verifica-se o flagrante apagamento e o racismo estrutural e estruturante agindo e se manifestando em racismo religioso, pois várias religiões foram nomeadas, mesmo aquelas com pouco adeptos no Brasil, porém as Religiões de Matrizes Africana, foram mencionadas de maneira genérica e não foram nomeadas. Importante nos perguntarmos quem tem medo de nomear a Umbanda o Candomblé, a Quimbanda entre outras? Assim em consonância com Souza e Carvalho (2022)

A partir da opção política cúmplice com o racismo sistêmico, agencia ênfases curriculares condizentes à manutenção dos valores do patriarcado brasileiro e de todo “desprezo social” dele eivado; fortalece valores excludentes que corroboram com o apagamento das diferenças raciais, transformando-as em desigualdades. (Souza; Carvalho, 2022; p.4)

A construção da identidade do docente que leciona esse componente curricular está ainda em curso devido a tensões entre docentes, instituições religiosas, sistemas de ensino, em especial no Paraná, em que temos diversas formações iniciais e ainda buscamos um espaço de reconhecimento e valorização desse componente curricular. Não abordarei essa questão nesta tese, mas pontuo que muitos docentes criticam a BNCC pois foi construída unilateralmente pelo governo à época e instituída sem um diálogo efetivo com a comunidade escolar.

As leis nacionais são fundamentais para que estados e municípios construam suas próprias normativas. No caso do estado do Paraná, o Ensino Religioso tem uma história que ecoa na defesa deste componente curricular de modo plural, diverso e não proselitista, assim apresentarei a seguir o Ensino Religioso no sistema estadual de ensino do Paraná.

## 2.2. ENSINO RELIGIOSO NO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ

O Ensino Religioso ao longo do tempo, no Paraná assumiu características distintas. No texto “Ensino Religioso: uma perspectiva de trabalho com a diversidade no estado do Paraná” (Silva, et al. 2015), o modelo de Ensino Religioso abordado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná nem sempre se pautou pelo respeito à diversidade religiosa, segundo Eloi Corrêa (2021), as aulas eram ministradas por pessoas de maneira voluntária e de acordo com o modelo confessional. Assim sendo, para superar a característica de catequese adotada pela mantenedora em suas orientações sobre este componente curricular foi uma longa luta.

Antes mesmo da Constituição Cidadã de 1988, a Associação Interconfessional de Curitiba (ASSINTEC) fundada em 1972, atuou em busca da laicidade, sendo um dos seus objetivos abordar processos sobre o Ensino Religioso escolar. Essa associação é composta por lideranças de várias religiões que dialogam com a mantenedora, a Secretaria de educação do estado do Paraná (SEED-PR), contribuindo para construção de material didático e para subsidiar o trabalho pedagógico deste componente curricular. A instituição também busca promover o

respeito por todas as religiões, bem como, por adeptas/os delas, desde sua criação, transformações ocorreram visando atender as alterações curriculares. A Assintec atua em parceria com as secretarias de educação municipais e estadual do Paraná, cuidando da elaboração do material pedagógico e da formação de docentes, a partir do respeito à diversidade religiosa.

Em 1987, em uma parceria, entre a SEED, a ASSINTEC e algumas Instituições de Ensino Superior (IES) ocorreu um curso de especialização em pedagogia religiosa, na intenção de formar docentes para atuarem com o componente curricular de Ensino Religioso. O curso teve como premissa a formação para o respeito à pluralidade religiosa.

Esta perspectiva se consolidou por meio da produção de um documento basilar tecido no contexto da gestão do governador Roberto Requião a época no Partido do Movimento Democrático Brasileiro, iniciada em 2003 até 2010. O secretário de educação Maurício Requião<sup>37</sup> que atuou de 2003 a 2008, quando foi substituído pela secretária de educação Yvelise de Freitas de Souza Arco-Verde<sup>38</sup>. Estes atores sociais tinham uma perspectiva progressista de educação e neste processo foram produzidas diretrizes curriculares para cada componente curricular, inclusive para o Ensino Religioso. Este documento foi escrito a partir de discussão coletiva com docentes da rede na intenção de realizar uma reflexão sistematizada das concepções teórico-metodológicas que deveriam direcionar o trabalho pedagógico na rede

---

<sup>37</sup> Maurício Requião. Formou-se em psicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde também foi professor. Especialização em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP e Mestrado em tecnologias aplicadas à educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Foi professor de Ensino Médio e Superior em Curitiba, Uberlândia e São Paulo. Aposentou-se, em 2021, como Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da UFPR. Na Administração Pública, ocupou a Coordenadoria de Programas e a Secretaria das Administrações Regionais, na Prefeitura de Curitiba. Em âmbito estadual, foi Presidente da Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná - FUNDEPAR e Secretário Estadual de Educação do Paraná. Cumpriu mandato como Deputado Federal, pela legenda do PMDB-PR, ocupando a vice-presidência da Comissão de Educação da Câmara Federal. Na Binacional Itaipu, exerceu o cargo de Conselheiro do Conselho de Administração. Na Administração Pública, ocupou a Coordenadoria de Programas e a Secretaria das Administrações Regionais, na Prefeitura de Curitiba. Atualmente é Conselheiro do Tribunal de Contas do Paraná

<sup>38</sup> Yvelise de Freitas de Souza Arco-Verde. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1979), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1985) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Atualmente é professora associado da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: capacitação docente, atenção integral à criança e ao adolescente, extensão universitária, gestão escolar e avaliação da extensão universitária.

estadual de educação e resultaram nas Diretrizes Curriculares Estaduais (2008-2019)<sup>39</sup> para às várias áreas de conhecimento inclusive para o Ensino Religioso.

Neste documento, as Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso (DCE-PR, 2008) suleiam o Ensino Religioso na rede estadual de educação do Paraná. Nele, os conteúdos são apresentados a partir da perspectiva da fenomenologia, ou seja, o objeto de estudo do ER é o fenômeno religioso, que pode ser compreendido como “aquilo que aparece na condição de substância física da religião, como templos, rituais, festas, livros sagrados, organizações religiosas, símbolos e manifestações culturais” (Corrêa, 202, p.110).

Amparado no compromisso da pluralidade religiosa, esse documento apresenta uma organização que visa garantir a diversidade, a pluralidade e o respeito a todas as religiões. Conforme se pode constatar na síntese final apresentada nas DCE-PR (2008, p.72).

FIGURA 7 – Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso no Paraná.

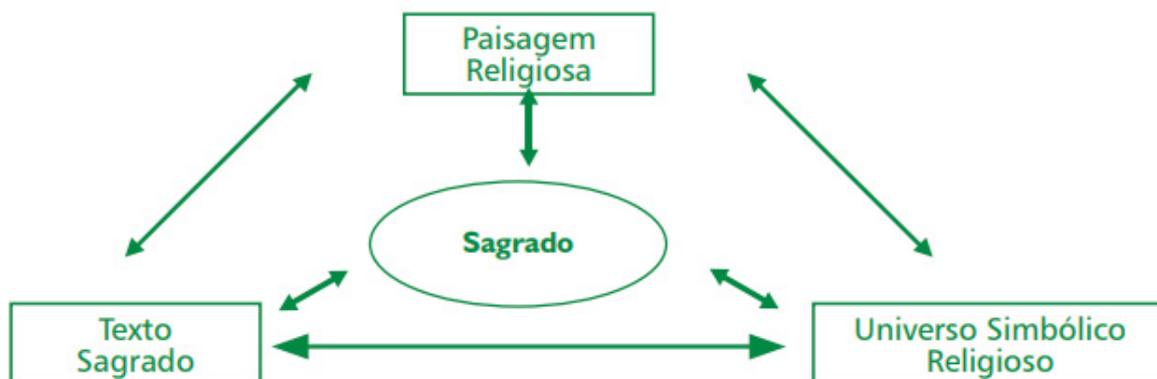
CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Paisagem Religiosa  Universo Simbólico Religioso  Texto Sagrado	<b>5ª série/6º ano</b>  Organizações Religiosas  Lugares Sagrados  Textos Sagrados orais ou escritos  Símbolos Religiosos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os Conteúdos Básicos devem ser tratados sob a ótica dos três Conteúdos Estruturantes;</li> <li>A linguagem utilizada deve ser a científica e não a religiosa, a fim de superar as tradicionais aulas de religião;</li> <li>É vedada toda e qualquer forma de proselitismo e doutrinação, entendendo que os conteúdos do Ensino Religioso devem ser trabalhados enquanto conhecimento da diversidade sócio-político e cultural.</li> </ul>	Espera-se que o aluno: <ul style="list-style-type: none"> <li>Estabeleça discussões sobre o Sagrado numa perspectiva laica;</li> <li>Desenvolva uma cultura de respeito à diversidade religiosa e cultural;</li> <li>Reconheça que o fenômeno religioso é um dado de cultura e de identidade de cada grupo social.</li> </ul>
	<b>6ª série/7º ano</b>  Temporalidade Sagrada  Festas Religiosas  Ritos  Vida e Morte		

FONTE: Paraná (2008).

<sup>39</sup> Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_er.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_er.pdf). Acesso em: 02 set. 2023.

A disciplina de Ensino Religioso, se estruturou a partir de três conteúdos macros: Paisagem Religiosa, Universo Simbólico Religioso e Texto Sagrado.

FIGURA 8 – Estruturação da disciplina de ER de acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso no Paraná.



FONTE: Paraná (2008).

Assim, os conteúdos são inseridos nos currículos a partir do que o documento chamou de conteúdos básicos e definiu em quais anos do ensino fundamental seriam trabalhados, conforme ilustra a figura a seguir.

FIGURA 9 – Estruturação dos conteúdos de Ensino Religioso no Paraná conforme as Diretrizes Curriculares.

#### 4.1 CONTEÚDOS BÁSICOS DE ENSINO RELIGIOSO PARA A 5.<sup>a</sup> SÉRIE/6º ANO



FONTE: Paraná (2008, p.61).

A título de exemplo sobre a perspectiva do documento apresento a definição de **Lugares Sagrados** que ele traz:

O que torna um lugar Sagrado é a identificação e o valor atribuído a ele, ou seja, onde ocorreram manifestações culturais religiosas. Assim, os Lugares Sagrados são simbolicamente onde o Sagrado se manifesta. Destacam-se:

- lugares na natureza: rios, lagos, montanhas, grutas, cachoeiras etc.;
- lugares construídos: templos, cidades sagradas, cemitérios etc.

(Diretrizes Curriculares Estaduais -PR, 2008, p.62).

O documento ainda ressalta na nota de rodapé 6 que “Nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08” (DCE, 2008, p.26). Esta perspectiva, segundo Elói Correa (2021, p.88), apresenta quatro matrizes religiosas: indígena, europeia, africana e oriental. Às quatro matrizes são apresentadas por Correa(2021,89-96) a partir das seguintes concepções:

**Matriz Africana:** proveniente da diáspora negra, em que durante mais de 300 anos, homens e mulheres foram sequestradas/os do continente africano e trazidas/os para o território nacional. Para além de seus corpos, trouxeram, cultura, hábitos, línguas, religiões como o culto aos *orixás* e o islamismo. Para esta pesquisa interessa, em especial, as religiões que se aproximam do culto aos orixás, por especialmente o Candomblé e a Umbanda.

Em relação a **Matriz indígena** para Elói Correa (2021), o termo correto é religiosidade indígena e não religião indígena, pois não existe uma homogeneidade entre essas crenças, visto que cada povo/etnia tem suas particularidades, embora apresentem algumas semelhanças.

A **Matriz oriental** chegou ao Brasil fruto da imigração de povos orientais, em especial os japoneses. Entre as religiões orientais que aqui chegaram e que por muitos brasileiros são professadas estão: o budismo, o messianismo (Johrei), o Movimento de Iluminação da Humanidade – Movimento Internacional de Paz pela Fé (Seicho-No-Ie), o movimento Hare Krisjna e a baháismo (Fé bahá’i).

A **Matriz Ocidental:** representada pelo catolicismo e imposta pelos portugueses por meio das missões jesuíticas, tornou-se, por um longo período, a matriz oficial do Estado brasileiro, sendo a religião católica a vertente praticada. Mais tarde somam-se a essa matriz do cristianismo no Brasil a chegada das igrejas evangélicas protestantes, pentecostais e neopentecostais.

Não havia no documento nenhuma hierarquia ou privilégio entre as matrizes. Elas eram apresentadas no documento de forma igualitária, sendo um avanço na perspectiva do Ensino Religioso que vigora em muitos estados.

Após o marco das Diretrizes Curriculares de 2008, em, 2017, por conta da implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), estado do Paraná realizou nova produção para adequação do currículo as nova normativas que foi denominado de “Currículo Referencial de Educação do Paraná” (CREP).

Nesse documento as sugestões de conteúdo para o Ensino Religioso focaram apenas nos sextos e sétimos anos, na contramão das orientações da BNCC que propõe o Ensino Religioso para todas as séries do Ensino Fundamental.

Cabe aqui ressaltar que tanto a BNCC quanto o CREP partem de uma perspectiva de respeito às diversidades de crença. Assim o CREP alia-se às Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso (2008) reafirmando o modelo não confessional com foco em uma perspectiva da fenomenologia nas quatro matrizes religiosas já citadas.

O estado do Paraná adequou as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da produção do Referencial Curricular do Paraná (CREP-2019): princípios, direitos e orientações. Segundo CREP-2019, na formulação do referido documento, identificou-se a necessidade de um material de orientação adicional, que levasse em consideração as particularidades da rede de ensino estadual do Paraná. Em resposta, a Seed/PR desenvolveu o "Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Este currículo sugere para orientar sobre conteúdos que respeitam a regionalidade e que fundamentam o desenvolvimento de competências essenciais para os alunos no nível fundamental II.

Espera-se que estes conteúdos colaborem para que os estudantes desenvolvam uma ação reflexiva e consciente diante dos desafios contemporâneos.

Assim, esse documento é proposto como uma ferramenta primordial para guiar a elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e dos Planos de Aula, conforme ilustrado a seguir.

FIGURA 10 – Competências religiosas específicas de ensino religioso



FONTE: CREP (2019).

QUADRO 4 – Conteúdos sugeridos pelo CREP em diálogo com a BNCC (I)

Unidade Temática	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM (HABILIDADE)	TRI
Crenças Religiosas e Filosofias de Vida (contemplando as Quatro Matrizes: Indígena, Ocidental, Africana e Oriental)	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados nos textos orais e escritos.	Textos Sagrados Escritos. Tradição oral e ancestralidade. Contaçãõ de História. Arte sagrada. Os Símbolos comunicam. Mandalas nas diversas religiões.	PR.EF06ER.n.6.1 Identificar a diversidade de textos sagrados, como livros, pinturas, imagens, vitrais, esculturas, quadros, construções arquitetônicas, ou seja, diversas formas de linguagens orais e escritas, verbais e não verbais.  1º PR.EF06ER01.c.6.2 Reconhecer o papel da tradição escrita e oral na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos.	1º
	Símbolos, ritos e mitos religiosos.	Princípios éticos nos textos sagrados Narrativas Míticas e Cosmologias Diferentes formas de expressões e manifestações ritualísticas nas organizações religiosas. Descobrir os Símbolos Sagrados. Símbolos Sagrados na Natureza. Símbolos Sagrados: vestimentas religiosas. Símbolos Sagrados: o Fogo nas diversas religiões. Símbolos Sagrados: a Água nas diversas religiões.	PR.EF06ER02.c.6.3 Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos e orais (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, Indígenas e Africanos).  PR.EF06ER06.a.6.4 Reconhecer o significado e a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças e tradições.  2º PR.EF06ER07.s.6.5 Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes organizações religiosas.	2º
			PR.EF06ER.n.6.6 Compreender no universo simbólico religioso e nas diversas cosmogonias que o símbolo sagrado constitui uma linguagem de aproximação e/ou união entre o ser humano e o Sagrado.	

FONTE: CREP (2019).

Ao analisar os conteúdos sugeridos em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nota-se um avanço significativo no que diz respeito ao respeito ao estado laico e à recomendação de abordar as quatro matrizes religiosas. Entretanto, emerge um questionamento crítico a respeito da seção dedicada aos textos sagrados, que é subdividida em escritos e orais. Na categoria dos textos sagrados escritos, são mencionadas as religiões Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo e Judaísmo. Esta seleção provoca a reflexão: por que não foram incluídas referências a religiões com tradições predominantemente orais, como o Candomblé, Umbanda, Jurema, Ifá, entre outras? Tal questionamento destaca a necessidade de uma análise mais inclusiva e representativa das diversas tradições religiosas, especialmente aquelas que se baseiam na transmissão oral de seus ensinamentos sagrados.

No contexto das competências específicas para o ensino religioso, observa-se uma lacuna significativa no que tange à inclusão do conhecimento acerca das Religiões de Matrizes Africana. Esta omissão é particularmente preocupante, dado que para uma parcela considerável da população, tais tradições religiosas permanecem amplamente desconhecidas. A competência número 6, conforme delineado no documento, enfatiza a importância de "Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura da Paz" (CREP, 2019). Diante desta premissa, surge a indagação: como é possível engajar-se efetivamente em debates, problematizações e posicionamentos críticos sem um conhecimento profundo sobre as crenças e rituais que fundamentam as diversas Religiões de Matrizes Africana? Esta questão sublinha a necessidade imperativa de integrar o estudo dessas tradições religiosas nas competências de ensino religioso, a fim de fomentar uma compreensão abrangente e respeitosa da diversidade religiosa.

QUADRO 5 – Conteúdos sugeridos pelo CREP em diálogo com a BNCC (II)

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM (HABILIDADE)	TRI
Manifestações religiosas (contemplando as Quatro Matrizes: Indígena, Ocidental, Africana E Oriental).	Alimentos Sagrados	Os alimentos sagrados e seu simbolismo dentro das organizações religiosas. Alimentos Sagrados nas diversas religiões. Alimentos Sagrados: indicados e proibidos. Alimentos Sagrados: Pratos típicos do Paraná.	PR.EF06ER.n.6.7 Identificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. PR.EF06ER.n.6.8 Conhecer os diferentes significados atribuídos a alimentos considerados sagrados nas diversas manifestações e organizações religiosas.	1º
	Lugares, Espaços e territórios religiosos.	Lugar Sagrado: cosmofoania Lugares Sagrados no Paraná Lugares Sagrados no Brasil Lugares Sagrados: Arquitetura religiosa Lugares Sagrados Naturais Cidades Sagradas: hierópolis (cidades sagradas)	PR.EF06ER.n.6.9 Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas, compreendendo o significado de lugar sagrado nas diversas organizações religiosas. PR.EF06ER.n.6.10 Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos das diversas tradições do estado do Paraná. PR.EF06ER.n.6.11 Conhecer as características arquitetônicas, estéticas e simbólicas dos lugares sagrados no território Paranaense. PR.EF06ER.n.6.12 Desenvolver atitudes de respeito aos diferentes lugares sagrados e as práticas religiosas desenvolvidas nestes locais, mostrando como é relevante o papel que eles exercem na sociedade.	2º
Crenças Religiosas e Filosofias de Vida	Ritos, místicas e espiritualidades.	Diferentes formas de expressões e manifestações ritualísticas nas organizações religiosas.	PR.EF06ER.n.6.13 Conhecer os rituais sagrados nas organizações religiosas compreendendo que os ritos são a expressão, o encontro ou o reencontro com o Sagrado.	3º

FONTE: CREP (2019).

QUADRO 6 – Conteúdos sugeridos pelo CREP em diálogo com a BNCC (III)

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM (HABILIDADE)	TRI
As Quatro Matrizes: Indígena, Ocidental, Africana e Oriental)		Ritos e Rituais. Ritos de passagem. Ritos	PR.EF07ER01.a.6.14 Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e organizações religiosas como os ritos de passagem, de purificação, mortuários dentre outros. PR.EF07ER02.a.6.15 Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos, anseios pessoais e familiares). PR.EF07ER03.s.6.16 Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças, destacando a importância do papel feminino dentro das diferentes organizações religiosas	
	Manifestações religiosas (contemplando as Quatro Matrizes: Indígena, Ocidental, Africana e Oriental)	Lideranças Religiosas	As lideranças religiosas nas diferentes organizações, contemplando as quatro matrizes: Indígenas, Africanas, Ocidentais e Orientais). O papel do líder nas organizações religiosas. A mulher como líder nas organizações religiosas.	PR.EF07ER03.s.6.17 Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças, destacando a importância do papel feminino dentro das diferentes organizações religiosas. PR.EF07ER04.s.6.18 Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade, em especial às lideranças femininas. PR.EF07ER05.s.6.19 Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões

FONTE: CREP (2019).

Assim, o currículo da Rede Estadual Paranaense se estabelece como elemento-chave para a atuação pedagógica, delineando conteúdos, competências gerais e específicas.

#### 2.4. ENSINO RELIGIOSO UM CURRÍCULO EM DISPUTA?

De acordo com Arroyo (2013), o currículo real transcende o oficial, ou seja, esses documentos são forjados entre os fluxos de interações cotidianas da escola.

Por isso, considerando esses aspectos, as propostas curriculares são importantes para compreendermos as lutas e disputas travadas em torno dos currículos escolares.

Em “Currículo, território em disputa”, Miguel G. Arroyo (2013) traz algumas reflexões que ajudam a pensar esses caminhos percorridos por mim, como professora e pesquisadora. A primeira vez que senti as tensões geradas ao trazer o conteúdo das Religiões de Matrizes Africana para sala de aula, foi também quando percebi o quanto esse assunto inquietava e constrangia a equipe gestora e o corpo docente seja por racismo religioso ou/e por falta de conhecimento.

Em 2012, fui intimidada pelas diretoras e pedagogas da escola em que eu lecionava. Após três reuniões a portas fechadas exigiram que eu mudasse minha proposta de trabalho acerca do tema, mas me mantive firme, amparada no cumprimento Lei 10.639. Hoje, compreendo que fui vítima de assédio que só encerrou quando afirmei que iria até a ouvidoria da SEED denunciá-las por tal abuso. Diante dessa lembrança, cabe citar Arroyo:

A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos foco de tensas disputas. Bom sinal. Quando os controles se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Então construindo seus currículos. (Arroyo, 2013, p.13).

No mesmo ano em que ocorreu essa tensão, abri meus olhos para o racismo religioso que sofriam os estudantes, que, em sua maioria, escondiam suas guias, suas insígnias ou qualquer sinal que pudesse servir de identificação, por medo da opressão, hostilização ou até agressão que pudessem sofrer de seus pares e do corpo docente. Mesmo após uma década, eu percebi esse problema que me inquieta.

Miguel Arroyo (2008) alerta-nos que existe um clima propício para se repensar o currículo e a identidade dos profissionais da educação, voltados para uma postura crítica sobre sua teoria e prática. Novas identidades pessoais também vêm sendo redefinidas “identidades femininas, negras, indígenas, do campo” (Arroyo, 2008, p.17), eu diria também identidade de povos de terreiro. Por que não questionar a identidade da professora do Ensino Religioso? Temos uma identidade constituída ou está em construção? E o currículo desse componente quais tensões ele sofre?

No ano de 2022, passo a integrar um grupo de trabalho e de diálogo entre Secretaria de Educação do Paraná e povos de comunidades tradicionais, dentre

esses, os povos de terreiro, os quais tenho procurado representar junto a SEED. Tais discussões não foram estendidas para 2023.

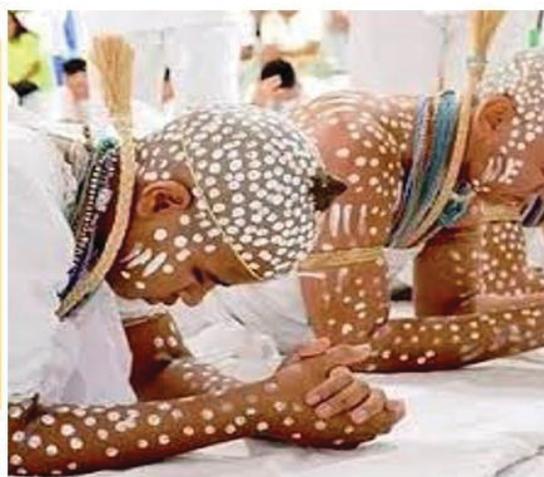
Tensionamentos foram levantados por docentes que também pertencem a comunidades tradicionais de terreiro, sobre como os conhecimentos de Religiões de Matrizes Africana são apresentados nos componentes curriculares e, em especial, no Ensino Religioso. Um diálogo foi aberto, porém quando as críticas surgiram não foi profícuo. Identificamos que as aulas de Ensino Religioso disponibilizadas no RCO, de fato abordam as quatro matrizes religiosas, assim as Religiões de Matrizes Africana são trazidas no material didático. No entanto, a nossa compressão, como grupo de povos tradicionais de terreiro na educação, é que esse material tem uma abordagem superficial, às vezes, equivocada, apresentando, inclusive, em alguns *slides*, racismo religioso velado, conforme apresento na descrição a seguir dos slides.

No material do sétimo ano, na aula 04: “Diferentes formas de expressões e manifestações ritualísticas nas organizações religiosas: ritos e rituais”, distribuído em 2022, os rituais são nomeados corretamente de acordo com suas culturas religiosas com exceção do candomblé em que a iniciação de um adepto foi nomeada como *batismo*, sabe-se que o batismo é um ritual judaico cristão, não fazendo parte do Candomblé. Apresento um dos exemplos de equívocos conceituais apresentados no material disponibilizados pela SEED, via RCO.

FIGURA 11 – Recorte de um trecho do material sobre candomblé disponibilizado pela SEED.

## BATISMO NO CANDOMBLÉ:

Nesse ritual é feita a raspagem dos cabelos (orô) e o abiã recebe o oxu (representa o canal de comunicação entre o iniciado e seu orixá).



<https://www.wakinha.com.br/vaquinha/feitura-de-santo-oxaguan-iniciacao-no-candomble-4etu>

FIGURA 12 – Recorte de um trecho do material sobre judaísmo disponibilizado pela SEED.

## JUDAÍSMO: BAR E BAT MITZVÁ

Rito de passagem Judaico, em que os meninos - Bar Mitzvá (13 anos) e as meninas – Bat Mitzvá (12 anos) fazem o pacto de obedecer aos mandamentos da Torá.



<https://www.britannica.com/topic/Bar-Mitzvah>

FONTE: SEED (2022).

Deixo aqui um questionamento, porque outras culturas religiosas, como neste caso o judaísmo, foi nomeado corretamente e o ritual do Candomblé não foi? Porque ainda temos um currículo hegemônico eurocentrado, judaico-cristão, impondo o viés a demais culturas religiosas?

Apontamos esse e outros erros e solicitamos que o material fosse corrigido, entretanto, vários empecilhos foram postos, tais como, “não é esse departamento que faz a correção”, “vamos conversar com os responsáveis” entre outros, e assim como no dito popular “fomos cozidos ao banho maria”. Nas reiteradas conversas, colocamos como povos de terreiro à disposição para ajudar a mantenedora a corrigir o material, de maneira gratuita e voluntária, porém o material se manteve com a todos os problemas mesmo após as críticas.

De todo modo, seguimos dialogando para que esses materiais possam ser refinados, pois da maneira como está, percebemos um reforço em direção aos equívocos conceituais e dessa forma um racismo institucional imbricado com racismo religioso.

Segundo Sérgio Junqueira (2020), a BNCC destaca a importância de trabalhar com temas que promovam a educação das relações étnico-raciais. Essa abordagem

é fundamental para construir uma sociedade justa e igualitária que valorize a diversidade e respeite os direitos humanos. Além disso, a BNCC também enfatiza outros temas relevantes, como a educação para o trânsito, ambiental e alimentar, o processo de envelhecimento e a valorização do idoso, entre outros. É fundamental que os profissionais da educação estejam atentos a essas diretrizes e trabalhem de maneira engajada para promover uma educação de qualidade, inclusiva e voltada para uma educação das relações étnico-raciais.

Apesar destes problemas, as Religiões de Matrizes Africana são abordadas durante todo o currículo do Ensino Religioso da rede estadual de educação do Paraná, na sexta e sétima série do ensino fundamental. Porém, precisa de compromisso da SEED de modo a produzir material de qualidade para que a Educação para as relações étnico-raciais esteja presente inclusive ou talvez especialmente no componente curricular Ensino Religioso.

O objetivo principal das normativas antirracistas foi a desconstrução do racismo e a promoção da igualdade racial, por meio da valorização e do reconhecimento da diversidade étnica e cultural do Brasil, buscando ainda promover o respeito às diferenças e a valorização da identidade e da cultura dos povos afro-brasileiros, indígenas e dos povos tradicionais. Nessa direção, docentes da rede estadual do Paraná construíram um material belíssimo, que na minha compreensão deveria estar em todas as escolas da rede como acesso inclusive dos estudantes. O livro didático *Ensino Religioso: Diversidade Cultural e Religiosa* foi lançado em 2013 e é utilizado pela rede pública estadual de ensino do Paraná. Os responsáveis pela obra incluem Carolina do Rocio Nizer, Elói Correa dos Santos e Valmir Biaca, entre outros colaboradores. A obra foi editada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e tem como foco o respeito pela diversidade religiosa, destacando-se como material de apoio pedagógico para professores.

Quanto ao destaque para as Religiões de Matrizes Africana, o livro enfatiza a importância e a sacralidade dos terreiros como espaços de culto e resistência cultural das tradições afro-brasileiras. Os terreiros são descritos como locais tão sagrados quanto quaisquer outros espaços de adoração e são reconhecidos como importantes para a manutenção da cultura e memória das comunidades tradicionais de terreiro. Além disso, o livro aborda a história e a simbologia associada a essas religiões, proporcionando um entendimento mais profundo sobre sua origem e práticas.

Essa abordagem ajuda a fomentar o respeito e o entendimento entre diferentes tradições religiosas, promovendo uma educação inclusiva e respeitosa.

FIGURA 13 – Capa do livro Ensino Religioso: Diversidade Cultural e Religiosa



FONTE: SEED (2013).

Nesse livro é notável a maneira respeitosa e correta que as religiões de Matrizes Africanas são abordadas, práticas de EREER são trazidas com muita potência nessa obra.

Uma educação pautada na EREER deve ainda ser implementada em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior e incorporada nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, com o objetivo de promover a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

A EREER trata-se de uma política pública que deve ser implementada em conjunto a outras políticas públicas, como a política de cotas raciais, a política de saúde da população negra, a política de combate ao racismo institucional e com a sociedade civil organizada, com o objetivo de promover a participação e o engajamento da comunidade na luta contra o racismo e a discriminação.

A escola é uma instituição formal responsável pela construção e ampliação do conhecimento. Ela pode ser uma chave de mudança para a sociedade em que vivemos, considerando o problema do racismo estrutural, bem como a luta pela superação das várias manifestações do racismo.

Percebo na escola em que atuo que muitos docentes negligenciam o cumprimento dela, por falta de habilidade e densidade para tratar o tema, por falta de compreensão da necessidade e por não quererem mesmo. Por esse motivo é de fundamental importância que a concepção da EREER seja amplamente discutida por meio da análise e leitura das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pois a leitura e o acolhimento delas podem subsidiar o trabalho pedagógico.

No parecer nº CNE/CP 003/2004, a relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva aponta um sul de quais caminhos nós docentes deveríamos trilhar para cumprir com efetividade a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96 alterada pelo artigo 26A, incluído pela lei 10.639/03. O parecer é fruto da luta do movimento negro, que após muitas reivindicações, indica a necessidade de uma diretriz para sular iniciativas para cumprir com efetividade a lei supracitada. Essa diretriz é destinada para toda a sociedade, incluindo administração do sistema de ensino, com proposição ao currículo.

O currículo não se faz com uma aula ou um projeto, um currículo se faz no ano letivo do primeiro ao último dia de aula. O projeto pode ser um início do processo, na

medida que a professora ou o professor busque uma formação crítica e mais sólida a respeito da temática racial para que consiga ter uma postura antirracista.

Para isso, é preciso docentes que promovam práticas que mostrem as potencialidades das pessoas negras e a contribuição do povo negro e sua cultura, que discutam as relações raciais no Brasil, que é uma pauta da sociedade brasileira como um todo. Então que sejamos aquela professora e aquele professor que imbuídos da afetividade e potência vai junto com esse aluno essa aluna virar a chave e mostrar o caminho de existência e de re(sistência).

A escola é um *lócus* privilegiado de formação humana e de promoção de pessoas que aprendam a conviver com as diversidades étnicas, raciais, culturais e religiosas. Em anuência com as palavras Sara Pereira e Lucimar Dias (2019) que nos dizem ser indiscutível a importância da educação das relações étnico-raciais na atualidade. A escola e, principalmente, as professoras e os professores têm um papel fundamental no processo de reconstrução de uma sociedade mais justa e igualitária.

É necessário que a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros sejam enfatizadas nas propostas educacionais, para que possamos desconstruir preconceitos e estereótipos enraizados na sociedade. Portanto, é preciso que os educadores estejam preparados para mediar a construção de relações interculturais de maneira positiva e efetiva, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, sendo a Erer é um conjunto de ações e políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnica e cultural do Brasil, o que inclui tratar das RMA. O objetivo é combater o racismo, a discriminação e a desigualdade social, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças e isso só ocorrerá na medida em que disseminarmos o respeito a diversidade religiosa e o combate ao racismo religioso.

A ERER é uma política pública fundamental para a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnica e cultural do Brasil e tem como objetivo principal a desconstrução do racismo e a promoção da igualdade racial, por meio da valorização e do reconhecimento da diversidade étnica e cultural do Brasil e se constitui como uma poderosa ferramenta para o Ensino Religioso no que diz respeito ao trabalho que respeita a todas as religiões.

Um ensino religioso antirracista envolve uma abordagem educacional que não só reconhece a diversidade de crenças e tradições espirituais, mas também se esforça

ativamente para desmantelar o racismo religioso. Essa perspectiva da ERER busca reforçar a ideia de que todas as religiões têm valor e merecem respeito, ao mesmo tempo em que desafia as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade racial.

Nós docentes desempenhamos um papel crucial neste processo. Algumas maneiras pelas quais podemos contribuir para um ensino religioso antirracista e pautado na ERER:

**Educação Inclusiva:** docentes devem esforçar-se para incluir uma gama diversificada de religiões e crenças em suas aulas. Isso inclui dar igual atenção a todas as religiões e tradições espirituais, independentemente de seu tamanho ou popularidade, as Religiões de Matrizes Africana, por exemplo, devem ser estudadas e respeitadas tanto quanto o cristianismo, o judaísmo, o islamismo, o hinduísmo, o budismo, entre outras.

**Desconstrução de Estereótipos:** é importante desafiar e desmantelar estereótipos raciais e religiosos e isso pode ser feito por meio de discussões abertas em sala de aula, apresentação de materiais didáticos corretos e inclusivos, e atividades práticas que desafiam as percepções preconcebidas e valorizam cultura religiosa de Matrizes Africana.

**Educação Antirracista:** incorporar princípios de educação antirracista no ensino religioso é fundamental e significa ensinar sobre a história do racismo, como ele se manifesta em diferentes contextos e de diferentes formas, e como estudantes que são filhos de axé podem desafiar o racismo religioso em suas próprias vidas.

**Promoção do Respeito e Empatia:** criar um ambiente de sala de aula que promova o respeito e a empatia por todas as religiões é crucial, as professoras e os professores podem fazer isso modelando o comportamento respeitoso, estabelecendo regras definidas contra o preconceito e a discriminação, e incentivando os estudantes a compartilhar suas próprias experiências e perspectivas.

**Formação Continuada e autoformação,** as professoras e os professores devem buscar continuamente melhorar sua própria compreensão e conhecimento de diferentes tradições religiosas e da dinâmica racial.

Em companhia das minhas mais velha que convida:

Assim, de pés descalços, guiadas pela luz que irradia dos nossos corações e cuidando de nossos dedos do pé, adentramos à sala de aula e ocupamos o fazer da pesquisa a partir de um exercício de desfiliação da hegemonia de um cânone acadêmico perpassando pelas lógicas estranhas e ritmados ao

compasso da respiração e das batidas do coração (Battistelli; Moraes, 2023, p.167-168).

Finalizo este capítulo e parto para o próximo certa de que a formação de docentes é chave para avançamos nessas questões.

### 3. ENTRETECER COM OGUM: CAMINHOS TRILHADOS COM *MOJÚ-MÓ* ANÁLISE CRÍTICA DE NARRATIVAS E ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS (ACNAS)

FIGURA 14 – Ogum



FONTE: Cäsar (2023)<sup>40</sup>.

*Oríkì fún Ògún  
Ògún awo, olumaki, alase to juba  
Ògún ni jo ti ma lana talí ode  
Ògún onire, onile kangun dangun ode  
Orún egbé iehin  
Pá san ba pon ao lana to  
Imo kimobora egbé lehin a nle a benge ologbe  
Áse  
Oríkì para Ògún*

*Elogiado é o espírito do aço  
Espírito de mistério do aço,  
chefe da força, dono do poder, eu o elogio  
Espírito do aço, abra os caminhos  
Espírito do aço,  
dono da fortuna boa,  
dono de muitas coisas no céu,  
ajude em nossa viagem  
Remove a obstrução de  
nossa estrada  
Sabedoria do espírito em guerra,  
nos guie por nossa viagem espiritual com força*

<sup>40</sup> Descrição disponível em formato de texto no Apêndice I e em áudio em: [https://drive.google.com/file/d/1SiKUcyu1eQsprKD\\_owsR76KXSSj-sGI3/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1SiKUcyu1eQsprKD_owsR76KXSSj-sGI3/view?usp=sharing). Acesso em: 09 jan. 2024.

*O importante não é ser a primeira ou o primeiro, o importante é você abrir caminhos.*<sup>41</sup>

*Conceição Evaristo 2021*

Saúdo *Ogum, Ogum nhêê*, o senhor dos caminhos. Peço *agô* para que eu possa encontrar o caminho metodológico e teórico mais fértil em busca das respostas que investigo, que esta pesquisa-viagem seja potente. Neste capítulo, apresento os caminhos metodológicos trilhados nesta tese. De acordo com o espectro de ferramentas empregadas na etnopesquisa, sempre haverá espaço para inovação, evidenciando a necessidade da habilidade de improvisação e adaptação no esquema de pesquisa (Macedo, 2010). Conseqüentemente, este capítulo, assim como a totalidade desta tese, está em um estado de fluxo constante, sujeitos a uma evolução contínua. Ela foi produzida a partir da análise dos documentos normativos para o Ensino Religioso, a pesquisa de campo realizada durante a minha frequência em três turmas do curso do Grupo de Estudos Formadores em Ação componente Ensino religioso.

Nesta seção, apresento os caminhos que me levaram as minhas fontes, os instrumentos utilizados para a produção dos dados e a análise de dados a partir da perspectiva de *Moju-Mó* (ACNAS). Na busca de investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes que lecionam o Ensino Religioso na educação básica para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Educação do Paraná e as Religiões de Matrizes Africana, volto-me ao campo ao qual pertenço para olhar, ouvir e escrever em processo de investigação. Também apresento o perfil de docentes que lecionam o Ensino Religioso e que foram ouvidas/os por essa pesquisa.

Em busca de um *corpus* de análise robusto, debrucei-me na pesquisa de campo, etapa na qual produzi os dados, a partir dos seguintes instrumentos: Correio Nagô<sup>42</sup>, participação em três turmas do Grupo de Estudos Formadores em Ação componente Ensino religioso, questionário on-line, as conversas-entrevistas e também as minhas próprias experiências como professora, pesquisadora e praticante

---

<sup>41</sup> Fala da linguista e escritora brasileira Conceição Evaristo durante uma entrevista para o programa "Roda Viva", sobre a sua candidatura à Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <https://twitter.com/rodaviva/status/1435049805294735362>. Acesso em: 20 ago. 2023.

<sup>42</sup> O Correio Nagô é uma técnica rebatizada de modo afrocentrada pelo grupo de estudos e pesquisas ErêYá. Partiu-se da técnica denominada em metodologia de pesquisa de "Bola de Neve", no caso, do Correio Nagô a indicação ou o encontro de possíveis interlocuções não é linear. Ela se espalha como o som dos tambores e intercruza em diferentes dimensões.

de Religiões de Matrizes Africana com docentes que lecionam o Ensino Religioso. Em seguida, descrevo o processo de como acessei o campo e as/os participantes para esta pesquisa.

Adentro ao campo, fundamentada pela premissa de Macedo (2009) de que a pesquisa é um campo da *práxis* social, assim sendo, ela se compromete com a comunidade e a sociedade na qual se insere, no sentido de qualidade e responsabilidade, entretanto, as pesquisas são repletas de insuficiências e incompletudes advindas da ação humana.

Os cinco participantes desta pesquisa são docentes que lecionam o componente curricular de Ensino Religioso em escolas públicas da rede estadual educação do Paraná que atuam nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. No currículo do estado do Paraná, a oferta desse componente curricular é apenas nesses anos, já na BNCC (Brasil, 2017) é ofertado em todo ensino fundamental.

Para encontrar as professoras e os professores dispostas/os a participar dessa pesquisa toquei o tambor de múltiplas formas.

### 2.3. GRUPO DE ESTUDOS: FORMADORES EM AÇÃO

*com tanto pau no mato a embaúba é coroné ae ae  
aeae, a embaúba é coroné*

*Sabedoria popular – cantiga de jongo*

Abro esta sessão com uma cantiga de jongo<sup>43</sup>. Este conhecimento que trago foi adquirido em um grupo de jongo do qual faço parte em Curitiba-PR, o Cazuá da Mina. Contam os meus mais velhos que jongo é uma das expressões mais emblemáticas da diáspora africana, remonta à profunda herança cultural emanada das vastidões do antigo Reino do Congo. Trazido para o solo brasileiro nas amarras da escravização, não se configura meramente como uma dança, mas como um tapete intrincado de elementos que conjugam a cadência dos tambores, a ritualística da

---

<sup>43</sup> Jongo: O jongo é uma forma de expressão afro-brasileira que integra percussão de tambores, dança coletiva e práticas de magia. É praticado nos quintais das periferias urbanas e de algumas comunidades rurais do sudeste brasileiro. No Paraná recentemente foi criado um grupo intitulado *cazuá da Mina* do qual essa pesquisadora faz parte, buscamos um regaste da ancestralidade e a uso do jongo como prática pedagógica para a educação das relações étnico raciais e antirracista. Para saber mais, assista ao vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T8NOrmaENS8>. Acesso em: 10 jan. 2024.

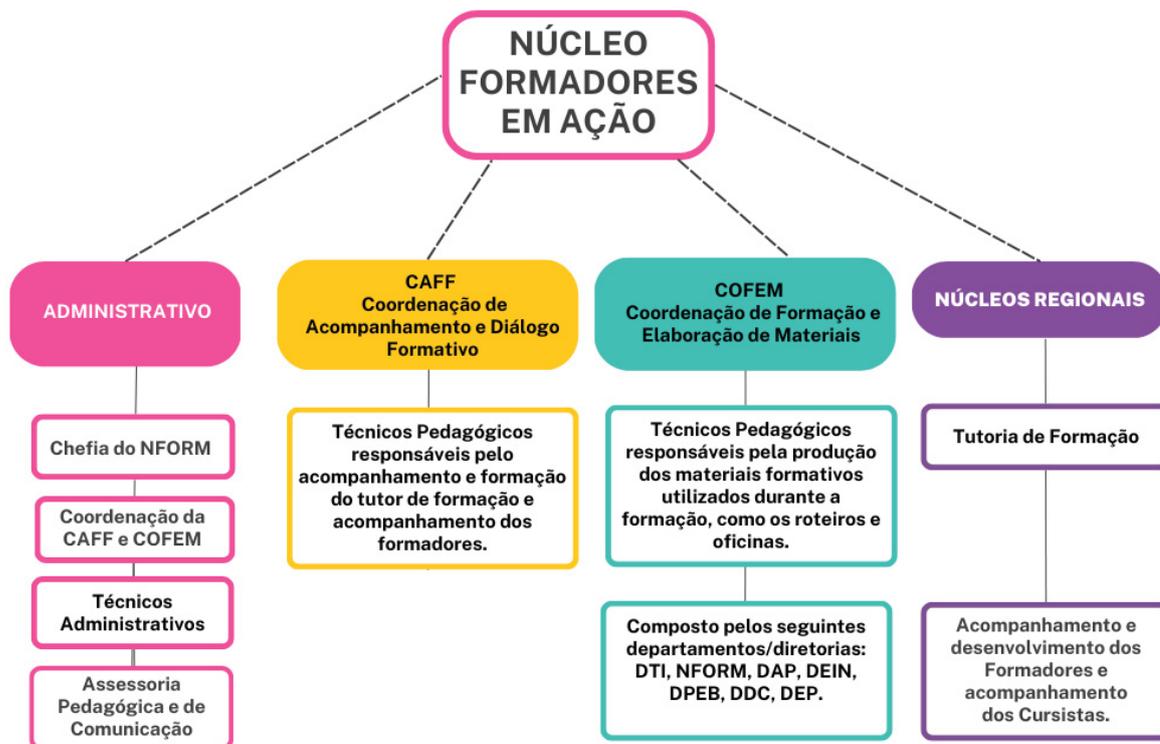
umbigada, a essência mística e a reverência aos que vieram antes trilhando sendas que flertam com o divino e o mundano.

Ao aportar no contexto do Brasil-Colônia, o Jongo revelou-se instrumento de resistência emocional. Proprietários das vastas e distantes fazendas cafeeiras, talvez percebendo a inquebrantável essência do Jongo, concediam aos seus escravizados a prerrogativa de evocá-lo - ou ao seu sinônimo, o Caxambu - em celebrações dos santos católicos, efêmeros interlúdios de interação e camaradagem.

Os jongueiros, esses mestres da palavra e da magia, posicionavam-se como poetas, desafiando-se mutuamente nos círculos sagrados do Jongo em duelos de sabedoria. A eloquência cifrada, repleta de metáforas, demandava uma vastidão de experiência para ser desvendada. Assim, apenas os mais versados se atreviam a adentrar esse círculo. Aos mais novos, restava a contemplação e a aspiração ao aprendizado, pois a iniciação nos mistérios das "Mirongas" e nas bases dos pontos jongueiros era um retorno a ancestralidade e a resistência. Um processo árduo, marcado por rigor e respeito. Tal cerimônia se revelava em sua fascinação máxima quando, no coração do círculo, por meio do domínio das palavras e de uma concentração quase tátil, um jongueiro tentava enredar o outro na magia de sua poética jongueira. Ao ser confrontado com um enigma, o desafio era decifrá-lo prontamente e contrapor-se ("desatar o ponto"). A lenda, enraizada na tradição, dizia que aquele que falhasse perante tal desafio ficaria aprisionado pelo encanto, podendo ser acometido por infortúnios que iam do desfalecimento ao desaparecimento. Deixo esse ponto para ser desatado pelos leitores desta tese.

No intuito de proporcionar uma formação continuada *in loco* aos profissionais da rede surge o programa "Formadores em Ação". O Grupo de Estudos (GE) foi estabelecido em 2020, sendo uma estratégia do governo estadual do Paraná para organizar a formação de professores e pedagogos. O grupo é composto por profissionais da rede que são selecionados por meio de edital e atuam como formadores de seus pares e está estruturado da seguinte forma:

FIGURA 15 – Núcleo Formadores em Ação



Fonte: Escola Digital Professor. Formadores em Ação- Conheça o GE<sup>44</sup>.

O GE é uma ação implementada pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná e segundo a página do governo

Foi pensando nessa importância de ofertar a formação continuada em serviço aos professores e pedagogos, que nasceu o FORMADORES EM AÇÃO. Um Grupo de Estudos, carinhosamente chamado de GE, que prioriza e oportuniza a troca de experiências entre pares, trazendo o próprio professor e pedagogo da rede para mediar e compartilhar discussões e aprendizagens, além, é claro, de aprender muito! A ideia do GE é fazer com que o professor e o pedagogo, por meio da troca de experiências e do trabalho colaborativo, possam ressignificar a sua prática pedagógica, adotando metodologias ativas e recursos tecnológicos para aperfeiçoá-la, tornando a aprendizagem dos nossos alunos mais significativa. (Formadores em Ação - Seed)<sup>45</sup>

O presente Grupo de Estudos destaca-se pelo foco em práticas colaborativas e a constante busca por retroalimentação visando o refinamento das práticas

<sup>44</sup> Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores\\_acao/conheca\\_ge](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/conheca_ge) Acesso em 24 Jan.2024.

<sup>45</sup> Escola Digital Professor. Formadores em Ação- Conheça o GE. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores\\_acao/conheca\\_ge](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/conheca_ge) Acesso em 24 Jan.2024.

pedagógicas com o objetivo de otimizar o processo de aprendizagem do discente. Essa iniciativa estrutura-se em roteiros pré-definidos e elaborados por técnicos da instituição mantenedora. Tais roteiros tem por finalidade promover e enriquecer atividades pedagógicas com os estudantes, alinhando e enredando o currículo com metodologias ativas.

O GE se propõe a facilitar o intercâmbio de vivências entre pares, convidando docentes da rede a atuarem como mediadores, compartilhando e discutindo os roteiros propostos. Pude experimentar tanto a função de professora formadora, quanto professora cursista, explorando temas diferentes daqueles que habitualmente “leciono”. Sobre a referida iniciativa a mantenedora informa que:

Começamos a trilhar a nossa história lá em julho de 2020, nessa época ainda éramos bem pequenos. Você sabia que tínhamos apenas 4 temáticas? As precursoras foram Língua Portuguesa, Matemática, Biologia e Ciências. Em outubro deste ano começamos a crescer, e as temáticas de História, Geografia e Química entraram no programa também. Em 2021, além da super novidade de um roteiro específico para os pedagogos, os outros componentes curriculares também ganharam seu espaço no GE, expandindo as oportunidades de trocas e aprendizados. 2022 chegou com uma grande novidade: A Escola de Formação Continuada Formadores em Ação. Nesse começo de ano também tivemos a primeira formação presencial para tutores e formadores do GE. Muitos temas inéditos chegaram por aqui, entre eles PMA, Educação Especial, Robótica e as Trilhas de Aprendizagem são alguns dos temas que vieram pra ficar. Em setembro de 2022, em Foz do Iguaçu, foi realizado o I Congresso de Formadores, trazendo além da formação por meio de oficinas, um espaço super rico no qual alguns de nossos cursistas puderam apresentar suas Boas Práticas. Em 2023 começamos batendo recordes, de inscitos e de temáticas. Atualmente o GE conta com 58 temáticas, buscando atender e contribuir com as diversas realidades da rede estadual do Paraná. (FORMADORES EM AÇÃO, Seed).<sup>46</sup>

É importante ressaltar que entre 2020 até 2022 a participação no GE era optativa. Porém, no final de 2022, a mantenedora, sem aviso prévio, lançou um novo critério para distribuição de aulas em 2023 que incluía privilegiar os professores que realizaram formação no GE. Dessa maneira, docentes com mais tempo de serviço e lotados em uma instituição escolar que não participaram do GE ficaram atrás na classificação em relação a docentes menos tempo que participaram das atividades formativas. Com isso em 2023 e a nova resolução de distribuição de aulas, a SEED induz a participação dos professores nos cursos. O esquema abaixo representa o percurso desse programa implementado pela SEED em 2020 até 2023.

---

<sup>46</sup> Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores\\_acao/conheca\\_ge](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/conheca_ge). Acesso em: 18 ago. 2023.

FIGURA 16 – Percurso de implementação do GE pela SEED



FONTE: GE formadores em ação.

Neste em que escrevo estamos na última jornada de 2023 dos formadores e o número de temas ofertados aumentou. Em 2022, o componente curricular Ensino Religioso passa a ser contemplado nas temáticas abordadas.

Abaixo trago os novos temas das trilhas de aprendizagem que serão ministradas para os terceiros anos do novo ensino médio.

FIGURA 17 – Temas das trilhas de aprendizagem para os terceiros anos do Novo Ensino Médio

## O que vem por aí?



Com foco na implementação do Novo Ensino Médio, teremos a oferta de 11 novos temas das seguintes **trilhas de aprendizagem**:

- Energia e Astronomia
- Geopolítica
- Governo e Cidadania
- História Econômica do Paraná
- Tracking the World of Work
- Mídias Digitais II
- Oratória II
- Resolução de Problemas
- Robótica II
- Saúde e Bem Estar
- Tecnologia e Química em Ação

**Período de inscrição para a Jornada 3:** 16/08 (abre às 10h) até 22/08 (encerra às 17h)

**Início da Jornada 3:** 11/09

**Feedback e compartilhamento**

FORMADORES EM AÇÃO | Edu Futuro | PARANÁ GOVERNO DO ESTADO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

FONTE: GE formadores em ação.

Em meio a essas belas palavras e por trás deste histórico, esconde-se uma prática de reprodução dos conteúdos prontos e acabados, deixando pouco espaço para a professora o professor escolher suas práticas pedagógicas.

A primeira turma de 2022 foi ofertada entre março e maio, com encontros semanais, às quintas-feiras às 19 horas. Decidi participar desse curso como docente e pesquisadora, fazendo dele um campo de observação. Sonia Vieira (2009) nomeia esse instrumento de observação direta, ressaltando a importância de seu uso, pois nem sempre as/os entrevistadas/os relatam efetivamente suas crenças e opiniões, dessa forma, comportamento e discurso nem sempre se casam. Assim, para essa pesquisadora, “observação direta é o método de coleta de dados em que o pesquisador se torna participante no evento ou grupo social que estuda” (Vieira, 2009, p. 13). A autora alerta ainda para o fato de que algumas pessoas podem se sentir vigiadas. Como parte de uma postura ética em pesquisa desde o início da minha participação eu avisei ao grupo sobre o meu papel como pesquisadora e expliquei o tipo de pesquisa inclusive avisando que o projeto havia passado pelo Comitê de ética e tinha autorização da SEED.

Após expor o motivo da minha presença aos presentes, nenhum obstáculo foi colocado à minha participação. Porém percebi que a situação produziu um certo desconforto no grupo o que ficou evidenciado na etapa em que enviei um questionário para buscar possíveis interlocutores e apenas uma integrante do respondeu. Ao chegar ao final do curso de formação ficou evidente que a expectativa de uma formação aprofundada em Ensino Religioso não foi atendida. Eu esperava que fossem apresentadas as religiões das quatro matrizes religiosas de acordo com o documento referência da SEED e como elas poderiam ser abordadas, no entanto, isso não aconteceu. Os temas trabalhados tiveram como foco metodologias ativas.

Depois dessa experiência, decidi participar de uma nova turma para verificar se a falta de aprofundamento no tema se devia a pessoa que ministrava ou se fazia parte da perspectiva do curso. Sendo assim, me inscrevi na segunda turma ofertada em 2022 de maio até agosto, com encontros semanais às terças-feiras às 19 horas, com outro formador. Constatei que o modelo do curso de fato priorizava as metodologias ativas por si só, em detrimento ao conteúdo propriamente dito para professores que atuam com o Ensino Religioso. Ressalto que somos formados em licenciaturas específicas, no meu caso História e que, muitas vezes, nada conhecemos sobre o objeto desse componente curricular. Conforme explicado anteriormente, o GE passa

a ser utilizado como critério para classificação de distribuição de aulas para o ano seguinte, assim sendo, no segundo trimestre de 2023, fiz meu terceiro GE de Ensino Religioso e as práticas em quase nada se alteraram.

No contexto atual da educação paranaense, particularmente no que concerne ao Registro de Classe On line (RCO)<sup>47</sup> e à implementação de slides pré-elaborados para uso docente, é crucial refletir sobre as implicações dessas práticas na pedagogia e na autonomia das professoras e dos professores. A autora bell hooks, em sua obra "Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade", argumenta vigorosamente a favor de uma educação que seja um ato de liberdade e de engajamento crítico, destacando a importância de um diálogo genuíno entre professores e alunos. Transpondo essa visão para a realidade descrita, onde professores se veem limitados pela obrigatoriedade de utilizar materiais didáticos pré-concebidos, nota-se uma desconexão significativa com os princípios defendidos por hooks.

A precarização da educação, exacerbada pela necessidade de as professoras e os professores assumirem extensas cargas horárias devido às alterações no currículo do Paraná e à introdução do novo ensino médio, apenas agrava essa desconexão. A utilização de slides prontos, embora possa parecer facilitadora, na verdade impede o desenvolvimento de aulas que sejam dialogadas e ajustadas às peculiaridades e necessidades dos alunos, algo que hooks valoriza profundamente.

A secretaria de estado da educação (SEED), ao promover essa prática, retira dos docentes a capacidade de exercerem sua autonomia pedagógica, impondo um controle que vai de encontro ao ensino dialogado e crítico proposto por hooks, rompendo com a possibilidade de uma pedagogia engajada hooks (2020). Apesar de haver uma alegação de que os materiais fornecidos servem apenas como sugestões, a realidade da precarização faz com que, na prática, haja um incentivo ao uso desses materiais sem uma reflexão crítica, limitando as oportunidades para que as professoras e os professores se engajem em práticas pedagógicas que reconheçam as peculiaridades e as vozes de suas e seus estudantes.

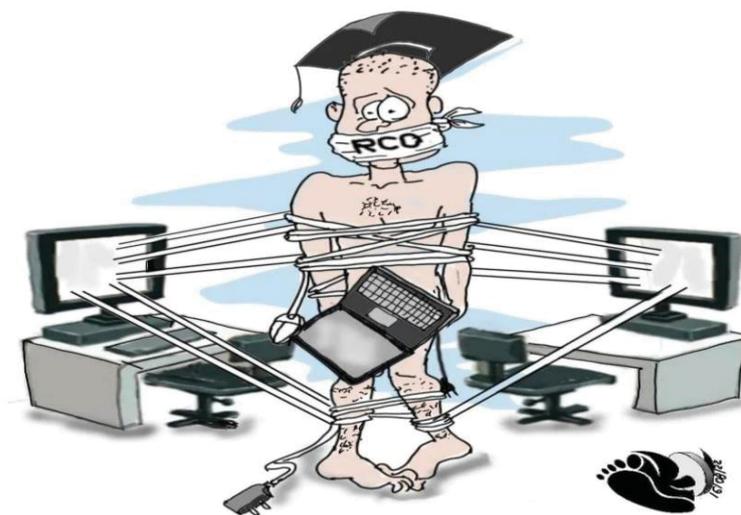
---

<sup>47</sup> RCO. É uma plataforma e arquivo digital para o cadastro online de presenças, conteúdos/planos de aula e avaliações dos e das estudantes. RCO + mais aulas Essa plataforma oferece ao docente planos de aula para as disciplinas, incluindo recomendações pedagógicas e estratégias metodológicas.

Assim, a abordagem de bell hooks (2020) contrasta com as políticas educacionais vigentes no Paraná, e concordo com a autora a respeito de a necessidade de reavaliar e repensar as práticas pedagógicas para que valorizem o diálogo, o reconhecimento das diferenças e a liberdade crítica. Isso implica em desafiar e transgredir as estruturas que limitam a autonomia da professora e do professor e a capacidade de proporcionar uma educação verdadeiramente transformadora. Diante do exposto, reafirmo a necessidade de uma educação que seja uma prática de engajamento ativo e crítico.

A resistência a essas práticas, apontadas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), reflete uma luta mais ampla contra a "plataformização da educação" que impõe o uso obrigatório de múltiplos aplicativos educacionais, desviando-se ainda mais dos ideais de educação libertadora defendidos por hooks (2020). A charge a seguir expressa muito bem a crítica ao uso destas ferramentas:

FIGURA 18 – Charge sobre as aulas prontas e o controle ao trabalho docente



FONTE: Horn (2022, p.8).

No contexto do GE formadores, possui uma estrutura rigorosa do curso. Há monitoramento do curso por meio de gravações de todas as reuniões, que são assistidas posteriormente ou em determinadas ocasiões, assistidas sincronicamente

por profissionais do Núcleo Regionais de Educação (NREs). ou da SEED. Caso não haja cumprimento do roteiro previamente estabelecido podem ocorrer reprimendas.

Este controle da atuação tanto de docentes formadores quanto dos participantes também se evidencia no roteiro preestabelecido pelos tutores dos NRE. O roteiro, restringe ainda que de modo sutil a participação e a limita críticas ao formato e ao conteúdo do curso em questão.

As condições para obtenção da certificação do curso são a frequência de 75% nas reuniões síncronas e com a câmera aberta (para controle de presença), e duas avaliações propostas pelos técnicos da SEED com obtenção de no mínimo 7 pontos, não é considerado o conhecimento adquirido pela/o docente ou se o curso está realmente sendo significativo e satisfatório em relação ao aprimoramento dos conteúdos. Essa constante vigilância serve para o controle de presença, número de acessos registrados e a validação por meio de e-mails com o domínio "@escola". Há ainda a obrigatoriedade de estar com a câmera aberta durante todo o período de uma hora e quarenta minutos, a/o docente pode ainda ser penalizada/o com falta caso o aplicativo Power BI não detecte que esteja logado com pelo menos uma hora e trinta minutos.

O modelo de organização do trabalho dos profissionais da educação do estado do Paraná é advindo do mercado neoliberal em que docentes, discentes e escolas se tornam meramente números nas prateleiras de um grande empreendimento chamado educação<sup>48</sup>. Desse modo, observamos um movimento de desvalorização da educação, conforme expresso por Brown:

---

<sup>48</sup> Sobre a mercantilização da educação na rede estadual do Paraná, ver "Mercantilização da Educação Pública no Paraná: autoritarismo, violência e plataformização do Ensino", organizado por Geraldo Balduino Horn. No Volume I, nomeado "Aulas Não Presenciais em Tempos de Pandemia: Improviso, Exclusão e Precarização do Ensino no Paraná", delineou-se a configuração da educação pública no Estado do Paraná sob a ótica do pragmatismo gerencial inerente às políticas neoliberais. Observou-se que tais políticas se intensificaram na região a partir de 2010, durante a gestão de Beto Richa e foram posteriormente amplificadas sob a administração de Ratinho Júnior. As ponderações e críticas propostas pelos autores evidenciaram a progressiva desvinculação do compromisso estatal para com a educação pública e a predominância da gestão educacional por instituições e fundações privadas, caracterizando uma transferência de responsabilidades. Além disso, foi possível constatar que a estratégia gerencial adotada por esta administração, em especial durante a crise sanitária, comprometeu de maneira acentuada a autonomia pedagógica das instituições educacionais. Esse cenário resultou na precarização das condições laborais docentes e, como corolário, na qualidade formativa ofertada aos estudantes. Tal realidade, infelizmente, acabou por prejudicar a coletividade paranaense.

Para o neoliberalismo, a educação é uma formação para o trabalho; ela não é vista como uma formação que lança luz sobre a humanidade, o mundo, a natureza ou a cultura. A educação é tratada simplesmente como um meio de desenvolver o capital humano, e essa perspectiva foi concretizada por meio do desinvestimento na educação pública, especialmente no ensino superior, mas também afetou as escolas, resultando em uma drástica queda na qualidade. (Brown, 2020, p. 4).

O modelo de formação e o curso em questão, em seu formato, corrobora com as práticas neoliberais camufladas sob a pretensa formação de docentes colaborativa. A oferta de planejamentos, materiais, *aulas prontas em slides* com atividades e avaliações disponíveis no RCO são passíveis de domesticar os corpos docentes por meio de um componente curricular condicionado pelo desmantelamento e desvalorização do profissional da educação. Trata-se não apenas de um modelo de formação, mas de uma concepção de educação que inclui o modo como os profissionais são compreendidos, como a organização do trabalho se realiza e sobretudo como o currículo é concebido, pois sabemos que o currículo não é listagem de conteúdos e sim concepção de sociedade e de sujeito.

Sigo caminhando e anuncio que analiso os dados, a partir da perspectiva da ACNAS em seu primeiro e segundo passo, tatear e marcar, em busca de responder à pergunta que suscita esta pesquisa: como docentes de Ensino Religioso da Rede Estadual do Paraná tratam as Religiões de Matrizes Africana em suas práticas pedagógicas?

### 3.1. O CAXAMBU<sup>49</sup> TOCOU E CHAMOU: CORREIO NAGÔ E A PRODUÇÃO DE DADOS

*Preta velha jongueira  
Meu caxambu está lhe chamando  
Sinto a poeira do chão levantando  
Com seu tabiado  
Minha vovó benzeu no tambú  
Vai caminhando para tabiar  
Minha vovó benzeu no tambú  
Vai caminhando para tabiar  
Aé vovó, caxambú tá no terreiro  
Como é lindo vovó*

*O rufar do candongueiro<sup>50</sup>*

*(Cantiga popular de Jongo)*

---

<sup>49</sup> Caxambu: Tambor usado na dança do jongo.

<sup>50</sup> Cantiga entoada na ronda de jongo.

Rufei os tambores, esperando saber quem ouviu e quem atenderia o chamado. Na rede estadual de educação do Paraná não há concurso destinado a docentes para lecionar especificamente o Ensino Religioso, assim há uma grande rotatividade docente desse componente. Isso dificulta saber quem são essas e esses profissionais e em que escolas atuam. Por esse motivo, para buscar minhas e meus interlocutores, fiz uso de um recurso metodológico chamado Correio Nagô, técnica assim nomeada pelo nosso grupo de pesquisa o ErêYá que se assemelha a chamada Bola de Neve, porém tem outros aportes epistêmicos. Sobre essa enunciação “atualmente no Brasil usa-se a expressão ‘Correio Nagô’, especialmente entre ativistas do movimento negro, para indicar que uma notícia ou informação foi ou poderá ser transmitida de ‘boca em boca’” (Xavier, 2021, p.44).

O Correio *Nagô*, está pautado na oralidade afro-diaspórica em que a palavra era o instrumento de comunicação durante o período de escravização e é ainda amplamente utilizada nos terreiros de Religiões de Matrizes Africana. A primeira pesquisadora do grupo *ErêYá* a utilizá-la, foi Lucia Helena Xavier (2021), e ela explica que o conceito foi relacionado com a palavra *Cangoma* que significa tambores ou festa de tambores – que nos terreiros são chamamos de atabaques –, mas que no jongo chamamos de caxambu, tambu e candongueiro.

Esse toque anuncia festas, como no jongo, de domínio público, cantado por Clementina de Jesus “*cangoma* me chamou” e que nos terreiros de Umbanda é cantado como ponto para invocar e saudar a chegada das entidades da falange de preto-velho. Assim, o som dos atabaques estavam para além da chamada para festa, simbolizava também um instrumento de comunicação. No candomblé, os atabaques são segundo Ogã Gilmar Bambaré

Um atabaque é apenas um atabaque, a partir do momento que ele passa pelo fundamento, ele deixa de ser um mero instrumento e passa ser um objeto muito importante dentro do culto dos orixás, porque atrás da percussão do canto e da dança, que a gente invoca que a gente convida e atrai os orixás para terra. (Orín, 2021).

Assim como no candomblé, o atabaque ou tambor também tem um papel fundamental no jongo. Percussão que ressoa, batidas firmes e belas, na dança coletiva, unindo as pessoas. Nos quintais das periferias, onde a vida pulsa e em tradição vive. O sudeste brasileiro é o berço do jongo, que é tesouro, memória em

movimento. A ancestralidade e as raízes reconstruídas e tecidas como um caminho de resistência e possibilidade de uma prática pedagogia antirracista.

Essa forma de interação, segundo Mãe Stella (Santos, 2014), foi reforçada pela dificuldade de comunicação entre os escravizados, assim como usamos o som do atabaque para chamar nossas divindades e entidades, negras e negros do passado, usavam o tambor ou atabaque para se comunicar

Parafraseando Xavier (2021), tocar os atabaques não é suficiente, é necessário que eles ecoem e encontrem receptoras e receptores desse som, ou seja, meus atabaques foram tocados em busca de docentes que atuam em Ensino Religioso na rede estadual de educação do estado do Paraná. Assim os atabaques tocaram e foram escutados por alguns que me responderam, pois perceberam a importância da discussão posta e se prontificaram a realizar contato com os demais docentes do seu vínculo.

O Correio Nagô funcionou da seguinte maneira: entrei, informalmente, em contato com docentes do meu convívio ou aqueles que em algum momento fizeram parte da minha vida profissional por redes sociais e por um aplicativo de mensagens instantâneas e fiz a seguinte pergunta: conhece alguma professora ou algum professor de Ensino Religioso que leciona em escolas estaduais do Paraná? Para as respostas positivas, pedi para encaminharem o questionário que formulei para a pessoa conhecida.

Sonia Vieira (2009) indica as vantagens do uso do questionário *on-line* para a pesquisa, pois facilita que a pessoa possa responder escolhendo o momento adequado para ela. O outro aspecto do questionário facilita a análise a partir das ferramentas disponíveis pelas plataformas. Porém ela também aponta a pouca adesão de respostas como uma desvantagem.

O questionário que usei foi construído observando alguns pontos levantados por Sonia Vieira (2009), tais como; a carta de apresentação, escolhas dos respondentes e a escolha dos questionários de autoaplicação. Assim, anexei a um texto em que apresento brevemente a pesquisa e indico almejados.

Antes de colocá-lo a disposição, submeti-o a três professoras para análise de pares, e somente após as considerações e validações feitas por elas o material estava pronto; o arquivo foi encaminhado a possíveis respondentes. Neste processo do Correio Nagô obtive 46 respostas, entre outubro de 2021 e março de 2022, vindas de

vários núcleos regionais do estado do Paraná e de escolas distintas. Como cheguei nas participantes? É o que apresento a seguir.

### 3.2. ENCRUZILHADAS DA PESQUISA

Para escolha das e dos participantes para conversa, escolhi apenas as/os que concordaram em conversar comigo, pois do total 13% disseram que não gostariam de participar desse diálogo. Dentre estes, selecionei as/os que optaram por lecionar o componente curricular de Ensino Religioso. Após essa seleção, encaminhei e-mails para sete docentes, somente um deu primeiro retorno, mas logo em seguida, parou de responder.

Esse impasse produziu apreensão, pois sem sujeitos a pesquisa teria que percorrer outros caminhos, então, foi necessário abrir novas frentes. Estava em uma encruzilhada, pois a proposta inicial não se consolidou, assim bati o tambu, caxambu, candongueiro, todos os atabaques e *cangomas*, recorrendo novamente ao Correo *Nagô*.

Voltei novamente às respostas obtidas no formulário para realinhar com os critérios possíveis participantes e ao som de um bom jongo eu cantei:

*chama sinhá candongueiro chama sinhá  
chama sinhá candongueiro chama sinhá  
Pode me chamar que eu vou  
pode me chamar que eu vou*

Foi assim que novas/os participantes foram entrando na roda para participar desta pesquisa. Aqueles e aquelas que responderam o ponto de jongo e meu chamado foram então selecionadas/os. Refiz o critério e incluí os professores que tinha dito que o ER não era uma opção para trabalhar e assumiam este componente a contragosto. Agora tinha três professoras e três professores dispostos a conversarem comigo. Dos seis que ouviram o som, três professoras e três professores segui com cinco que lecionavam no Núcleo Regional de Educação metro-norte no município de Colombo, o sexto não entrou na pesquisa, pois foi único que lecionava em outro NRE. Além destes profissionais também fará parte da pesquisa a minha própria experiência como docente deste componente, pesquisadora de RMA e praticante.

Para garantir o anonimato, solicitei ao final da conversa que escolhessem um orixá para pseudônimo acrescido da palavra *Omo (filha ou filha)*<sup>51</sup>, portanto ficou *Omo e em seguida o nome de um orixá. Sendo assim* as conversas foram gravadas na ordem, *Omo Nanã, Omo Ogum, Omo Obá, Omo Exu e Omo Oyá.*

Com relação ao procedimento da conversa, segui a recomendação de Macedo (2010) que alerta para necessidade da construção de uma relação de confiança mútua, entre a pesquisadora e interlocutores, assim desde o primeiro contato estabeleci que a “pesquisa visa compreender a situação como ela se apresenta” (Macedo, 2010, p.88) aqueles que se dispuserem a participar não seriam incomodados, prejudicados ou expostos.

Adotei uma postura nas conversas que se aproxima dos diálogos e da escuta, pois as colaboradoras e os colaboradores são colegas de trabalho que ministram o Ensino Religioso, com todas as dificuldades, limitações, adversidades que isso possa significar. Assim, sem abdicar do meu lugar de pesquisadora, acredito que os pontos em comuns sustentam uma relação de mais leveza e confiança para a escuta. Gloria Ladson – Billings (2008) defende essa metodologia como legítima, pois busca criar um relacionamento pautado no diálogo entre iguais e não entre sujeito e objeto, ou seja, falar com e não para docentes. Assim, como a autora, adotei um roteiro aberto e flexível, que podia ser reestruturado no decorrer das interações.

A proposta inicial durante as conversas foi apresentar um vídeo como mecanismo de aproximação ou Pinga fogo<sup>52</sup>, essa foi uma estratégia de aproximação de abertura da pesquisadora com as/os participantes e vice-versa, na busca de um fluxo contínuo de afetamentos. Dessa maneira, iniciei com o vídeo “*Awurê – Itan de Exu*”<sup>53</sup>.

Para a etnopesquisa, a conversa vai além de apenas coletar dados no sentido positivista, mas pode captar representações da realidade, a partir do ponto de vista de sujeitos participantes. Nesse sentido, a linguagem pode facilitar a compreensão de práticas cotidianas, assim, “em educação, certas práticas não são discursos, mas os

---

<sup>51</sup> *Omo (filha ou filho)*. Esse recurso de colocar a palavra em *Yorubá* na frente da escolha do nome da *Yabá* ou *orixá* não significa que a professora ou professor em questão faça parte das religiões ou ainda que sejam iniciadas(os) no culto, e sim que por uma simpatia e proteção do *orixá* que escolheram.

<sup>52</sup> Fui provocada pela banca a mudar a expressão quebra-gelo por botar fogo, por estarmos em um país tropical. Provocação aceita, a expressão Pinga Fogo é usada em contraponto à ideia de quebra gelo, levando em consideração que somos um país tropical, além de fazer uma alusão ao nome de uma entidade de Umbanda o senhor Exu Pinga Fogo.

<sup>53</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EFvMvOeOPh8>. Acesso em: 10 jan. 2024.

discursos sustentam, orientam e justificam a prática. Faz-se necessário frisar, também, que a prática frequentemente resulta de uma produção de discurso” (Macedo, 2010, p.104).

As conversas foram gravadas e posteriormente transcritas e foram analisadas a partir da técnica *Moju- Mo* Análise Críticas de Narrativas e Atribuição de Sentidos<sup>54</sup> ACNAS que será explicada em detalhes no item 3.2.1. URDIR OS DADOS COM A ACNAS.

A pesquisa além da relação ética que se estabeleceu com os/as profissionais envolvidos, respeitando seus desejos de momentos de contribuição a pesquisa também passou pela validade acadêmica no que tange as questões éticas. Assim submeti o projeto de pesquisa ao comitê de ética da mantenedora – Secretaria de estado de Educação (SEED-PR), ao setor de Articulação Acadêmica – obtendo parecer favorável, sob o Protocolo nº 17.459.573-9, em seguida submeti o projeto ao comitê de ética da Universidade Federal do Paraná, e obtive a aprovação sob o CAAE: 46126221.6.0000.0102. Na próxima seção, apresento o passo a passo da metodologia de análise de dados a *Moju-Mó* ACNAS.

### 3.2.1. Urdir os dados com *Moju-Mó* ACNAS

Para analisar e interpretar o que fora encontrado no campo, extraíndo os dados e os fatos desse objeto de estudo, utilizei a técnica *Moju-Mó* ACNAS – Análise Críticas de Narrativas e Atribuição de Sentidos. Essa técnica de análise de dados sustenta a investigação dessa pesquisa e está em diálogo com o Feminismo Negro e foi construída em uma perspectiva afro diaspórica pelo grupo de pesquisa e estudos ErêYá.

A ACNAS prevê três passos em seu método de análise: Tatear, Marcar e Transmudar (Dias, 2020)<sup>55</sup>.

A proposta surge durante os momentos de estudos nos quais as pesquisadoras trabalhavam com a análise de conteúdo de Bardin (2011) no entanto, nenhuma delas sentia-se confortável em dizer que de fato usam a

---

<sup>54</sup> O grupo ainda pretende nomear a técnica com um nome em língua africana, nesta tese usarei a palavra *Moju-Mó* que significa *Moju*=conhecer, *Mo* = saber, compreender, porém não sabemos se será este o nome definitivo. As pesquisas anteriores realizadas no grupo ainda não trouxeram um nome africano, e usam, portanto, somente ACNAS.

<sup>55</sup> Informação obtida em reunião de orientação no dia 11 set. 2023

análise de acordo com as recomendações da autora. Então passamos alguns meses discutindo a diferença entre análise de conteúdo e análise de discurso. E depois refletimos sobre como fazíamos a análise da dados a partir das nossas referências. Concluímos que não seguíamos os passos de Bardin (2011) e o momento no qual abandonávamos a metodologia era justamente na parte quantitativa das etapas, ou seja, a exigência de considerar a frequência em que aparece a unidade de registro, bem como, a atenção dada ao tempos dos verbos, advérbios e adjetivos dentre outros critérios que aproximam da análise linguística afastavam as pesquisadoras da análise de conteúdo conforme a autora descrevia e ao mesmo tempo, as pesquisadoras revelaram que acionavam neste momento o repertório teórico para perceber a relação dos dados com contextos ideológicos, simbólicos buscando compreender os sentidos e significados que as interlocutoras ou os materiais a sua disposição comunicavam. Foi neste momento que decidimos registrar este processo que fazíamos como ACNAS e assumir que o grupo acaba de criar uma metodologia de análise de dados. Daí surge a metodologia com inspiração em Bardin e dialogando com alguns teóricos do campo da análise do discurso.

A Moju-Mó ACNAS tem três fases: tatear, marcar e transmutar. O Tatear é o primeiro passo e consiste na aproximação inicial da pesquisadora com os dados, sendo, no caso desta pesquisa, as conversas gravadas com as interlocutoras e interlocutores. Neste primeiro momento, as ações são: manusear, ler, ouvir e afinar a escuta, em um movimento de vinculação entre pesquisadora e seus dados (Dias, 2020). Segundo Valéria Pereira da Silva (2021), recomenda-se ouvir várias vezes a gravação e fazer a transcrição, a partir desse texto, realizar leituras e releituras até que se torne familiar. Assim as impressões que nos movimentam e inquietam de maneira positiva ou negativa foram sendo destacadas e encaminhando-se para a segunda fase.

Já no segundo passo, o Marcar pede aguçamentos de sentidos, precisamos estar atentas a que aromas exalam e que cores se sobressaem em busca da resposta de pesquisa. Aprendi com a cartografia de Deleuze Guatarri (1995) que fazemos agenciamentos, assim percebo a partir do mapa aberto que a técnica de análise de dados Moju-Mó pode ser um rizoma que está conectado. A professora, pesquisadora e filha de axé aguça seus sentidos para atravessar e ser atravessada pelas fases da Moju-Mó. Assim conforme Cruz (2018)

Uma experiência do aprendizado no candomblé se dá no corpo, na abertura, na escuta e na exposição do encontro. Experimentando as sensações práticas, as vivências, envolvendo corpo e sensibilidade. Entre melodias e ruídos, texturas agradáveis e desagradáveis, aromas e odores, sabores palatáveis e os implantáveis. Assim se aprende, no corpo, o candomblé; vivendo e experimentando. Paraphrasing Larrosa (2007), o conhecimento transmitido pelos aparatos pedagógicos relaciona-se com a tentativa de controlar o que se diz e o que não se diz e com a compreensão de maneira

homogênea dos sentidos, do que se diz. No caso dos saberes aprendidos no candomblé, eles são aprendidos a partir da situação vital particular de cada um. (Cruz, 2018, p.74).

É importante estar aberta a uma frase, palavra, expressão ou até mesmo ao silêncio, pois podem ser pistas potentes. Logo, “a pesquisadora vai marcando o material e sendo marcada por ele. Nessa interação, o material já não é mais o mesmo” (Dias, 2020), marcar significou, para esta pesquisa e pesquisadora, ouvir inúmeras vezes as conversas gravadas e depois transcrevê-las uma a uma. Após isso fazer, a impressão, enquanto lia e relia, usando marca textos coloridos para marcar passagens na conversa agora escrita, era de me sentir sendo marcada por trechos intensos das conversas que transbordavam e pediam escuta atenta.

De acordo com Silva (2021), essa é a fase das provocações, do buscar e pensar nas convergências, nas divergências, regularidades e incidência de palavras, sempre revisitando a pergunta suleadora – Como docentes de Ensino Religioso da Rede Estadual do Paraná que atuam no município de Colombo abordam as Religiões de Matrizes Africana em suas práticas pedagógicas? –, e o objetivo geral – investigar as práticas pedagógicas de docentes que ministram aulas de Ensino Religioso na educação básica para os 6º e 7º anos do ensino fundamental na Rede Estadual de Educação do Paraná e as Religiões de Matrizes Africana, atuantes no município de Colombo.

Ao estruturar as informações elaborei um quadro para cada conversa com as interlocutoras e interlocutores que será apresentado neste capítulo em um movimento de produção dos dados: escuta dos áudios, transcrição, visitar o material, ler e reler, anotar, marcar, observar, tatear, sentir. A cada nova leitura, ia dando escuta ao que os dados me contavam, seja por meio de uma mesma expressão sendo repetida, a intensidade de uma ideia, uma situação trazida na conversa que me afetavam e reverberavam. Logo após a elaboração dessas pré-categorias, volto-me a elas com um olhar atento e percebo que podem ser relacionadas a categorias macro, assim nascem as categorias de análise dessa pesquisa, que serão transmudadas no quarto e último capítulo.

O último passo, da Moju-Mó ACNAS é o Transmudar, nesse momento, o material está borrado com as impressões da pesquisadora, no meu caso, estou implicada entre o ser professora e filha de axé. Essas marcas serão tecidas em aliança

com as/os minhas/meus mais velhas/os, as/os teóricas/os que vieram antes. A transmutação será urdida no quarto e último capítulo dessa tese.

Na próxima seção, apresento o perfil das professoras e dos professores que aceitaram participar desta pesquisa.

### 3.3. O PERFIL DAS PROFESSORAS E PROFESSORES

Buscando preservar o anonimato e por uma questão de ética, apresento meus interlocutores da seguinte maneira.

1. *Omo Exu* entrevistado em 21 nov. 2022
2. *Omo Ogum* entrevistado em 08 out. 2022
3. *Omo Nanã* entrevistada em 10 set. 2022
4. *Omo Obá* entrevistada em 11 out. 2022
5. *Omo Oyá* entrevistada em 23 nov. 2022.

A cada interlocutora e interlocutor, trago um elemento que se associa a/o *orixá* escolhida/o e o perfil da professora/r.

Volto à escuta das entrevistas, reviso as transcrições, releio o material, anoto, marco, observo e tateio os dados. Nesta fase, trago as provocações e impressões que reverberaram e as disponho em forma de tabela.

#### 3.3.1. Omo Exu

FIGURA 19 – EXU: A ENCRUZILHADA



FONTE: Shutterstock.

O quarto interlocutor escolheu o pseudônimo o orixá Exu. É professor de História e Ensino Religioso, formado em História e Pedagogia e pós-graduado em Ensino Religioso. É novo na docência, experimenta seu segundo ano atuando em Ensino Religioso, é professor contratado da rede estadual de educação (PSS). Autodeclarou-se homem branco, heterossexual, disse que não segue nenhuma denominação religiosa e faz questão de dizer que é um homem em favor de desconstruções que envolve os diversos preconceitos.

A seguir, apresento a conversa com *Omo Exu* organizada a partir das duas primeiras fases da ACNAS, tatear e marcar.

QUADRO 7 – Omo Exu: 22 de novembro de 2022

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Sou professor de História e Ensino Religioso, minha formação é em História e uma das minhas pós é em Ensino Religioso. Fiz Pedagogia também. p.1	Formação
Esse é o segundo ano que tive oportunidade de dar aula de Ensino Religioso p.1	Novo no magistério
Então na academia eles te dão um conhecimento muito básico, você começa a conhecer um pouco dos terreiros e saber dos movimentos que estão envolvidos, mas é o próprio professor o estudante ali que tem que buscar pessoas, livros, se deixar conhecer, porque mesmo com informação com pessoas próximas tem que ser desconstruído preconceito. p.1	Autoformação
Existe ainda uma resistência muito grande, primeiro de aceitar o outro o diferente.p.1	preconceitos
Eu tenho formação católica, fiz crisma, primeira comunhão, minha avó sempre de igreja, fui criado com minha avó, mas ela mesmo sendo muito católica ela teve muito interesse de conhecer alguns terreiros em Curitiba. Um dos que ela frequentava era do pai João no Santa Cândida, é esse que fica ali? mas eu não tive oportunidade de ir com ela, mas sempre buscando ela conhecer mais, sendo uma analfabeta, poderia ter aproveitado mais, mas ela gostava mais das músicas e nos rituais ela não se aprofundou. Então quando fui dar aula de Ensino religioso eu lembrei muito dela. p.1	Experiencias religiosas da infância
Uma pessoa que me fez ler alguns livros principalmente com o título macumba foi o professor Leandro Karnal historiador, ele apaixonado por rituais por cultura afro principalmente na área da religião ele fez um estudo de desconstrução do que é dito hoje a macumba porque como professor e quando você chega na sala de aula só de você escrever, comentar isso...p.2	autoformação
Existe um preconceito e resistência gritante e algo totalmente sem sentido porque eles não sabem nada e criticam aquilo que não sabem então assim você tem que ir devagar, porque tem represaria na escola, tem represaria dos pais e um conteúdo sensível e tem que ser devagar porque nós temos todas as religiões e quando você fala de aluno de doze, treze, quatorze anos eles estão refletindo o que eles tem dentro de casa e daí você vê que existe uma resistência uma pressão em deixar o filho assistir essa matéria que eles nem sabe o que é ou então eu deixo mas vou ficar supervisionando que esse professor esse conteúdo ai que está dando pro meu filho. p.2	Racismo religioso vem de casa
mas o nosso grupo de cristãos, que se denominam cristão que nem sabe o que é cristianismo que são os nosso país de alunos de religião evangélica eles são assim. p.2	O racismo é maior por parte dos evangélicos

(continua)

(continuação)

<p>Eu já tive problema com uma mãe quando eu dei uma aula falando que era interessante conhecer o que era o instrumento macumba que o seu tocador que o seu músico era o macumbeiro que tinha uma árvore no continente africano que é a macumba que essa árvore era chamada de macumba e a mãe veio falar comigo dizendo não, nunca ouvi falar sobre essa árvore e sobre esse instrumento , então assim e daí você fala ta e daí essa represaria pra que, você está querendo ajudar ou está querendo prejudicar. p.2</p>	<p>Questionamentos dos pais</p>
<p>Então eu quase tive um problema, porque, ainda bem que ela veio até mim, não foi até a direção, veio até mim. Se ela tivesse feito uma denúncia, qualquer coisa assim eu poderia ter sido prejudicado sem sentido uma coisa. p.2</p>	<p>Gestão autoritária</p>
<p>(Falando aqui nossa referência Paraná é essa matéria eu vejo que é dada com medo e superficialidade, p.2</p>	<p>Material didático</p>
<p>Poderia ser muito mais proveitoso se a direção estivesse mais envolvida, de outras pessoas até da secretaria da mais abertura. p.2</p>	<p>gestão</p>
<p>(Falando aqui nossa referência Paraná é essa matéria eu vejo que é dada com medo e superficialidade, p.2</p>	<p>Material didático</p>
<p>Poderia ser muito mais proveitoso se a direção estivesse mais envolvida, de outras pessoas até da secretaria da mais abertura. p.2</p>	<p>gestão</p>
<p>Da mesma forma que há essa possibilidade da gente fazer uma visita ao museu do holocausto, ao memorial de Curitiba, para que a gente fosse ao ritual a um terreiro pra quem tivesse acesso. Agora pense a autorização e a dificuldade que eu teria para levar um aluno para uma apresentação de capoeira, não digo nem ir num terreiro ir numa festividade de um ritual maravilhoso, se eu falar que vou levar os alunos numa apresentação artística de capoeira eles já vão relacionar ao afro a religião ao negro a religião ao batuque é o racismo 100% p.2</p>	<p>Possíveis práticas pedagógicas</p>
<p>É tão gritante isso que por isso que é sensível que tem que ter muito estímulo e tem que continuar nessa veia que se fizer uma feijoada na escola eles vão relacionar a culinária afro e você ai diz tá o que isso tem haver e pior que são pessoas que querem nos prejudicar, mas sem sentido sem conhecimento sem, mas é ai que vem o amor a causa e a continuidade da leitura e poder ver novas possibilidades de passar pros alunos de uma forma mais branda, mas que ele venha conhecer sempre. p.2</p>	<p>Comida como Práticas pedagógicas</p>
<p>Meu processo formativo, eu fui atras, se hoje se eu quiser ir num terreiro eu tenho que ir, se eu tenho que buscar um livro eu tenho que comprar eu tenho que baixar. p.2</p>	<p>Autoformação</p>
<p>Por exemplo nesse vídeo maravilhoso que está enaltecendo o nosso Exu é o que você vai buscar tem restrições, você não consegue se aprofundar e se você quer fazer um trabalho mostrando um vídeo desses em sala de aula pelo menos o básico, saber quem ele é a sua representatividade vai ter represaria. p.2</p>	<p>Represaria da gestão</p>
<p>você precisa ser corajoso, calçado, apresentar e esperar as consequências.p.2</p>	<p>É preciso coragem</p>
<p>Hoje no estado do Paraná os professores dessa disciplina, tem uma referência que é o RCO que são alguns conteúdos pré-estabelecidos, mas eu vejo que é muito vago é fraco, porque nunca se aprofunda, quando fala de uma entidade é bem superficial poderia esmiuçar sem ser mais específico, sempre é uma representatividade p.3</p>	<p>RCO</p>
<p>Então assim, o produtor a produtora desses conteúdos tinha que ter mais liberdade da secretaria para a produção desse conteúdo, porque daí você finalizaram o ano você consegue lembrar dos conteúdos e você vê que foi muito superficial e perdeu oportunidade de ser muito mais proveitoso que poderia ser aprofundado p. 3</p>	<p>Material didático</p>

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Um aluninho que está aprendendo a tocar o atabaque, e ele está todo feliz, agora ele fala passado metade do ano, por insistência do professor de Ensino Religioso, acolhimento você dá oportunidade e voz e momento para aquele aluno, porque de início a partir do momento que ele se identifica como de outra religião e principalmente a partir do momento que ele se identifica e se for afro ele vai ter represaria dos amigos e por isso que tem que ter um tutor e quando identifica e no início das minhas aulas eu sempre gosto de identificar quem é de matrizes africanas.p3	aluno de matriz Africana
Já de início uma das primeiras aulas eu já falo, aquela apresentação básica. Onde você mora, qual seu nome, sua identidade de gênero, qual que é tua religião. Então ali, muitos dizem a minha mãe vai meu pai vai, eu vou algumas vezes, porque ele não quer ter represaria. Depois você consegue entender e consegue saber que é frequentador ele é daquela religião e daí eu sempre dou espaço eu sempre gosto de trazer para que os outros alunos percebam que aquele aluno ele tá feliz ele é especial e ele tem uma religião igual a qualquer outra e isso é maravilhoso. p3	Naturalizar as Religiões de Matrizes Africana
Então assim é desconstruir o feio, o diabólico e o demoníaco que é construído em cima dessas religiões, sobre oferendas sobre trabalhos, sobre entidades que você tem que aos pouquinhos desconstruindo porque eles relacionam aquele amigo como ruim como mal, como satânico então assim esse é meu papel e fico feliz. p3	Desconstrução o diabólico
Esse ano que teve um caso teve uma menina lá no Guaraituba, aluninha do sétimo ano ela está sendo preparada pra ir pro <i>ronco</i> , raspar o cabelo e ela não fez no período letivo por represaria, porque ela acredita que ao voltar terá represaria, tanto a mãe como os líderes eles falavam olha se vai ser desse jeito, melhor ao contrário a gente prega o amor, vamos esperar e vamos ver se dá certo nas férias. p3	Aluna de Religião de Matrizes Africana
Eu confesso que eu tenho vontade de procurar essa família, para que não tivesse essa represarias e fosse pra sala de aula, porque isso é lindo, com um lenço na cabeça ou então até com cabelo raspado e eu desse espaço pra ela ter uma fala aí, explicando para os outros colegas o que é aquilo para os colegas da idade dela. p3	Empatia do professor
Infelizmente é só sexto e sétimo, essa matéria tinha que ter até o nono e tinha que continuar no ensino médio. p3	Mais aulas para o ER
Colégio Estadual [trecho ocultado] e tem um diretor nessa instituição que ele tem a fala de ser perseguidor e assim que eu assumi as aulas ele e seu pedagogo me chamaram na sua sala e forçaram falar sobre o conteúdo que eu ia passar e que me lembraram que eu deveria ter o RCO como braço direito que o RCO tinha conteúdo disponível para que você possa utilizar esse conteúdo. Então assim eu percebi que, depois eu conversando com outros professores eu perguntei esse é o procedimento, se foram fechados na direção e com portas fechadas, entraram na direção com portas fechadas junto com a direção e pedagogo, eu percebi que não. Então assim eu percebi que não, eu vi que eles fazem uma pesquisa pra ver tua opinião política, religiosa e de início achei que era uma represaria velada, depois vi que era explícita, depois eu vi que era explícita mesmo, ficam monitorando as aulas.p.4	Assédio do gestor
Então você tem que ter amor a causa, se você for pegar uma causa por pegar, você se sente muito, você não se sente à vontade, então muitos deixam, muitos nem querem pegar, eu por ser apaixonado pela causa vou até o fim o aluno tendo direito de ter esse conhecimento você tem que comprar a causa e bater de frente.p.4	Assumir aulas ER
Então eu confesso que poderia ser muito mais proveitoso a secretaria poderia estar muito mais engajada.p.4 NRE menos atuante	NRE menos atuante
Aqui no Paraná principalmente afro e é ele que está promovendo dentro da SEED encontros uma vez por ano, tem um simpósio de professores de ensino religioso, antes era on-line por causa da pandemia e agora ficou presencial e o ano de 2021 e 2022 eu pude participar foi na sociedade espírita, foi um evento maravilhoso.p.4	formação ofertada pela SEED

(continua)

(continuação)

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Mas mesmo sendo você percebe como tem integrantes da secretaria de educação junto com ele eu vejo que ele tem que ficar devagar, pisando em ovos sabendo com que ele vai falar se ele apresenta um vídeo de um encontro uma festividade num ritual e ele é penalizado, não pode mostrar um vídeo de uma cerimônia do terreiro pai Maneco um exemplo, não pode por isso que eu falo é uma represaria silenciosa sempre tem que ser aquela coisa por cima, mas o bom que ele está presente e eu vi ta enaltecendo essa matéria esse conteúdo aqui no estado do Paraná p.4	Racismo velado
Esse conteúdo aqui no estado do Paraná eu vejo que pessoas que estão envolvidas é sempre amantes da causa, ou porque são da religião ou porque estão envolvidos e nunca por cumprir o currículo, por poder cumprir o currículo da forma que deveria ser cumprido não vem porque sempre tem esse conservadorismo essa coisa que infelizmente está impregnada na nossa política está influenciando mais a secretaria de educação poderia ser, nós poderíamos fazer na escola aproveitando nossa semana que foi ontem o dia do nosso querido Zumbi dos Palmares essa semana da conscientização eu percebo que isso poderia ser estendido.p.5	Professor ativista
A vontade é pegar um tema e ir especificando, tirando e ir desconstruindo, porque você pega uma matéria sabendo que ela é demonizada em tudo, então sempre tem que estar desconstruindo.p.5	Desconstrução do demoníaco
Sim a BNCC é um dos amparos que nós temos, todas essas leis. Eu gosto de lembrar a nossa 9 mil “busca pelo número correto” 939496 a LDB você começa ler e ver possibilidades de abertura para que você consiga dar o conteúdo sem medo, sem poder passar um pouco dessa outra cultura, nossa matéria também está incluído a cultura afro a cultura indígena e você vê que só pode estar falando desses conteúdos que tem uma lei para obrigar você dar esse conteúdo que e eu fico triste com isso, que isso não tinha que ser obrigatório, isso tinha que ser necessário, mas que bom que estamos amparadas e as diretrizes	Leis normativas
Tem que estar envolvido, mas que se aprende mais e se tenha mais liberdade de passar, abrir mais horizontes dessa cultura afro tem que ter tem que vim da secretaria tem que vim da SEED, tem que ter uma pessoa especifica ali dentro tratando desse assunto.	Mais envolvimento da mantenedora
Sempre aquela coisa de conhecer um pouco mais dessa religião, mas ela tinha que estar muito mais amparado um espaço maior eu trabalho muito com vídeos eu gostaria de passar mais vídeos de reuniões mesmo de uma hora uma hora e meia de, nem que fosse em duas aulas, nem que eles questionassem, falar sobre nome, porque as vezes eu ouço eles falam a palavra.	vídeos

FONTE: Elaborado pela autora com base na entrevista realizada com Omo Exu (2022).

Durante uma entrevista realizada em 21 de novembro de 2022, em um colégio da rede estadual tive a oportunidade de dialogar com *Omo Exu*, um professor dedicado ao ensino de História e Ensino Religioso. Ele é o mais jovem no exercício da docência, possui apenas dois anos de atuação. A conversa foi pautada em sua trajetória e abordagem pedagógica, especialmente em relação à inclusão das Religiões de Matrizes Africana no currículo escolar. *Omo Exu* compartilhou sua formação acadêmica em História, complementada por uma pós-graduação em Ensino Religioso, e expressou um compromisso profundo com o combate aos preconceitos e a valorização das culturas Afro-Brasileira e indígena.

Ele apontou para a superficialidade como um problema recorrente no tratamento das Religiões de Matrizes Africana nas escolas, sublinhando a necessidade de uma abordagem educacional que reconheça e respeite a complexidade dessas tradições. Durante nossa conversa, destacou os desafios que enfrenta ao tentar integrar esses conteúdos em suas aulas, incluindo resistências de pais e da administração escolar, além de lidar com a perpetuação de estereótipos negativos.

Enfatizou a importância de criar ambientes seguros e acolhedores em sala de aula que permitam aos estudantes explorar e expressar suas identidades culturais e religiosas livremente. Ele também mencionou a utilização de recursos legais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as leis 10.639/03 e 11.645/08, que apoiam a inclusão dessas temáticas no ensino.

Essa conversa foi uma janela para entender a paixão e o comprometimento de educadores que buscam promover uma educação mais inclusiva e respeitosa. Seu trabalho desafia estereótipos e busca enriquecer o ambiente educacional com um profundo respeito pela diversidade cultural e religiosa presente no Brasil.

A próxima conversa que trago é de *Omo Ogum* um professor que apresentou profundo respeito pelas Religiões de Matrizes Africana. Sigamos na ordem do *Xirê*:

### 3.3.2. Omo Ogum

FIGURA 20 – Ogum: o ferro



FONTE: Guilherme Sabione | HPG.

Professor licenciado em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica em 2010, fez algumas especializações que não foram declaradas na entrevista, e iniciou o mestrado em filosofia, mas não concluiu. Autodeclarou-se homem preto e heterossexual, nascido no Rio de Janeiro, cristão católico. É professor da rede estadual de educação desde 2012, assumindo concurso em 2015, passou a atuar no Ensino Religioso a partir de 2018.

Quando solicitado para escolher um *orixá*, não pensou muito e logo respondeu *Ogum*, *orixá* do ferro, da forja, da tecnologia. Sua ancestralidade gritou quando respondeu *Ogum*, e ele me explicou mais tarde, já após o término da entrevista, que, na sua infância durante uma missa, questionou sua avó do porquê que algumas pessoas estavam vestidas de branco e a sua avó respondeu que era homenagem a São Jorge, pois, na igreja em que estavam, os católicos homenageavam São Jorge e na mesma data se louvava *Ogum*, *orixá* do Candomblé, sincretizado ao santo guerreiro São Jorge. Foi assim que essa criança preta teve o primeiro contato com as Religiões de Matrizes Africanas.

A seguir, apresento a conversa com *Omo Ogum* organizadas a partir das primeiras fases da ACNAS, tatear e marcar:

QUADRO 8 – Omo Ogum: 08 de outubro de 2022

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
<p>Professor licenciado em filosofia pela Pontifícia universidade Católica em 2010 em filosofia, licenciatura em filosofia, já iniciei o mestrado, já iniciei outras pós-graduações e nesse momento estou estudando ainda. p.1</p> <p>O que eu tive de mais próximo disso foi cultura religiosa e na graduação e que era uma visão mais ampla né, não era só pra fazer de matriz africana, mas que durante a grade tinha lá temáticas que passavam por Religiões de matriz africana. p. 1</p>	<p>formação</p>
<p>De modo geral eu tive que buscar formações extra, formações em cursos livres né, formações sobre matriz africana e outras matrizes também, mas as Religiões de Matriz Africana sempre me chamaram mais atenção e outras formações que pudessem me ajudar nesse contexto. p 1</p> <p>Também, a autoformação foi a maior, foi a minha maior parte, buscar por mim mesmo. Mas fiz um curso da Assintec e fiz alguns e um curso de filosofia africana na PUC, teve um curso da SEED voltado especificamente para o Ensino Religioso de Religiões de Matriz Africana, faz tempo pra caramba, mas foram nesse nível. A maior parte das coisas foi eu mesmo procurando até pra dar aula mesmo, por exemplo, teve um tempo atrás fui dar aula sobre Umbuntu de filosofia africana e aí me aprofundi um pouco mais que os colegas até chegar na matriz africana de fato na cultura religiosa e até trazer para o ER que a minha formação foi proposital em algum momento. P.4</p>	<p>autoformação</p>

(continua)

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
<p>Fora minha experiência de sincretismo religioso desde criança de terreiro e tal por conta da família, apesar de católica né, sempre na hora que o bicho apertava ia tomar um passe e alguma coisa, ter contato com as mães de santos com as ialorixás e alguma coisa assim. Quando eu era criança eu vivi uma situação complexa com meu pai, bebida, drogas e tal e o refúgio de pessoas pobres, geralmente é a religião e vamos dizer que algum momento isso não deu conta dentro do catolicismo. Minha avó era mineira provavelmente a cidade dela próxima ou era quilombola porque ela tinha muito dessas questões de Matriz Africana nos costumes né, no benzimento né, eu fui benzido a vida inteira desde criança, então quando tinha dor de cabeça ou alguma coisa a gente não tomava remédio a gente colocava uma arruda na cabeça, tomava uns benzimentos com a benzedeira que a gente chama de bisa e quando a coisa ficava mais complicada a gente ia a terreiros. Eu lembro perfeitamente que aos seis setes anos ia terreiros longe de casa assim e ficar lá ser recebido pelas pretas velha eu tenho essa imagem forte dentro de mim de tomar a aquele abraço aquela benção então desde muito pequeno eu recebi, depois que me tornei adolescente me afastei um pouco mais e voltei a me aproximar quando comecei a dar aula. P. 1-2</p>	<p>Experiências religiosas da infância</p>
<p>Geralmente eu tento apresentar de forma comparativa, no primeiro momento para evitar um pouco aquele movimento do preconceito inicial com as Religiões de Matriz Africana então eu tento pegar elementos comuns que com Religiões que são ais tradicionais, e a partir disso vou aprofundando o que mais se diferencia se a temática for liderança religiosa, fazer o comparativo entre o padre e o pastor com a <i>Ialorixás</i> com o pai santo com a mãe de santo.p.2</p> <p>Levo eles para alguma prática de visualização, por exemplo um vídeo, imagens que remetam as Religiões de Matriz Africana, os sons as músicas coisas que se relacionam com a cultura que estão inseridas na nossa cultura, que não se percebe a origem na matriz africana eu tento utilizar esses elementos, primeiro desmistificar os preconceitos culturais é um bom caminho e depois atuar de fato na conceituação daquilo parte pra prática uma atividade que se relacione com isso que aprofunde esse conhecimento e principalmente que esteja no âmbito da averiguação intelectual da religião propriamente dito e depois da experiência de ter contato com aquela religião diferente p. 2</p> <p>Muitas vezes é endemoniado que na prática de maneira geral é uma prática religiosa como outras então eu tento fazer desse jeito, mostrar as especificidades, mostrar as semelhanças, mostrar que aquilo ali de alguma forma é algo cotidiano até que não se percebe, nós temos muitos estudantes que estão muito longe dessa realidade ou acham que estão distantes, ao meu ver não estão tão distantes assim por conta do sincretismo.p.2</p>	<p>Associação, assimilação, aproximação</p>
<p>Acredito que o êxito é quando eu consigo chegar no âmbito moral e mostrar que a moralidade da Umbanda e do Candomblé tem uma moralidade diferente de elas tem outras prerrogativas e que aquele costume que se há dentro das religiões mais tradicionais ele inexistente, dentro das Religiões de Matriz Africana p.2</p>	<p>RMA</p>
<p>Trago pra eles reproduzir no texto de modo a escrever por exemplo contra o preconceito religioso, contra ou escrever de fato assim medidas que possam ser de integração de acolhida geralmente vem muito forte isso que a pessoa se percebe distantes daquela realidade eu acho que ela não faz parte daquele contexto preconceituoso e começa cria metodologias de como não agredir o outro por conta da religião isso eu acho muito frutífero, quando eles escrevem por eles mesmos e colocam as ideias e de não agredir as pessoas de outras não conhece o sentido original então no texto fica bem claro isso e eles percebem e acabam escrevendo coisas que eles vão fazer pra evitar que isso aconteça.p.2</p>	<p>Produção de texto</p>

(continua)

(continuação)

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Mas a ideia é mostrar a realidade, nós vivemos numa realidade de um país que tem muito racismo, nós vivemos em um país que tem muito preconceito religioso, nós vivemos num país que tem muitos problemas e você não percebe quando você simplesmente xinga, achando que está xingando, ou não percebe que é xingamento, mas usa de uma forma pejorativa, uma expressão como macumbeiro. p.3	Racismo religioso
Quando eles se deparam com uma realidade que não é só religiosa porque nós temos todo um contexto histórico-cultural de escravidão de um monte de situações que eu também trago à tona ali e também naquele intuito de mostrara realidade foi essa, algumas pessoas até pode pensar há é pra chocar, até pode ser. p.3	Contextualizar historicamente
um vídeo, imagens que remetam as Religiões de Matriz Africana, os sons as músicas coisas que se relacionam com a cultura que estão inseridas na nossa cultura, que não se percebe a origem na matriz africana eu tento utilizar esses elementos. p.3	Vídeo, imagens, músicas
Geralmente eu peço para que uns falem e mostrem seus textos em sala de aula, não de forma compulsória de forma livre e tem turmas que muitos deles falam, olha eu não tinha percebido que eu estava fazendo errado e escreve lá, não falar para o coleguinha que ele é macumbeiro, não xingar o outro assim desse jeito. E eles acabam relatando e eu acho que nessa fase que eles estão eu acho que eles têm menos filtros né, então eles falam mais assim dos próprios erros, diferente do Ensino médio que é um pouco mais difícil isso, mas de modo geral eles acabam colocando essas ideias e falam bem abertamente, fiz isso e não é legal não vou fazer. p. 3	Produção de texto
Com os estudantes sai muito preconceito nas aulas eu permito que eles falem para justamente aproveitar isso para mostrar que está errado que nem eu falei dessas expressões ou outras coisas que possam ser de alguma forma preconceituosa, ou que tenham uma estrutura racista por traz p.3	Racismo religioso entre alunos
Eu já sou professora na mesma escola a 10 anos, então eu fui ser professor de ensino religioso no sexto ano, então creio eu que fez com ninguém se preocupasse muito, com relação a direção eu nunca tive nenhuma recomendação nesse nível, nunca ninguém teve algum cuidado. p.3	Liberdade de cátedra
Em geral eu começo com matriz africana a primeira aula no sexto ano eu começo com matriz africana, geralmente eu começo por ai justamente para mostrar que cara se você cristão se você é budista se você é judeu isso ou aquilo, pra mim pouco importa mostrar que tem uma pratica recorrente e pensada aqui e depois a gente vai pensar outras matrizes outras religiões e vamos começar pelo o que tem mais veemência que tem mais problemas aqui é a matriz africana a gente sabe disso e dificilmente você vai ver no Brasil uma igreja ser atacada, um terreiro de umbanda e candomblé toda hora tem notícia de que teve fogo que teve algum problema nesse nível e começar por ai e mostrar a realidade e aí realmente me parece que isso não incomodou ninguém até hoje. p.3	Começar pela matriz africana que tem mais problema
Não foi pela necessidade de estar no ER pela necessidade de administrar dessa forma pela necessidade de lidar com essas perspectivas. p4	Não procurei me formar para lecionar ER
Eu ressaltaria o seguinte a gente não pode ter medo, as pessoas as vezes tem medo de tocar nesse assunto foi criado um espectro e medo de parte a parte, de falar e falar errado, o medo de tocar no assunto mesmo que é uma questão racista p.4.	medo
Um material para os estudantes bem programado nesse sentido livros mais básicos e na formação do professor e tem alguns passos são interessantes e construídos historicamente e não nos últimos governos. p.4.	Material didático e formação

(continua)

(continuação)

<b>1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)</b>	<b>1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)</b>
Até mesmo a cobrança que o RCO faz, foi muito legal até a própria ASSINTEC de modo geral tem reflexões muito boas, professores que construíram o material que vem dentro do RCO são razoáveis não são ruins dentro do propósito do sexto e sétimo ano, eles cumprem um papel de modo geral de apresentar o tema. p.4 os slides aquele material de acesso, mesmo que seja ainda a quem do que a gente deseja, mas ele tem uma certa funcionalidade e eu uso de fato eles nas aulas e procuro acrescentar aquilo que eu acho viável, por exemplo quando eu apresento no sexto ano a matriz africana de modo geral o que é a religião de matriz africana. p.4	RCO
Obvio que a gente não tem material de base que tem essa ausência de um livro de alguma coisa assim. Mas mesmo aquele livro antigo lá da SEED ele funciona bem para aquilo que se propõe, não enquanto formação do professor. p. 4.	Ausência de material
Em especial os professores de ER e a gente sabe que tem muito proselitista p.4.	proselitismo
para você não ter medo tem que ter formação e eu acho que esse passo é que nós devemos cuidar, porque não tem mantenedora que obrigue você estudar que obrigue você entender aquele contexto. Quanto mais a gente estudar mais seguro a gente vai ficar do que por exemplo é um ebó o que é um Exu o representa uma árvore, o que representa essas questões. Porque quando um aluno te pergunta você não se sente ofendido sabe que ele está naquele o momento de ignorância de fato e que você está ali para justamente mostrar o ponto de vista se ele vai acreditar naquilo ou não, não é nosso papel o professor não é catequista p.5.	Formação insegurança
O que é a religião de Matriz Africana eu geralmente contextualizo isso com a escravidão nas américas eu gosto de usar um trecho do filme Amistad aquele trecho bem pesado mesmo onde aquelas atrocidades que a gente não quer que aconteça justamente para chegar à realidade, olha nós somos racistas por isso e esse contexto que vai conduzindo nossa história eu não posso esperar que a mantenedora mande não vai fazer desse jeito e se fizer vai ser uma surpresa boa. p.4.	filmes
eu sinto essa ausência de formação de professor. p.4.	Ausência de formação

FONTE: Elaborado pela autora com base na entrevista realizada com Omo Ogum (2022).

A conversa com o professor Omo Ogum em 08 de outubro de 2022 foi profundamente enriquecedora, destacando a importância das Religiões de Matrizes Africana na educação. O professor compartilhou sua formação em filosofia, sua identidade racial e como buscou conhecimento sobre essas religiões de maneira autodidata devido à falta de conteúdo específico em sua formação acadêmica. Isso aponta para uma lacuna no sistema educacional em abordar as ricas tradições afro-brasileiras.

Omo Ogum ressaltou a necessidade de introduzir as Religiões de Matrizes Africana nas práticas pedagógicas de forma comparativa, para desfazer preconceitos e promover uma compreensão respeitosa. Ele utiliza estratégias didáticas como vídeos e músicas, buscando aproximar estudantes da realidade dessas tradições,

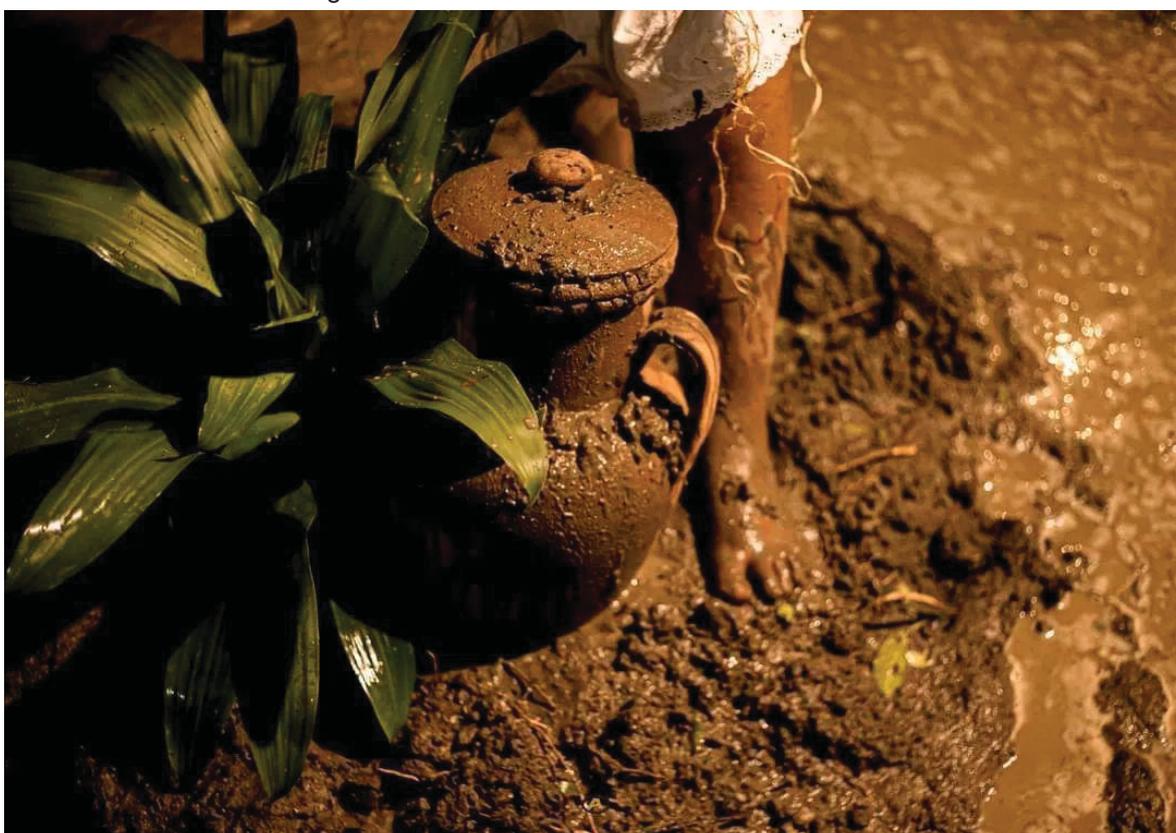
tanto intelectual quanto sensorialmente. As experiências pessoais do professor com o sincretismo religioso enriquecem sua abordagem educacional, destacando a importância das vivências na formação docente.

Os desafios enfrentados na luta contra o preconceito religioso e racial evidenciam a relevância de seu trabalho. A abordagem de *Omo Ogum*, ao utilizar a educação religiosa para promover respeito e inclusão, serve de modelo para tratar temas complexos de forma transformadora. A entrevista reforçou a importância de discutir Religiões de Matrizes Africana na educação, inspirando práticas pedagógicas inclusivas que respeitam a diversidade cultural e religiosa do Brasil.

Ainda seguindo a ordem do *xirê* parto para apresentação da conversa com *Omo Nanã*, professora com menos familiaridade com a Religiões de Matrizes Africana, porém profundamente comprometida com a diversidade e o Estado laico.

### 3.3.3. Omo Nanã

FIGURA 21 – Nanã: o mangue



FONTE: @orum\_aye | Yuri Rettoro

*Nana é quem deu morada a tua alma, é quem vai abraçar teu corpo assim que ele libertar teu espírito.*

Yuri Rettoro

*Omo Nanã* foi como nomeei a primeira professora que por ser mais distante da cultura das Religiões de Matrizes Africana não soube escolher a divindade que a representasse, assim eu mesma escolhi. Havia pensado em *Oxum ou Iemanjá*, mas eu sei que ela teme as águas, doces e salgadas, escolho, portanto, o mangue, o encontro dessas duas forças. Assim elegi *Nanã*, a mais velha *Yabá*, a senhora do barro, matéria da qual nós, humanos, fomos modelados. É uma mulher branca cishetero e cristã católica.

Licenciada em História, Sociologia e Pedagogia, especialista em educação especial, historiografia brasileira e mestra em sociologia. Atua na educação desde 2010, e o Ensino Religioso sendo assumido por ela de maneira esporádica. Nos dois últimos anos, tem atuado com projeto de vida “disciplina” implantado com o novo ensino médio, sendo seu vínculo empregatício de contrato temporário (PSS). Ela se autodeclarou branca, heterossexual, mulher cisgênero e católica.

A seguir apresento a conversa com *Omo Nanã*, organizadas a partir das duas primeiras fases da Moju-Mó ACNAS, tatear e marcar:

QUADRO 9 – *Omo Nanã*: 06 de setembro de 2022

<b>1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)</b>	<b>2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)</b>
Me formei em História em 2010, história foi a minha primeira graduação, posteriormente comecei a atuar como professora na rede estadual e vi uma carência de professores de sociologia, porque até então a sociologia estava presente em todos as séries do ensino médio 1, 2 e 3 ano com a carga horária de duas aulas semanais eu busquei fazer essa segunda formação em ciências sociais, fiz por um programa de formação de professores, chamado PARFOR então é minha segunda graduação em Sociologia e recentemente fiz uma graduação pela Uninter em pedagogia na qual eu ainda não atuei e não sei qual será o desfecho e dessa última graduação. E a pós-graduação em fiz uma em educação especial, um em historiografia brasileira e o meu mestrado também é por um programa de formação de professores prof. socio é um mestrado de rede nacional e fiz em sociologia também. Então todas minhas formações foram presenciais inclusive minhas pós-graduações, a minha única experiência a distância foi a pedagogia que eu fiz agora recentemente. p1	Formação

(continua)

(continuação)

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Então assim o meu contato com essas Religiões de Matriz Africana foi uma busca mais minha individual do que institucional, no sentido da minha trajetória.p.1	Autoformação
ela sempre acontece de forma compulsória, então eu não escolho, no sentido de escolher, eu quero atuar com Ensino religioso. Infelizmente pelas questões de trabalho, muitas turmas, carga horária, hora-atividade e as vezes acaba faltando algumas aulas para complementar a minha carga horária e aí é onde eu complemento com Ensino Religioso.p.1	Assumir aulas de ER
<p>Algumas aulas eu vejo que elas são muito superficiais, elas só jogam alguns elementos, e não trabalham de forma aprofundada.p.2</p> <p>Então vamos lá, primeiro eu utilizo as aulas do nosso sistema LRCO, tem ali algumas aulas prontas, essas aulas são slides encaminhamentos metodológicos, então eu utilizo as aulas desse nosso aplicativo. p.2</p> <p>Eu reconheço que para as aulas de ER eu tenho utilizado muito mais as coisas que estão prontas já nesse sistema nosso do estado que é o RCO do que ter recorrido a outros elementos oficiais como CREP, BNCC, e isso é uma fragilidade da minha aula. Porque a gente parte do pressuposto que quem elaborou essas aulas do RCO recorreu, porque tem as referências ali e nessa referências estão os documentos oficiais, só que muitas a gente percebe muitas falhas nessas aulas a gente percebe um esvaziamento de alguns debates. P.5</p>	RCO
tento também ter um cuidado porque esse colégio em específico que eu atuo com essa uma aula de ER ele está localizado em uma região de Colombo que tem toda uma História uma trajetória os nossos alunos eles se declaram católicos.p.2	Comunidade católica
nesse colégio é interessante mencionar que tem um professor que já sofreu processo administrativo, por levar os alunos de formação de docente no terreiro e olha que essa aula de campo tinha todo o embasamento teórico né do porquê ir a campo porque ir num terreiro e mesmo assim teve toda essa repercussão tão negativa por parte dos pais que vieram que cobrar da escola.p.2	O preconceito vem de casa
mas a partir do momento que eu pegasse meus alunos do sétimo ano e levasse eles na igreja Matriz de Colombo, assim como eu sei que recentemente uma professora de inglês fez essa aula de campo com eles fez essa visita, pelo menos que eu saiba ela não teve nenhum problema.p.2	Normatização do cristianismo/catolicismo
Sim eu já presenciei aqui nesse colégio e já presenciei em outros, as vezes de forma muito sutil, como por exemplo, questionar vestimenta das pessoas. Seja as pessoas de religião africana que em determinados dias da semana usam determinadas cores, seja alunas evangélicas que utilizam saias, por exemplo o termo “crentinha” se referindo as alunas que usam saia por conta da sua religião. 2-3	Racismo religioso/ intolerância religiosa
já presenciei em outras escolas que quando o aluno está usando a guia, quando o aluno está usando algo que simbolize a sua religião. Aquela utilização daqueles termos que a gente sabe né, macumba, coisa do diabo, coisa do demônio.p.2-3	Racismo religioso

(continua)

(continuação)

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Sempre quando eu presenciei eu tento intervir, sempre no sentido de chamar essas pessoas conversar e falar que tudo aquilo ali é intolerância religiosa, que é preconceito mostrar todo esse campo. p.3	Pedagogia da intervenção somente fora da sala de aula
E numa crítica construtiva, as essas instituições elas negligenciam muito essa temática, ou elas responsabilizam muito os professores.p.3	Gestão/NRE/mantenedora
quando a gente pensa no sentido acadêmico, de produção de materiais, mais fácil porque imagina eu comecei dar aula de ER acho que minha primeira turminha foi em 2012 nós estamos em 2022 então acho que foi numa década eu encontro muito mais matérias eu encontro muito mais produções muito mais textos, muitos mais vídeos para trabalhar com essa temática. Em uma década a gente melhorou nesse sentido com a produção de material didático e material e produções pedagógicas e planos de aula. p.3	Materiais didáticos acessíveis
porque esse preconceito essa intolerância envolve os seus familiares envolve a comunidade de uma forma geral.p.4	Preconceito vem de casa
Por isso eu disse a escola enquanto instituição social tem que fazer um trabalho mais amplo.4	Escola é <i>locus</i> de mudança
Uma das primeiras aulas do sexto ano que é sobre intolerância religiosa e aí eu sempre passo a legislação para eles terem conhecimento e nessa aula sempre trago Religiões de Matriz Africana, porque daí eu pergunto pra eles qual é a religião que eles acham que é mais alvo e vítima de preconceito p.1	Racismo religioso/ intolerância religiosa
Eu trabalho com fotografia de destruição de terreiro sabe eu acho que isso choca bastante os alunos e esse chocar no sentido positivo, porque eu falo pra ele né eu faço a comparação e se você é católico e se você tem um altar na sua casa ou no seu jardim ou você frequenta sua casa e você chega lá pra sua missa ou pro seu culto e você aquele espaço, qual seria sensação? E para alunos que cultuam as imagens de santo é um exemplo que sempre dá muito certo e se eu chego na sua casa e propositalmente quebrou a imagem, como você se sentir? Eu comparo assim é o mesmo efeito que eu quebrar um copo na sua casa, é diferente porque um copo e o santo tem significado diferente para você, não é só uma questão material, que está materializado tem outros elementos importantes e aí eles começam a pensar né, nesse sentido de se colocar no lugar do outro, tentar entender a sensação do outro de chegar p.4	Racismo religioso/ intolerância religiosa  Associação, assimilação, aproximação  Uso da fotografia
Como professora de história tem essa facilidade porque você precisa recorrer a elementos históricos pra mostrar o porquê para os alunos e você faz todo aquele resgate histórico, você meio que dá uma aula de história para fazer essa introdução pra falar que os africanos utilizados como mão de obra escrava eles eram proibidos de manifestar sua religião o catolicismo foi algo imposto pelo colonizador. P.4	Contextualizar historicamente
porque a gente está numa sociedade que é muito intolerante, como a gente tem vivenciado essa polarização política que sempre existiu mas que agora está muito latente na sociedade, parece que muitas vezes o processo que elaborou a sua aula de ensino religioso ele quer demonstrar uma neutralidade uma imparcialidade ele não quer tocar em determinadas temáticas que ele acha que vai abrir precedentes para alguém questiona-lo e eu acho que esse não é o caminho, porque o caminho é justamente o enfrentamento e esse enfrentamento positivo, e o que é o enfrentamento? P.4	Enfrentamento

(continua)

(continuação)

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Além de você abordar com o pai que esse conteúdo ele é relevante para formação humana daquele sujeito, mas você tem documentos que ampare aquele conteúdo.p.5	Documentos basilares
Uma aula, a quantidade de aulas, uma aula para o sexto e uma aula para o sétimo, as vezes a gente começa uma discussão com eles e você sabe pra organizar essa sala, você sabe disso da idade série que a gente está falando, a você terminou a aula e aí você precisa retomar aquela aula discussão semana que vem, muitas vezes parece que a gente não anda né.	Pouco tempo de aula
no fundo também eu sei que as coisas na escola não devem ser atreladas a nota eu sei que a nota não é tudo a gente pode fazer uma discussão muito grande aqui sobre o que é avaliação só que eu percebo muitas vezes que os alunos não veem muito sentido pelo fato dela não estar atrelada a nota. E isso eu vejo do corpo docente e também das gestões de escola porque a disciplina de ER não reprova, ela não afeta os índices da escolap.p.6	Só a disciplina que reprova é legítima
Só disciplina que tem nota só disciplina que reprova é legítima que eu tenho que dar atenção, então eu acho que isso é um ponto importante da disciplina de ER de fazer essa discussão no sentido mais interno mesmo enquanto instituição.p.6	Só a disciplina que reprova é legítima
vou ser bem honesta porque eu acho que sua pesquisa requer isso, ela sempre acontece de forma compulsória, então eu não escolho, no sentido de escolher, eu quero atuar com Ensino religioso. Infelizmente pelas questões de trabalho, muitas turmas carga horária, hora-atividade e as vezes acaba faltando algum aulas para complementar a minha carga horária e aí é onde eu complemento com Ensino Religioso. Faz dez ano que sou professora da rede e eu me lembro de ter atuado de quatro a cinco anos como professora de Ensino Religioso, porém em uma carga horária muito pequena, então esse ano eu tenho uma aula de Ensino Religioso esses anos anteriores que eu mencionei o máximo de carga horária que eu mencionei o máximo foram quatro aulas que equivalem a quatro turmas e é sempre pra complementar minha carga horária do que uma escolha propriamente dita, então você tem ali aquela carga horaria para complementar, no começo do ano a gente tem a preocupação de completar a nossa carga horária e sempre tem essas aulas sobrando é o momento que eu pego o ensino religioso, então nunca é por escolha e porque eu digo que não é por escolha, porque se eu pudesse pegar História ou sociologia p.2	Assumir aulas de ER
Eu já presenciei racismo mais de alunos para com alunos a maioria dessas situações foram de alunos para alunos.p.2	Racismo entre estudantes
A lei 10.639 ela está presente comigo independente se eu estou lecionando ER ou não. Eu acho que ela deveria estar presente com todos os professores independente da área do conhecimento. É caminho é uma lei e por exemplo por mais que uma lei, se eu não engano ela tem um elemento que fala assim preferencialmente as disciplinas de arte língua portuguesa e arte, ela fala preferencialmente. Ela não isenta professor de matemática, professor de química o professor de física o professor de educação física de trabalhar essa temática é lei é uma lei de cultura brasileira africana afro-brasileira. p.5	Cumprimento das leis e normativas

(continua)

(continuação)

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
A gente está numa sociedade que é muito intolerante, como a gente tem vivenciado essa polarização política que sempre existiu mas que agora está muito latente na sociedade, parece que muitas vezes o processo que elaborou a sua aula de ensino religioso ele quer demonstrar uma neutralidade uma imparcialidade ele não quer tocar em determinadas temáticas que ele acha que vai abrir precedentes para alguém questiona-lo e eu acho que esse não é o caminho, porque o caminho é justamente o enfrentamento e esse enfrentamento positivo. p.5	Polarização política
Uma das primeiras aulas do sexto ano que é sobre intolerância religiosa e aí eu sempre passo a legislação para eles terem conhecimento e nessa aula sempre trago Religiões de Matriz gráfico bem interessante que ele mostra e os alunos já começam eles conseguem interpretar um gráfico a partir do momento que você começa direcionar e sentar com eles, eles gostam né dessas coisas que apresentam cores e tudo mais. Trabalho bastante também com fotos e vídeos, mas nessas aulas em específicos eu trabalhei com fotografia de destruição de terreiro sabe eu acho que isso choca bastante os alunos e esse chocar no sentido positivo.p.4	Fotos, gráficos
Eu falo pra eles né eu faço a comparação e se você é católico e se você tem um altar na sua casa ou no seu jardim ou você frequenta sua casa e você chega lá pra sua missa ou pro seu culto e você aquele espaço, qual seria sensação? p.4-5	Associação, assimilação, aproximação

FONTE: Elaborado pela autora com base na entrevista realizada com Omo Nanã (2022).

Na conversa, realizada em 06 de setembro de 2022, com a professora *Omo Nanã*, a troca de experiências e conhecimentos foi intensamente enriquecedora. Como *Omo Nanã*, a professora compartilhou sua extensa formação acadêmica e expressou como sua jornada pessoal e profissional a levou a reconhecer a carência de conteúdo específico sobre Religiões de Matrizes Africana em sua formação, uma lacuna que ela buscou preencher de maneira autônoma.

Ao discutir suas experiências no ensino religioso, *Omo Nanã* mencionou a complexidade de trabalhar com tais religiões em sala de aula, especialmente diante do preconceito e da falta de conhecimento prévio dos estudantes sobre o assunto. Ela destacou a utilização de recursos didáticos disponíveis, como o sistema LRCO, e a importância de enriquecer esses materiais com informações adicionais para promover discussões mais profundas e significativas. A questão do preconceito religioso, especialmente em relação às Religiões de Matrizes Africana, foi um ponto crucial na conversa, revelando desafios enfrentados no ambiente escolar, tanto por parte dos alunos quanto da comunidade.

Ela falou também sobre a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação às Religiões de Matrizes Africana nas práticas pedagógicas. Foi evidenciada a importância de materiais didáticos que abordem o tema de forma abrangente e a necessidade de formação continuada para professoras e professores nessa área. A conversa também reforçou a ideia de que é fundamental combater o racismo e o preconceito religioso através da educação, promovendo um ambiente escolar que valorize a diversidade cultural e religiosa.

A próxima conversa é com *Omo Obá*, a mais experiente na docência, vamos ao diálogo.

#### 3.3.4. Omo Obá

FIGURA 22 – Obá: a pororoca



FONTE: Mundo Uol.

A terceira interlocutora escolhe *Obá*, *orixá* que na natureza se apresenta nas águas doces, mas revoltas como as pororocas e quedas d'água. Ela, ao lado de, *Nanã* controlam as enchentes barrentas. A força desse elemento traz a representação de uma *Yabá* que possui grande força física. Ao final da conversa ela me contou, em tom sereno e confiante na vitória, que naquele dia havia descoberto um câncer de mama e que estava triste, mas preferiu manter o compromisso comigo. *Omo Obá* segue lutando como a *Yabá* que escolheu para representá-la nessa tese, até o momento (agosto de 2023), já obteve várias vitórias e segue na luta. Autodeclarou-se mulher e de maneira muito irreverente diz que poderia ser tudo menos branca, declara-se,

mulher parda, cishetero e cristã evangélica, porém nesse momento não frequenta mais a igreja. Professora do quadro próprio do magistério do Paraná (QPM), licenciada em Geografia e matemática, é especialista em análise de material didático; História, arte e cultura e Meio ambiente.

A seguir, apresento a conversa com Omo Obá, organizada a partir das duas primeiras fases da ACNAS, tatear e marcar.

QUADRO 10 – Omo Obá: 11 de outubro de 2022

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Dou aula em Colombo a 16 anos, sou QPM me formei na disciplina de geografia pelas Faculdades Integradas Espírita, isso foi em 2005. Eu fiz pós-graduação na PUC, análise de material didático, de livros didáticos, fiz um curso de pós-graduação pela UEPG de História, arte e cultura e fiz um curso pela UFPR de meio ambiente, no qual estudo o Atuba dentro da minha área. Terminei matemática durante a pandemia (risos) justamente, sei lá, nessa loucura de medo de perder aulas. p, 1	Formação
Pra dar aula a gente teve que pesquisar e lê. p.1	Autoformação
Eu iniciei em 2006, 2007 eu iniciei com o Ensino Religioso, até o ano passado eu tinha uma turma p.2	assumir aulas de ER
Outra para completar a carga horaria o que eu acho um pesar né, não tem uma disciplina especifica apenas um curso que a ASSINTEC te proporciona e você vai atrás e tal, não tem mais né uma graduação específica pra ensino religioso.p.2	Completar carga horaria
Eu sempre procurei equiparar porque a maioria é cristã e daí pra trazer essa pluralidade de deuses eu sempre procurava associar, então qual que é o Deus principal, qual é o deus qual que é pra um povo e qual que é pra outro. p.2	Associação, assimilação, aproximação
Dentro de como se explica o cristianismo, a divisão de matinho Lutero que não tem mais os santos, o que um acredita e que o outro não, a divisão das igrejas.p.2	Importância na formação em humanas
Eu utilizava muito aquela revistinha que não tem mais que é “um mundo estranho”, não sei se você chegou a conhecer, era uma revista que trazia inclusive questões religiosas, explicando muito didático assim de forma de infográfico que ficava claro.p.2 Eu trazia um textinho de um livrinho que não tem mais no estado ou eu não achei mais. Ele trazia como religiões animistas, que animavam o mundo.p.3	Material didático
Esses infográficos traziam a diferença, onde que aconteceu, a divisão dos cristanismos e depois trazia também das matrizes africanas, trazendo os deus e ela trazia uma questão inclusive com os heróis, a religião de cada herói quem que pertencia, trazia aqueles de Matrizes Africanas, quem era metodista. p.2	infográficos
Assim era uma coisa mais leve e que eu podia introduzir o conteúdo e fazia ali a divisão, então na cristã católica é essa porque onde eu dava aula a influência da igreja católica era bem maior que era a igreja Nossa Senhora de Fátima no Rio Verde então muitos eram adeptos então eu entrava nisso.p.2	Comunidade católica e a influência na escola
Então como no sexto e sétimo ano que eles estão saindo das séries iniciais e isso não tem se muito dentro da prefeitura, eles não trabalham tanto.p.6	ER na prefeitura de Colombo
RCO tem um conteúdo mais longo extenso, cansativo. p.6	RCO

(continua)

(continuação)

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
<p>Aí eu trazia junto a dos indígenas né, o que são as religiões que animavam o mundo, que é o Deus sol, deusa lua, a do mar aí fazia o que é iemanjá, então eu fazia assim de uma forma leve trazendo aquela clareza que não era essa demonização, né mais é macumba, falei gente mais o que é macumba? p.3</p> <p>Eu pregava que não existia religião ruim, ruim são as pessoas, não existe religião ruim gente, existe inclusive o cristão protestante que vai fazer oração contraria então essa é a pessoa ruim, então a religião é feita de pessoas, e se a pessoa for ruim ela vai ser ruim em qualquer religião né e trazer a importância de ter realmente uma religião ou de não uma religião.p.3</p>	<p>Desconstrução do diabólico</p>
<p>Eu lembro que fazíamos os rituais de como era um casamento na igreja católica, na igreja hinduísta, aí pena que eu não tenho, se eu achar as fotos eu te mando. A gente fez vários rituais de cerimoniais em todas as religiões para finalizar o trabalho, eu lembro que esse foi com sétimo ano. Isso também achei que foi bem legal assim, por eles se caracterizaram eles trouxeram roupas, eu acho que o que tocou muito foi o da morte né, dentro do cristianismo e daí a gente mostrou a morte dentro das Matrizes Africanas, Indígenas que é espírito né.p.2</p> <p>Imagem, um pouco mais lúdica dos deuses a qual ele pertencia, fazia aquela escola igual tem aquela, deus cristo e cada um dos santos, mas fazendo as escalas dos deuses de Matriz Africana, para eles terem uma ideia de qual é o principal, o que cada um atendia, a quem que é a vizinha que reza pra chuva dos indígenas , então qual fazer aqui a cura eu não lembro agora e do cristianismo da parte católica, mas cada uma das avós tem né uma santa específica, também tem das outras matrizes das outras religiões.p.3</p>	<p>Associação, assimilação, aproximação</p>
<p>Do RCO eu acho material um tanto cansativo que não é tão próximo que a criança vive ali então eu adaptava, tentando mesclar o que eles o que a comunidade era a gente faz essa identificação no início do ano, o que acredita o que não acredita, o que faz com que ele se conectar algo espiritual a música e tem uns que não vão mesmo, então eu procuro adaptar aquilo de acordo com a minha comunidade. p3</p> <p>A impressão de quando a gente fez o curso de que não é uma matéria tão importante, como não é importante, como eu brigava por nota, gente precisa ter nota, né até agora. Com a mudança do RCO a gente não conseguia, na escola que eu dava aula a gente colocava nota, porque conseguia se lançar ainda pela secretaria e a nota do Ensino Religioso, agora a mudança no RCO não consegue.p.4</p>	<p>RCO</p>
<p>Se ligando a matriz cristã, são Jorge por exemplo então a gente ia lincando isso, era aproximações. E tinha um desenho eu nunca mais achei na internet eu tinha em VHS na época da menininha que contava a história de como surgiu o universo, mas era um desenho animado, não tem mais, porque perdeu-se o VHS e eu não consegui mais, agora é só YouTube.p.3</p>	<p>sincretismo</p>
<p>No planejamento a gente coloca na hora da didática é muito do que você tem na comunidade, mas a gente utiliza sim do documento, mostrar o que é o respeito, religião a conhecer eu acho que isso é o principal de conhecer que existe as religiões de matrizes que foram compostas na nossa sociedade e povo africano e indígena. Eu acho que não é só falar a lei tal, a minha é certa e a do fulano é errada é correta também que isso está na lei, mas precisa ser exemplificado, que faz parte da nossa história em primeiro lugar né, faz parte do povo que constitui a nossa sociedade, como identidade, então eu colocava assim que fica de forma mais leve para ele levar para casa.p.4</p>	<p>Ensinar a respeitar</p>
<p>Quando um pai vê uma atividade, para casa no caderno uma avaliação sua então eu acho importante você explicar que está na lei, que está amparado. p.4</p>	<p>Necessidade de se respaldar na lei</p>

(continua)

(continuação)

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Esse descaso e até um alerta de mostrar a importância e se não está se perdendo né se isso não vai virar em nada? como a filosofia como a sociologia, será que não dá medo de perder esse único viés que tem ali de não ter de acabar de não ter pelo menos essa única aula p.5	Descaso com o ER
Eu queria pegar ensino religioso mais, mas ele deu para uma professora que é formada em artes que fez uma segunda graduação em História só que não era de licenciatura dela de concurso que estava de acordo com edital. p.5	Distribuição de aula
Eu vejo pouco eu não sei se o pessoal do núcleo hoje está menos atuante na área de ensino religioso, não vi mais esse pessoal estar presente nas escolas eu achava mais antes.p.5-6	NRE menos atuante
Em relação as aulas de Ensino religioso, como é cinquenta minutos né dentro de cinquenta minutos você precisa fazer chamada e uma série de coisas, colocar tudo o que está dentro da base e da lei é pouco tempo.p.6	Poucas horas aula
Eu procuro deixar o mais com imagem que eu acho que é o que aproxima mais com vídeo com tópicos pra eles e eu vejo muito que é colocado muito texto eu acho que as vezes a disciplina de ensino religioso não sei por qual motivo eu vejo que é muito texto se torna cansativo para o aluno p.6	Crítica ao material didático sem ludicidade
Então eu acho que é isso o meu impasse maior é no material didático com o tempo com as matrizes com a lei com essa aproximação. Tem um livro do estado, mas ele é mais voltado ao professor, os dois livros que tem da SEED é um encaminhamento metodológico muito mais para o professor do que para o aluno, quando ele traz lá os ritos e rituais é muito texto é muita coisa é muito cansativo.p.6	Material didático
Eu consegui com outra escola o verdinho, porque aqui não tinha, então pra gente pode trabalhar porque aqui não tinha. Tinha uma coleção não sei se você lembra era pequenininha chamava religiões do mundo, você chegou a ver, trazia todas as religiões de uma bem didática com desenho bem tranquilo p.6	Material didático
A gente chegou comprar na outra escola, que tem de uma de cada religião do todo livro, tinha do cristianismo do Hinduísmo das Matrizes Africanas do espiritismo. Falava se distribuía um pouco para cada turma e fazia o rodízio ali e também mostrando, agora não vi mais dessas nessas feiras que tem de livro né, mas eu acho que tinha que ter uma coisa mais didática pro aluno p.6	Material didático
Não tem livro didático e material mais didático, essa busca por material que não tem e nem sei se vai ter, agora com a novas tecnologias da qual o estado vem propondo o menos impresso é o que vai ficar é o RCO mesmo, que só aponta para um lado né. p.6	Material didático
Assim como tem um embasamento histórico e de identidade de respeito e eu gosto muito dessa coisa de ramificar de mostrar que eu acho mais prático pra entender e não se tem essa prática pra essa clareza, parece um monte de coisas jogadas eu não conseguia ver uma clareza metodológica naquele material passo a passo, nem que de repente isso fosse de alguma forma misturada mostrando tudo p.6	Contextualização histórica
Eu pergunto do doce do Cosme e Damião o que é e porquê que tem, então assim eles vão esclarecendo, mas acho que isso faltava de uma forma estruturada pro aluno entender para o professor que não tem o embasamento já entender que, já que as aulas são distribuídas dessa forma, que fosse da forma mais unificada e clara possível pra ambos	Professor sem embasamento
Né que é o tocar de um instrumento e trazia os instrumentos para eles.p.3	música

(continua)

(continuação)

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Só tem o texto vou jogar o texto, vai copiar o texto e daí me mata a hora que entro na sala de aula ver o texto lá. Eu que sou da geografia, fiz, pega o mapa pego a barbante mostra pra onde foi, qual a quantidade de negros que a gente tem no Paraná, que construiu por isso que, por isso tem poucas e acaba sendo uma cultura mais europeia vai para o nordeste você vai pra Bahia, o carnaval que é o carnaval, as festas, a baiana o acarajé a comida de onde que veio as palavras. p.7	Contextualização geografia e histórica
o carnaval que é o carnaval, as festas, a baiana o acarajé a comida de onde que veio as palavras. Isso é uma infinidade de coisas, a farofa a canjica. A gente fez nesse trabalho a feira gastronômica, eles traziam coisas quem nem sabiam, o angu a farofa. p.7	Comida por prática pedagógica
Então assim as cores das velas, para que servia cada uma né o que a vela dentro do cristianismo de sétimo dia entoa esses simbolismos assim que aproxima, sabe eu me acho alta essa sensibilidade de aproximação de uma coisa pra outra. Deus é algo que pode ser o universo, que pode ser considerado, enfim é o que eu cada uma acredita é o seu deus não é o único deus é isso que a gente tenta desmitificar, porque eles pensam que deus é um só pro mundo inteiro.p.7	Velas/ práticas pedagógicas

FONTE: Elaborado pela autora com base na entrevista realizada com Omo Obá (2022).

A conversa com Omo Obá, em 11 de outubro de 2022, aconteceu sobre fortes chuvas e grandes emoções, visto que ela iniciou seu relato falando sobre seu comprometimento comigo e com minha pesquisa, pois pensou em desmarcar, devido a notícia difícil que recebeu naquele dia.

A abertura com a itan de Exu já estabeleceu um tom de respeito e curiosidade pelas Religiões de Matrizes Africana, sublinhando a importância de Exu na comunicação e como sua imagem é frequentemente mal interpretada fora dessas tradições. *Omo Obá* compartilhou sua rica trajetória acadêmica e pessoal, evidenciando uma diversidade de influências que moldaram sua abordagem como educadora. Sua formação em geografia, complementada por estudos em história, arte, cultura, meio ambiente e matemática, revela uma abrangência que ela habilmente integra em sua prática pedagógica.

Durante a entrevista, *Omo Obá* abordou a complexidade de ensinar sobre Religiões de Matrizes Africana em um contexto educacional que muitas vezes carece de material didático específico e formação adequada para os professores. Sua estratégia de criar paralelos entre diversas crenças para explicar a pluralidade de divindades foi particularmente inspiradora, demonstrando uma abordagem inclusiva e comparativa. A utilização de recursos variados, como revistas e infográficos, para tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis aos alunos, ressalta sua criatividade e

compromisso em promover um entendimento mais profundo e respeitoso dessas tradições.

Ela aponta a falta de material didático específico e a necessidade de adaptação constante dos conteúdos disponíveis são desafios que *Omo Obá* enfrenta regularmente. Seu relato sobre a tentativa de integrar as leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como as diretrizes curriculares e a BNCC, na construção de suas aulas, destaca a importância desses documentos no embasamento legal e pedagógico para o ensino das Religiões de Matrizes Africanas. Este momento de entrevista reforçou a necessidade de uma formação contínua e de recursos didáticos que respeitem e valorizem a diversidade religiosa e cultural do Brasil, apontando caminhos para um ensino religioso mais inclusivo e representativo.

A próxima conversa é com *Omo Oya* e assim finalizo as conversas analisadas nessa pesquisa:

### 3.3.5. Omo Oyá

FIGURA 23 – Oyá: o raio



FONTE: Getty.

A quinta e última escolheu *Oyá* para representá-la. É uma mulher cishetero, branca, cristã católica. *Ela* é mãe de um garotinho autista, vive uma maternidade atípica. Formada em Ciências Sociais, fez questão de frisar que é fruto de políticas

sociais como o Programa Universidade Para Todos (Prouni), cursou também Pedagogia, é especialista em metodologia do ensino da Filosofia e da Sociologia; em educação de Jovens e Adultos e em metodologia do Ensino Religioso. Atua na educação desde 2010 e é professora contratada da rede estadual do Paraná (PSS).

A seguir, apresento a entrevista de *Omo Oyá* organizadas com as duas primeiras fases da ACNAS, tatear e marcar.

QUADRO 11 – Omo Oyá: 22 de novembro de 2022

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Minha formação é em sociologia, então eu me formei em 2014 pela PUC eu sou fruto de políticas públicas de políticas afirmativas eu sou fruto do PROUNI então eu terminei meu Ensino médio em 2009 e entrei via PROUNI na PUC em 2010, quando eu entrei na universidade eu tinha 17 anos para 18 e me formei em sociologia depois que eu terminei eu fiz especialização em metodologia do ensino da filosofia e da sociologia, especialização em educação de jovens e adultos e especialização em metodologia do ensino religioso.p.1	Formação e consciência de classe
Durante minha faculdade eu tive uma disciplina se eu não me engano de 60 horas eu vou verificar depois meu diploma, mas essa disciplina era de religiões, religiões da sociedade e nessa disciplina, como foi um semestre, uma disciplina bem curta, foram trabalhadas a questão das leis de intolerância religiosa e especificamente de Matriz Africana não que nós fizemos que foi algo assim.p.1	Disciplina em que abordou RMA
Vou falar que foi algo bem simples que não tinha tanta profundidade, foram os seminários a gente ficava com um tema o meu grupo na faculdade a gente tinha ficado com espiritismo, um grupo tinha ficado com Umbanda e Candomblé né os dois então eu lembro que o grupo que apresentou ele trouxe a umbanda e o candomblé como se fosse a mesma coisa, hoje eu tenho noção que não é, hoje eu entendo que não é.	Abordagem de RMA, sem profundidade
Na época na minha formação e eu lembro que a professora na época também não corrigiu porque a professora era uma professora formada em filosofia, doutora, mas eu acredito que não era a área da especialidade dela, ela não era muito próxima e aí o grupo que apresentou ele que ficaram com umbanda e candomblé foi o contato que eu tive foi na Universidade eu vou dizer que foi meu primeiro contato que eu lembro assim bem significativo sobre as Religiões de Matriz Afro p.1	Falta de conhecimento dos professores da universidade
por ao longo tanto na escola, nunca eu não consigo te dizer que eu não lembro de ter professores da Umbanda ou do Candomblé porque eu acredito que não se falava, o medo o preconceito era muito grande e muito menos colegas que hoje eu sei que são da umbanda e do candomblé e sempre foram, mas que durante o período da escola eles não se revelavam e os professores também, p.1	Medo do preconceito
então meu primeiro contato que eu lembro na Universidade foi através dessas religiões e sociedade um grupo que trouxe o trabalho de Umbanda e Candomblé fala sobre os orixás, mas de uma forma tão simples, colocando a umbanda e o candomblé como se fosse a mesma coisa, algo bem senso comum e eu não lembro da professora corrigir isso na Universidade p.1-2	Primeiro contato com RMA Disciplina Religiões e sociedade

(continua)

(continuação)

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Depois pra ser professora de sociologia pra ser professora de Ensino Religioso é o estado ele dá preferência para quem tem especialização em metodologia de Ensino Religioso.p.2	Assumir aulas de ER
Olha minha pós ela foi feita na UNINTER então assim eu lembro de quando eu fiz a pós, era muito simples o conteúdo ele era muito raso eu lembro de um bloco que era de ensino de matrizes afro, mas o bloco trazia muito do trabalhar das leis da obrigatoriedade, mas em relação ao conteúdo sobre Matriz Africana, a origem como surgiu, qual a diferença de Umbanda em Candomblé. p.2	Pós-graduação em metodologia do ER
Oh a Umbanda e Candomblé eu fui descobrir que são diferentes né, essa abordagem quando assim eu comecei a estudar e conversando muito com você, né eu aprendi muita coisa com você mesmo foi uma professora pra mim, porque nem na minha especialização que era pra você estudar, saber trazer pelo menos as quatro bases religiosas essas quatro vertentes né, ocidental, oriental, afro não teve na pós e muitos termos eu lembro termos errados assim, um material que talvez hoje se eu voltasse a ler aquele material da pós porque era uma pós on-line provavelmente eu ia ficar de cabelo em pé.p.2	Trocas com outras professoras
Eu fico muito triste na verdade, porque na verdade não se tem uma formação, você compra um diploma e é muito triste isso, porque eu ainda passei pela universidade, ainda estudei, ainda sou uma professora que busca compreender e estudar ir atras né pra não reproduzir senso comum em sala de aula eu fico muito triste porque o formar. A Pimenta né fala o ser e estar professor, então uma coisa é você ser professor outra coisa é você estar professor e nessa disciplina de ensino religioso. p.2	Autoformação
E até outras disciplinas de Ensino Religioso eu vejo até pela sociologia a gente mitos professores que estão professores que eles não são eles estão lá para não ficarem desempregados pra tapar o buraco e aí quando a gente vê esse mercado essa pós-graduações que não se tem uma base de um material que não traz que não informa e que fica no senso comum pra mim é uma política neoliberal você está comprando. Você não tem qualidade você não busca e quando você chega em sala de aula você não vai estudar, você não está formando você não está preparando né o seu estudante.p.2	Complementação de carga horária
A disciplina de Ensino Religioso é uma disciplina que vem pra desconstruir, ensinar é um fundamento dos direitos Humanos, ela é de extrema importância e dentro da escola ela ainda sofre muito preconceito porque eu vejo essa relação do ser e estar professor, você ser professor é você buscar o conhecimento querer compartilhar o conhecimento com seus estudantes o estar professor é você só estar ali.p.2	Importância do ER
Temos várias disciplinas, vários colegas que só estão ali e é muito triste porque é o desmonte da educação em todos os sentidos, começa de cima para baixo vai indo como uma bola de neve.p.2	Desmonte neoliberal
Eu acho que é um efeito dominó. Eu acho que são vários fatores, primeiro a gente tem um desmonte da educação a desvalorização do professor, desvalorização da carreira, nós temos diminuição da carga horaria da hora-atividade, nós temos professores que estão adoecendo em sala de aula porque não pode pegar atestado com medo de PSS não conseguir contrato QPM não conseguir extraordinárias e muitas vezes nem conseguir ser afastado. Então a gente tem um estado tem uma política neoliberal de mercado, vende e mercado não precisamos formar nossos estudantes para entender a importância dos respeitos e conhecer a diversidade, dos direitos humanos mesmo da pessoa humana dos direitos básicos. p3	Desmonte neoliberal

(continua)

(continuação)

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Um estado que não coloca como importante isso e que vender e passar pra frente números, também vejo professores que não podem ficar desempregadas e muitas vezes acham nessa disciplina uma maneira de conseguir aulas e as vezes acaba não se esforçando outros fatores de adoecer e não conseguir e não conseguir lidar turmas cheias então eu acho que é uma série de fatores que começam lá de cima com o desmonte da educação com a desvalorização da educação o desmonte das escolas. P.3	Desmonte neoliberal
eu não tenho problemas em relação aos meus alunos deles não fazerem atividade, eles fazem atividade eles sentam eu converso eu consigo desenvolver p.3	Aula do ER
Primeiro ainda existe muito preconceito com as Religiões de matriz afro os alunos trazer uma visão muito cristã da demonização, a religião o demônio, inferno e a demonização dos orixás. p.3	Demonização das RMA
Então primeiro a gente começa com o trabalho sobre respeito né sempre traz a ideia do respeito ao próximo traz essa construção, quando eu trabalho, vou trabalhar as Religiões afro que daí a gente tem ao logo do trimestre lá a cosmovisão, tem todas aquelas divisões.p.3	Desconstrução do preconceito
Para religião afro esse ano eu trouxe textos pra eles na primeira aula, trouxe textos falando da umbanda primeiro, o que era Umbanda onde surgiu textos e coloquei lá no final uma cruzadinha pra eles responderem tudo, ai na outra aula eu trouxe os orixás das representações, então quando a gente traz os deuses, pra trabalhar os deuses a gente traz os <i>orixás</i> e traz essa representação, porque que é diferente, porque é diferente o Deus que a gente tem nas outras religiões, por exemplo Maomé, Buda que não é um deus mas é uma divindade uma representação, nas outras religiões Ganesha e ai os Orixás e ai trouxe um pouquinho de cada orixá o que era como é o nome da história deles de cada orixá e ai trabalho muito com imagem.	Associação, assimilação, aproximação
Então quando a gente traz os deuses, pra trabalhar os deuses a gente traz os <i>orixás</i> e traz essa representação, porque que é diferente, porque é diferente o Deus que a gente tem nas outras religiões, por exemplo Maomé, Buda que não é um deus, mas é uma divindade uma representação, nas outras religiões Ganesha e aí os Orixás e aí trouxe um pouquinho de cada orixá o que era como é o nome da história deles de cada orixá e aí trabalho muito com imagem. P.3	Associação, assimilação, aproximação
Quando eu fui trabalhar o Candomblé com eles essa diferenciação, explicar que era diferente e é muito engraçado porque eu acho que eles têm a mesma visão que eu tinha antes de conhecer, bem senso comum e porque a minha família eu fui criada dentro da igreja católica fui coroinha fui catequista fui tudo né p.3	Experiências religiosas da infância
Gosto dos textos porque eles ainda têm uma visão muito copista então eles precisam ter uma referência de texto para copiar, geralmente é um trechinho alguma coisa né e atividade, atividade de cruzadinha, pergunta para responder, roda de conversa. Quando eu fui trabalhar o Candomblé com eles essa diferenciação, explicar que era diferente e é muito engraçado porque eu acho que eles têm a mesma visão que eu tinha antes de conhecer.p.3	Textos
E essa demonização e eles tem essa divisão assim, que a Umbanda era religião brasileira e o candomblé era religião africana que era do inferno do capeta de sacrificar animal e tal né, de comer as criancinhas viva, essa a visão que se tem. Quando você traz o candomblé e a Umbanda tem toda essa visão da vertente brasileira da miscigenação, principalmente para trabalhar o porquê o sincretismo religioso.p.3-4	Demonização das RMA

(continua)

(continuação)

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Então eles perguntam assim, professora porque aí os evangélicos que perguntam, professora porque eles acendem a vela na santa e colocam a macumba na santa, daí você explica toda questão do sincretismo religioso. Então eu gosto de fazer muito roda de conversa eu gosto de conversar com eles.p.4	Roda de conversa
Então eu lembro eu já te falei eu lembro na primeira aula em que eu trouxe falando sobre a Umbanda contando a história né da tenda e tudo aí você via assim eles tirando as guias e colocando por cima, então eu tenho muitos alunos e eu acredito que eu tenho muito mais, mas eles se identificam eles trazem eles colocam a guia assim por cima da roupa porque entendem né que em essa aceitação e essa turma desse sétimo que é terrível que já teve sempre tem pratica de bullying.p.4	Apresentar a religião positivamente causa autodeclaração
Uma vez uma aluna Sabrina ela trouxe ela desenhou assim uma cigana e desenhou o tranca ruas no caderno e ela veio, olha professora que bonito que eu fiz, ai eu disse ai que lindo e ela começou a falar de Tranca Ruas e começou a falar de Exu, começou a falar da Cigana e os colegas começaram a rir e daí ela virou e disse, você não podem ser intolerantes por isso é crime e é isso mesmo, ela deu um esporro na sala e isso pra mim foi maravilhoso.p4	Orgulho da religião e
Porque o empoderamento é muito difícil, imagina você está numa sala onde os colegas são intolerantes se eles fazem bullying e se né peitar e ela é pequenininha miudinha, coisa mais linda e peitou e colocou isso é muito importante eu acho que a gente precisa muito disso porque ainda tem muito preconceito ainda tem muita discriminação p.4	Empoderamento
Dependendo do espaço do colégio que você está trabalhando passam pano.4	Gestão negligente
Acredito que não seja só minha que a gente tem outras professoras lá né então por exemplo tem a Edneia também, ela é da Umbanda agora ela daquela mãe terra trabalha né é médium ela também sempre traz, ela é uma professora de História e sempre traz assim essa abordagem, tem a Jo também de geografia que também sempre fala da questão do preconceito então eu acho que é uma construção coletiva e eu vejo que é muito importante até porque assim, se fosse só a professora [Informação confidencial], então eu acho que é uma construção coletiva, e eu vejo que é muito importante, mas quando gente tem um grupo que fortalece , traz e trabalha isso , então eu vejo dessa forma e ali naquele momento assim talvez se fosse outro professor talvez ela não tivesse se colocado sobre essa situação se posto ne.p4	A ação de professores deve ser coletiva
Por que você trazer você se reconhecer, você ser vista ai eu fico lembrando na época que eu era estudante quantos colegas meus eu tenho, eu descobri um menino que eu fui no terreiro terça -feira foi sábado eu fui num terreiro com a Aline e com as meninas e que a professora Samara, ela também faz parte e ela me chamou pra ir e eu cheguei lá e o Ogã é o que toca né ? ele estudou comigo ,p.4	Experiências de estudante
Ele a vida inteira, o menino foi da macumba ela batia tambor e eu não sabia, ninguém sabia. Quando eu cheguei disse a gente estudou junto estudou na mesma época, então ai você fica pensando olha só, talvez naquela época se ele falasse as pessoa iam tratar ele ia sofrer bullying pra caramba né e eu vejo nos alunos do sétimo quando eles vem eles trazem a religião deles eu acho isso extremamente importante da mesma forma ne quando eu tenho um aluno que é gay que na nossa época eu tenho colegas que estudaram comigo e que agora com trinta anos que podem falar que são gay então é você poder ser quem você é o respeito mesmo, isso pra gente enquanto professor é extremamente importante pra sociedade pra tudo.p.5	Interseccionalidade

(continua)

(continuação)

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
<p>Assim eu já tive problema em sociologia e Ensino Religioso com fundamental até hoje na disciplina eu nunca tive problema se eu falar pra você com colegas e tal não, mas eu já tive problema em sociologia quando trabalhava com os primeiros anos, inclusive uma das escolas é a [Informação confidencial] p.5</p>	<p>outros componentes curriculares que dialogam</p>
<p>Mas assim acontece nesse sentido e as vezes uns professores fazem umas piadas né e daí quando a gente fecha a cara e diz, não entendi, daí nossa professor que feio isso aí eles ficam com vergonha assim, mas se a gente der corda né se você fica quieto ou você os deixar reproduzirem a piada vixi é o que mais tem.p.5</p>	<p>Professores preconceituosos</p>
<p>últimos quatro anos essa intolerância chegou num ponto, as pessoas estão mais intolerantes, as pessoas começaram perseguir e discriminar as pessoas que não deixaram, então as pessoas estão cientes que é crime então tem a perseguição eu sinto que tem gente falando muita besteira parece que o pessoal saiu do esgoto esse povo acho que guardavam, pessoas próximas que eu gostava muito se mostram extremamente intolerantes, ganharam o aval pra ser intolerantes. P.5</p>	<p>O contexto político deu aval para preconceito</p>
<p>Tem muita gente que se cala tem muita gente que tem medo, são tempos medonhos.p.6</p>	<p>Medo do racismo</p>
<p>A da umbanda que eu trabalhei os <i>orixás</i> com eles então eu tinha trazido a história da umbanda antes e eles fizeram a cruzadinha na outra aula o RCO eu acho que o conteúdo do RCO é muito raso. P.6</p>	<p>RCO</p>
<p>Quando eu trabalhei essa atividade dos orixás com eles o que eu fiz texto antes e depois na outra aula eu tinha colocado num pen drive e as imagens dos orixás dos sete orixás, até oxalá, <i>lansã lemanjá Ogum, Xangô</i>, meu Deus <i>Oxum</i> e faltou um que ... <i>Oxóssi</i> os sete e aí a representação de <i>lemanjá</i>, alguns fui perguntando que já tinha ouvido falar sobre. Então assim <i>lemanjá</i> eles conhecem <i>lemanjá</i> é a mais conhecida, falei da <i>lemanjá</i> que seria a ligação da virgem maria do sincretismo. p.6</p>	<p>Associação, assimilação, aproximação</p>
<p>E ai a Oxum da cachoeira né então fui mostrando os pontos as imagens e é muito bonito e os orixás eles são muito bonitos eles trazem essa representação, daí expliquei e eles trazem essa representação e ai expliquei da questão da natureza, da terra, fogo, do ferro, as matas, eu lembro que foi uma aula mais falando e eles foram perguntando assim. Hoje eu penso o que eu deveria ter feito, eu devia ter impresso os orixás e pedir pra eles pintar.p.6</p>	<p>Apresentação dos orixás</p>
<p>Ai eu trouxe <i>lansã</i> né fui falando Oxalá de branco aí perguntei assim se eles associavam né, ninguém associou a Jesus Cristo Oxalá assim, ah o Jesus Cristo traz a representação do branco ai eles ficam assim eu sei que é errado eu sei que a gente não precisa associar eu sei que é errado mas pra eles compreenderem o sincretismo porque que isso confundem, mas ainda oh Jesus Cristo particularmente não gosto de associar mas eu acredito com as turmas de sétimos anos quando você está construído é importante. p.6</p>	<p>Associação, assimilação, aproximação</p>
<p>importante então aí assim na outra aula eu tinha mais pra frente um documentário um documentário que tem no YouTube e que a intolerância religiosa do SESC e do Senac, não sei se você já viu? Ele é um documentário ela fala no meio dele e ele traz ele traz a Umbanda ele traz o pessoas falando sobre é bem legalzinho, esse vídeo tem cinco anos é 2017, e eu coloquei e foi muito legal assim porque eu pensei que o sétimo ano eu pensei que eles não iam querer assistir e tal, tem alguns que conversaram, mas eles assistiram e é dezoito minutinhos e depois eu coloquei perguntinhas pra eles, o que era intolerância religiosa e porque eles acreditavam que as pessoas eram intolerantes e o que a gente podia fazer pra combater essa intolerância.p.6-7</p>	<p>Vídeo/documentário</p>

(continua)

(continuação)

1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Esse vídeo da intolerância religiosa eu trabalho com os primeiros anos quando eu vou trabalhar as instituições religiosas, aí eu falei assim o vídeo é bom vamos se vai funcionar, vamos testar, e eles gostaram e foi muito bom assim eu tive um retorno positivo, então não sei se ficou bem claro.p.7	outros componentes curriculares que dialogam
Então deixa eu ver seu pego aqui, eu sigo o planejamento do RCO então eu sigo aquele planejamento e me deixa pegar o livro aqui, mas o conteúdo do RCO assim algumas coisas que eu aproveito, geralmente. p.7	RCO
Porque o medo de repressão a turma é difícil assim e ela foi assim pra mim foi lindo e eu falei é isso mesmo tem que ser assim e é uma construção coletiva né e eu acho importante também. p4	Medo do racismo
Porque não é todo material que eu vejo, as vezes eu acho muito raso sabe, por exemplo não só o de matriz, como é o nome daquela que você tinha me falado, esta salvo aqui que é o grupo que construiu o material do RCO ,a ASSINTEC então algumas aulas do Ensino Religioso porque eu tenho aula na segunda feira né as últimas aulas eu achei bastante coisa da ASSINTEC e material para trabalhar sobre assim, então eu vou pegando um pouquinho de cada , não sigo RCO alguma coisa ou outra.p.7	RCO
pois é só 45 minutos e para não virar senso comum, se virar achismo não tem por quê.p.7	Pouco tempo de hora aula
Eu acho que o estado peca muito na formação continuada. Eu sei que não tem como obrigar ninguém, mas no mínimo buscar conhecer mesmo eu acho que muitas vezes o estado peca em formação continuada.p.7	Ausência de formação continuada
principalmente nos critérios de distribuição dessas aulas de Ensino Religioso. A gente tem professores muito bons, colegas muito bons e eu não entendo por que muitas vezes esses colegas não consegue essas aulas, porque as vezes essas aulas são distribuídas dentro da escola e aí assim na formação eu vejo que se o professor está tudo bem ele não tem curso, mas se ele tá em sala né nessas disciplinas eu acho que obrigatoriamente ele deveria fazer pelo menos um curso, devia ser obrigado.	Critério de distribuição de aulas

FONTE: Elaborado pela autora com base na entrevista realizada com Omo Oyá (2022).

A conversa com Omo Oyá, realizada em 22 de novembro de 2022, foi a única feita em formato remoto. Percebo, na fala dela, a profundidade e a complexidade das questões abordadas. Omo Oyá trouxe à tona a escassez de conteúdo profundo sobre Religiões de Matriz Africana em sua formação acadêmica, revelando uma lacuna significativa na educação superior. Essa carência de conteúdo específico e aprofundado sobre tais religiões, tanto na graduação quanto na pós-graduação, ressalta a necessidade urgente de reformas curriculares que abranjam mais adequadamente a diversidade religiosa, especialmente as tradições afro-brasileiras. Sua dedicação em buscar conhecimento além do ambiente acadêmico formal, para não perpetuar visões simplistas ou senso comum em sala de aula, é um exemplo da responsabilidade docente em promover um ensino que respeite e valorize a diversidade cultural e religiosa.

A discussão sobre as práticas pedagógicas voltadas para o ensino de Religiões de Matriz Africana iluminou a importância de abordagens que desconstruem preconceitos e promovem o respeito mútuo entre as diferentes tradições religiosas. O relato de Omo Oyá sobre a implementação de atividades que estimulam o diálogo e a reflexão crítica entre as e os estudantes, como a análise de textos, a utilização de imagens e a realização de rodas de conversa, demonstra um compromisso com a criação de espaços educativos inclusivos e transformadores. Esta conversa reitera a urgência de uma formação docente mais abrangente e profundamente comprometida com a pluralidade religiosa, preparando educadores para abordarem as Religiões de Matriz Africana.

Finalizo as conversas e volto a apresentar as engrenagens da metodologia de análise que acolhi para essa pesquisa. É nesse movimento da *Moju-Mó* ACNAS de tatear e marcar que nascem questionamentos: Como e por que me afeta? Qual é a impressão que essas narrativas me deixam? Do que a interlocutora e interlocutor está falando? À medida que ia refletindo sobre as questões e buscando respostas, surgiram palavras, ideias, conceitos, o que chamamos de pré-categorias, a partir de incidências, impressões, marcas e sentidos. Essas sensações que a 1ª e a 2ª fase da ACNAS produzem durante o processo de análise foram representadas em uma espiral por Valéria Pereira da Silva (2021) e adaptado por mim, na imagem a seguir:

FIGURA 24 – Pré-categorias



FONTE: Elaborado pela autora (2023)

FIGURA 25 – Sensações em espiral



FONTE: Adaptado de Valéria Pereira da Silva (2021).

Após esse momento da análise, levantei 124 pré-categorias, listadas conforme recorrência na nuvem de palavras da Figura 23 e na Figura 24, a seguir.

Após este primeiro movimento retornei aos quadros citados anteriormente para fazer uma nova filtragem daquilo que me tocava e reverberava em mim e que fazia mais sentido a partir do meu problema de pesquisa para condensá-las em um número de categorias possível de ser analisado.

Após tatear e marcar, chego a terceira fase da metodologia ACNAS: transmudar. Nesta fase, busquei estabelecer relações entre as pré-categorias e dois dos quatro objetivos específicos da pesquisa:

- Discorrer como docentes abordam as Religiões de Matrizes Africana e suas consonâncias com os documentos basilares do Ensino Religioso no estado do Paraná nas suas práticas pedagógicas
- Analisar as práticas pedagógicas compiladas, suas contribuições e implicações, bem como suas conexões com as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, com a finalidade de indicar pontos suleadores para a formação de docentes.

Analisando os objetivos e as pré-categorias, cheguei a quatro macro-categorias de análise conforme as figuras a seguir: São elas Formação de professores, Práticas pedagógicas, Racismo Religioso e Precarização da Educação.

FIGURA 26 – Categoria *Racismo Religioso*

Racismo Religioso	Comunidade católica
	O preconceito vem de casa
	Normalização do cristianismo/catolicismo
	Racismo Religioso / Intolerância religiosa
	Racismo Religioso
	Racismo entre estudantes
	Fotos / gráficos
	RMA
	Medo do racismo
	Preconceito
	O racismo é maior parte dos evangélicos
	Questionamentos dos pais
	É preciso coragem
	Material didático
	Naturalizar as religiões de MA
	Desconstrução o diabólico
	Empatia do professor
	Racismo velado
	Demonização das RMA
	Desconstrução do preconceito
Apresentar a religião positivamente causa auto declaração	

FONTE: Elaborada pela autora (2023).

Alocaram-se na categoria "Racismo Religioso" todas as referências citadas pelos docentes ao longo das interlocuções, as quais se relacionavam com manifestações de racismo religioso originárias do contexto da comunidade escolar.

Este processo de categorização objetivou identificar e analisar sistematicamente as ocorrências de preconceito e discriminação baseadas em crenças religiosas de matrizes africanas, evidenciando a necessidade de abordagens pedagógicas que promovam o respeito à diversidade religiosa e combatam tais atitudes discriminatórias no ambiente educacional.

FIGURA 27 – Categoria *Precarização da Educação*

Precarização da Educação	Assumir aulas de ER
	Gestão/NRE/mantenedora
	Pouco tempo de aula
	Só a disciplina que reprova é legítima
	Polarização política
	Completar carga horaria
	Descaso com o ER
	Distribuição de aula
	NRE menos atuante
	Poucas horas aula
	ER na prefeitura de Colombo
	Gestão autoritária
	Gestão
	Represaria de gestão
	Mais aulas para o ER
	Assédio do gestor
	NRE menos atuante
	Mais envolvimento da mantenedora
	Complementação de carga horária
	Importância do ER
Desmonte neoliberal	
Aula do ER	
Gestão negligente	
RCO	

FONTE: Elaborada pela autora (2023).

Incluíram-se na categoria "Precarização da Educação" todas as declarações emitidas pelos educadores durante as discussões, que se referiam à deterioração das condições educacionais e como tal fenômeno poderia impactar negativamente a prática docente no componente curricular de Ensino Religioso. Este procedimento de categorização teve como finalidade examinar de maneira sistemática as implicações da precarização no âmbito educacional, destacando as repercussões deste processo na capacidade dos professores de desenvolver um ensino de qualidade e efetivamente abordar os conteúdos relacionados ao Ensino Religioso.

FIGURA 28 – Categoria *Formação de docentes*

Formação de docentes	Formação
	Autoformação
	Contextualizar historicamente
	Experiências religiosas da infância
	Liberdade de cátedra
	Não procurei me formar para lecionar ER
	Formação insegurança
	Importância na formação em humanas
	Professor sem embasamento
	Novo no magistério
	Experiências religiosas da infância
	Formação ofertada pela SEED
	Leis normativas
	Abordagem de RMA, sem profundidade
	Falta de conhecimento dos professores da universidade
	Pós-graduação em metodologia do ER
	Trocas com outros professores
Disciplina em que abordou RMA	

FONTE: Elaborado pela autora (2023)

Agrupei na categoria "Formação de Professores" todas as referências mencionadas pelos docentes ao longo das discussões, que se associavam ao seu processo formativo para a docência no componente curricular de Ensino Religioso, com ênfase particular nas Religiões de Matrizes Africana. Esta categorização abrange as diversas expressões e experiências relatadas pelos educadores, que elucidam aspectos significativos de sua preparação acadêmica e profissional para abordar tais conteúdos pedagógicos. Este procedimento metodológico visa sistematizar as percepções e vivências docentes acerca da formação especializada requerida para a efetiva condução do ensino de temáticas religiosas, sobretudo aquelas pertencentes às tradições de matrizes africana, dentro do contexto educacional.

E, por fim, na a categoria "Práticas Pedagógicas", a seguir, todas as menções articuladas pelos educadores durante as interações, que estavam vinculadas às suas metodologias de ensino aplicadas no âmbito da docência no componente curricular de Ensino Religioso, com especial atenção à abordagem de temáticas referentes às Religiões de Matrizes Africana. Esta categorização foi realizada com o intuito de compilar e analisar de forma sistemática as estratégias didáticas adotadas pelos professores na promoção do conhecimento acerca das tradições religiosas africanas, evidenciando a diversidade de práticas pedagógicas empregadas no contexto educativo para o tratamento deste conteúdo específico.

FIGURA 29 - Categoria *Práticas Pedagógicas*

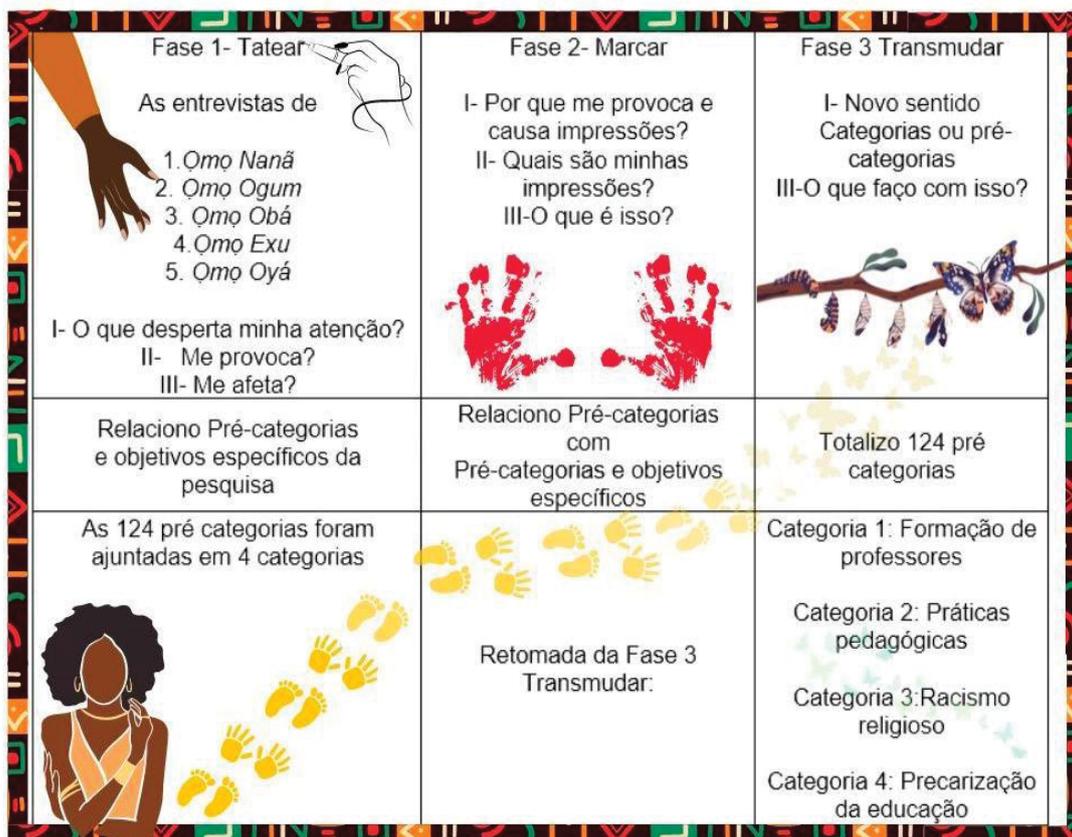
**Práticas  
Pedagógicas**

Associação, assimilação e aproximação
Material didático
Desconstrução do diabólico
Pedagogia não intervenção durante sua aula
Matérias didáticos acessíveis
Uso de fotografia
Cumprimento das leis e normativas
Produção de texto
Vídeos
Vídeo, imagens e musicas
Começar peça matriz africana que tem mais problema
Ausência de material
Material didático e formação
Proselitismo
Filmes
Ausência de formação
Infográficos
Musica
Sincretismo
Ensinar a respeitar
Necessidade de se respaldar na lei
Crítica ao material didático sem ludicidade
Contextualização histórica
Comida por pratica pedagógica
Velas / praticas pedagógicas
Material didático
Possíveis praticas pedagógicas
Comida como pratica pedagógica
Material didático
Aluno de matriz africana
Professor ativista
Formação e consciência de classe
Abordagem de RMA sem profundidade
Primeiro contato com RMA disciplina Religiões e sociedade
Textos
Roda de conversa
Orgulho de religião
Empodeiramento
Escola e lócus de mudança
Enfretamento

FONTE: Elaborada pela autora (2023)

Ao transmudar e chegar nas categorias de análise, volto-me para pensar o percurso da metodologia. Após essa análise elaboro um esquema em que resumo os caminhos trilhados e a análise das entrevistas:

FIGURA 30 – Metodologia ACNAS



FONTE: Elaborado pela autora (2022) com base nos estudos Valéria Silva (2021).

No próximo capítulo, o material passa ser entretecido com as referências teóricas e seus elementos-chave, tecendo um diálogo entre material empírico e o objetivo da pesquisa, que é analisar as práticas pedagógicas de docentes de Ensino Religioso da Rede Estadual do Paraná em busca de saber como tratam as Religiões de Matrizes Africana em suas aulas?

A análise será entretecida; estabelecendo relações entre as fontes documentais, orais, o campo e “esse entendimento vem ao encontro do *habitus* histórico a nós ensinado e por nós aprendido de que devemos compreender o mundo separando coisas inseparáveis” (Macedo, 2009, p.103). Desse modo, esquivando-se da pesquisa objetivista em que se estuda tudo separado.

Convido a quem esteja lendo a acompanhar essa nova trama que busco tecer com o tear da *Moju-Mó*, e fiando os fios que se cruzam e entrecruzam no sentido transversal de um tear que vou tecendo os fios acontecimentos, os fios conceitos e os fios categorias de análise, então que comece uma nova trama, o quatro e último capítulo.

#### 4. TRANSMUTAR COM OYÁ: A METAMORFOSE DOS DADOS

FIGURA 31 – Oyá



FONTE: Porciúncula (2023)<sup>56</sup>.

<sup>56</sup> Descrição disponível em formato de texto no Apêndice I e em áudio em: [https://drive.google.com/file/d/1UEN\\_jljYRRmM0MJT0yY1tF2KOsRhfa9/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1UEN_jljYRRmM0MJT0yY1tF2KOsRhfa9/view?usp=sharing). Acesso em: 09 jan. 2024.

*Olha que o céu clareou  
Quando o dia raiou  
Fez o filho pensar*

*A Mãe do tempo mandou  
A nova era chegou  
Agora vamos plantar*

*Do humaitá Ogum brandou  
Senhor Oxossi atinou  
lansã vai chegar*

*O ogã já firmou  
Atabaque afinou  
Agora vamos cantar*

*A eparrei ela é Oyá, ela é Oyá  
A eparrei é lansã, é lansã  
A eparrei*

*Quando lansã vai pra batalha  
Todos os cavaleiros param  
Só pra ver ela passar*

Neste capítulo, assim como Oyá<sup>57</sup>, realizo o metamorfosar-me de casulo à borboleta, busco, na última fase da Moju-Mó ACNAS, transmudando os dados em aliança com as teorias do campo. As duas primeiras fases da ACNAS, tatear e marcar, revelaram quatro grandes categorias que serão analisadas neste capítulo.

Pedir licença e tomar a benção das mais velhas e dos mais velhos é um rito primordial para as Religiões de Matrizes Africana. Assim sendo, peço *agô* e a benção daquelas/es que vieram antes, para que eu possa beber da FONTE de seus conhecimentos e saberes, e entretecer essas categorias aos conceitos operados. Aliando a cosmopercepção afro-brasileira e os conhecimentos que circulam entre povos tradicionais de terreiro.

Neste processo de transmudar os dados é preciso entender que a comunicação vai além da simples capacidade auditiva para perceber as palavras proferidas pelo interlocutor. A audição autêntica configura-se como uma competência complexa e sutil de afinar a escuta, pois nem todos dominam a arte de verdadeiramente ouvir. Esse processo envolve não só a captação, mas também a interpretação e atribuição de sentido ao que se ouve, exigindo um empenho deliberado para alcançar uma compreensão mais profunda. Ouvir, neste contexto, é também estabelecer uma

---

<sup>57</sup> Sinta um pouco da energia de Oyá neste vídeo, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eSgUNR9VoQc>. Acesso em: 10 jan. 2024.

empatia, um esforço consciente para se colocar no lugar do outro, baseando-se na informação que está sendo veiculada. Na transmutação fui criando rompimentos, brechas e fissuras em busca da *práxis Exúlica* que, segundo Ellen de Lima Souza (2016, p.52), só é possível ser entendida “se considerarmos que o indivisível não é uno, mas é múltiplo”. Como anuncia Cruz (2018)

Logo, escrever, compor essa escrita se apresentou como uma provocação para um (des) aprender constante, um afinar a escuta. Olhar, escutar e pensar mais devagar, estar atenta e aberta para perceber além das regularidades, encontrar diferenças. Dessa maneira, a escrita tem sido fiada por múltiplas vozes e no emaranhar entre escola e terreiro, com seus olhares, sons, cores, ritmos, sabores e aromas. (Cruz, 2018, p.12).

Desses rompimentos e do entrecruzamento, realizados pelo viés da Moju-Mó ACNAS, anunciam-se as quatro categorias de análises que serão agora tecidas, são elas: *Formação de docentes, Práticas pedagógicas, Racismo religioso e Precarização da educação*.

Assim, em busca de analisar as práticas pedagógicas relativas às Religiões de Matrizes Africana, retomo a figura de *Exu*, porque ele pode ser entendido como a roda, o movimento do rodopiar, de ir e retornar, de não hierarquizar. Dentre os *orixás*, *Exu* é aquele que nos suscita mais controvérsia, querela, discussão, contestação, argumentação, refutação; devido seu caráter intrépido. Ele é ainda o princípio dinâmico, o *orixá* do movimento da comunicação, da sociabilidade. É o *orixá* mensageiro entre os homens e os demais *orixás*, entre o *orum* e o *ayê*<sup>58</sup> e é indispensável ao culto; está sempre presente como elo de comunicação entre humanos e *orixás*. Sem ele não existe movimento, mudança ou reprodução, nem trocas mercantis, nem fecundação biológica. Em busca de práticas que afloram encanto, no viés pedagógico, às crenças do continente mãe. *Exu*, dança no encanto, da roda que gira, no retorno envolvente. Sem hierarquias, é o rodopiar sagrado, controvérsia em sua essência vibrante. Discussão, querela, argumento ousado, caráter intrépido, alma deslumbrante. O mensageiro entre os *orixás* e nós, comunicação dinâmica, sociabilidade, elo que une o *orum* e o *ayê* em voz, essencial no culto, ligação de afinidade. Nas palavras de *Síkírú Sàlámi(king)* e Romilda *Iyakemi* Ribeiro “*orixá* dos caminhos e da comunicação entre o *orun* (domínio primordial dos

---

<sup>58</sup> Orum e Ayê: céu e terra no sentido mítico, céu como lugar habitado pelos *orixás* e terra, o plano em que vivemos.

começos e territórios espiritual dos *orixás*) e o *Aiyê* (domínio terrestre das materializações e do humano como humus da terra” (King; Ribeiro,2011, p.15)

Trilha aberta, caminho em direção à encruzilhada para analisar as quatro categorias, ressalto que elas não estão postas em caixas separadas, podendo, por vezes, esbarrarem-se, encontrarem-se e entrecruzarem-se. Para João Augusto dos Reis Neto, encruzilhada é:

um lugar de intercessão, cruzamento, onde as possibilidades se encontram, onde se materializam os múltiplos caminhos a serem percorridos, tanto no plano material quanto no subjetivo/místico. Aquilo que se transmuta em possibilidade, em multiplicidade, abertura e diálogo. A natureza de Exu é a própria encruzilhada. É na encruzilhada que se instala a possibilidade de um novo caminho, cruzando com tantos outros, materializando a inversão da lógica hierarquizante de etnias, culturas, religiosidade etc. O caráter múltiplo e polifônico de Exu rompe com uma visão eurocêntrica que se expressa através de um discurso unívoco. (Neto, 2019, p.16).

Categorias que se ligam, interligam se cruzam e encruzam, são elas formação de docentes, práticas pedagógicas, racismo religioso e precarização da educação.

#### 4.1. FORMAÇÃO DOCENTE: “CAMINHAR PARA SI”

*Todas as experiências são vivências, mas em todas as vivências tornam-se experiências.*

*Marie-Christine Josso (2004)*

Entre caminhos de formação, (trans)formação e autoformação, chego a uma encruzilhada e tinha um ogã no meio da encruzilhada, no meio da encruzilhada tinha um ogã. Rememoro uma experiência que ainda hoje reverbera e me movimenta em uma relação de constante esmero em minha formação para a docência.

Era 2012, ano em que assumi meu primeiro concurso na rede estadual de educação no Paraná atuava com ensino fundamental e médio e durante uma aula no primeiro ano do ensino médio trouxe o conteúdo mitologia Yorubá, pois já havíamos estudado mitologia Grega e Romana. O que vivi naquele dia se tornou uma experiência de vida e formação. Ao final da aula daquele dia, na qual apresentei brevemente os *orixás* que compõem o panteão iorubano, um estudante com seus quatorze anos esperou a sala esvazia e enquanto eu guardava meu material se aproximou. Em um tom baixo de voz, disse-me que gostou da aula e gostaria de me

contar algo, mas que só se eu lhe promettesse segredo, pois temia perder suas amizades. Então ele me diz: “Professora eu sou *ogã* de *Oxóssi*, posso fazer o cartaz dele?” Respondi prontamente ao aluno, tomando-lhe a benção e ele me respondeu. Ao final desse breve diálogo ele ressaltou seu pedido, “Professora, você jura que não vai contar a ninguém?” Percebendo a preocupação genuína dele, respondo que sim.

Marie-Christine Josso (2009) salienta que para compreender a experiência gerada por uma vivência deliberadamente selecionamos ou consentimos como FONTE singular de aprendizado ou como matrizes para nossa formação existencial, é essencial empreender um exercício introspectivo de reflexão acerca do que foi assimilado. É importante ressaltar que todas as experiências são constituintes de vivências, no entanto, nem todas as vivências convergem para o status de experiências.

Sobre experiência, hooks (2017, p. 66) afirma a importância das reflexões geradas a partir de Paulo Freire, segundo ela ele disse que “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde”, ela afirma que “estava na resistência, sem ter uma linguagem política para formular esse processo”, essa afirmativa de Freire foi a chave para ela se engajar na luta em desenvolvendo um pensamento crítico contra o processo de colonização das mentes.

Assim como hooks virou a chave com as palavras de Freire, tenho me encontrado nas suas palavras e obra. A primeira vez que eu a li, fiquei emocionada, pois percebi que as experiências que tenho e as práticas que busco realizar já eram postas em prática por ela e nomeadas como “educação como prática da liberdade”.

Esta dinâmica complexa justifica o desafio inerente às situações educativas que residem na concepção imaginativa de métodos de aprendizagem, os quais progressivamente instigam o aprendizado. Esses métodos propõem uma oportunidade de metamorfosear uma vivência proposta em experiência analisada, durante o processo educacional.

Naquele ano, precisei travar algumas lutas na instituição de ensino em que atuava para que os trabalhos sobre essa temática pudessem ser realizados e expostos. Chamei *Ogum* e *Xangô* para me acompanharem nesses enfrentamentos, munida de leis e normativas, busquei justificar a importância do trabalho para as diretoras e pedagogas que me pressionavam a desistir dessas práticas.

Assim, os trabalhos foram solicitados, entregues e antes mesmo de serem expostos, alegando que era para protegê-los a diretora recolheu para sua sala, mais

tarde soube que a mesma fez isso devido as reclamações de algumas professoras. Esse foi o primeiro dos inúmeros embates que como professora venho travando no exercício da docência antirracista na perspectiva de Religiões de Matrizes Africana. Esses acontecimentos voltaram a ocorrer em anos seguintes, nessa e em outras instituições, às vezes, com mais intensidade outras com menos. Fui estimulada a buscar nas especializações *latu sensu* e *stricto sensu* um meio de compor processos formativos mais consistentes para lecionar o Ensino Religioso e trazer uma abordagem mais assertiva das Religiões de Matrizes Africana. Esta parece ser a experiência de Omo Nanã também:

Então assim o meu contato com essas religiões de Matriz Africana é na verdade tudo que está em contato com religiões de Matriz Africana foi uma busca mais minha individual do que institucional, no sentido da minha trajetória. (Omo Nanã, 2022).

Dias (2012) nos convida a pensarmos que o processo de formação envolve o apropriar-se e ocorre quando as professoras mobilizaram suas experiências pessoais, relacionadas ao tema da discriminação, muitas vezes, envolvendo situações em que foram vítimas. Além disso, recorreram a casos nos quais estiveram diretamente envolvidas com o tema, seja por trabalharem em comunidades de origem negra ou por constatarem a presença de discriminação entre seus alunos.

Em suma, as professoras utilizaram suas experiências (Collins, 2019) e saberes adquiridos ao longo da vida para apropriar-se dos conteúdos do curso, buscando potencializá-los e transformá-los em práticas pedagógicas profundamente influenciadas por seus valores individuais. Esses valores foram estimulados pelas reflexões realizadas durante o curso de formação. Omo Ogum relata que:

De modo geral eu tive que buscar formações extra, formações em cursos livres né, formações sobre matriz africana e outras matrizes também, mas as religiões de matriz africana sempre me chamaram mais atenção e outras formações que pudessem me ajudar nesse contexto. Também, a autoformação foi a maior, foi a minha maior parte, buscar por mim mesmo. Mas fiz um curso da Assintec e fiz alguns e um curso de filosofia africana na PUC, teve um curso da SEED voltado especificamente para o Ensino Religioso de religiões de Matriz Africana, faz tempo pra caramba, mas foram nesse nível a maior parte das coisas foi eu mesmo procurando até pra dar aula mesmo. (Omo Ogum, 2022)

Como aconteceu comigo, a busca por formação em Ensino Religioso, em especial por Religiões de Matrizes Africana, é um processo que envolve um desejo pessoal e um compromisso ético com a docência como afirmaram as/o *Omo orixás*:

Meu que processo formativo, eu fui atrás, se hoje se eu quiser ir num terreiro eu tenho ir, se eu tenho que buscar um livro eu tenho que comprar eu tenho que baixar. (Omo Exu, 2022).

Pra dar aula de E.R. a gente teve que pesquisar e lê. (Omo Obá, 2022).

Os processos de formação estão intrinsecamente vinculados ao conhecimento em suas dimensões epistemológicas e no âmbito das relações interpessoais nas quais se constituem a profissionalidade docente. Ao conceber a relação dos saberes como um cenário, permeado por elementos afetivos, solidariedade, curiosidade e insatisfação, delineia-se uma perspectiva mais próxima à própria dinâmica e fluidez da existência humana. Nessa conjuntura, emergem incertezas, inseguranças e a necessidade de adaptação, resultando na desconstituição de algumas convicções preexistentes, e, por conseguinte, na descoberta de novas, sem que se possam obter garantias absolutas a esse respeito. E para superar essas inseguranças e avançar nessa temática é preciso uma formação sólida, nas palavras de *Omo ogum*:

Para você não ter medo tem que ter formação e eu acho que esse passo é que nós devemos cuidar, porque não tem mantenedora que obrigue você estudar que obrigue você entender aquele contexto. Quanto mais a gente estudar mais seguro a gente vai ficar do que por exemplo é um ebó o que é um Exu, o que representa essas questões, porque quando um aluno te pergunta você não se sente ofendido sabe que ele está naquele o momento de ignorância de fato e que você está ali para justamente mostrar o ponto de vista se ele vai acreditar naquilo ou não, não é nosso papel o professor não é catequista. (Omo Ogum, 2022)

Uma possibilidade de formação para docentes está na autoformação, no caminhar para si. Quais outros caminhos possíveis apresentam os *Omo orixás* entrevistados para essa pesquisa? hooks (2017, p.52) anuncia que “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula no currículo multiculturais”.

Anuncio aqui que existe riscos de uma autoformação, podemos nos equivocar, percorrer caminhos que não sejam pautados na ciência e no respeito à diversidade, por falta de orientação correta, assim reafirmo a responsabilidade da Secretaria de Educação do Paraná na promoção do desenvolvimento profissional contínuo de seus professores e professoras. É imperativo que se estabeleçam e fortaleçam programas de capacitação abrangentes e meticulosamente elaborados para o Ensino Religioso, pois o programa que hoje é ofertado (GE formadores em ação) não atende as necessidades de docentes da rede. Tais programas não só devem ser permanentes, mas também estrategicamente adaptados para assegurar que os professores permaneçam na vanguarda das tendências educacionais e dos avanços no campo do conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não apenas sublinha, mas também determina que a valorização dos profissionais da educação seja prioridade máxima. Portanto, a Secretaria de Educação do Paraná deve se empenhar vigorosamente para oferecer as condições necessárias que garantam o recrutamento, a formação robusta, a inserção e a retenção efetiva no serviço educacional, além do constante aperfeiçoamento. Este compromisso reflete um investimento indispensável na formação inicial e continuada dos educadores, tendo em vista a rica diversidade cultural, linguística, social e econômica do nosso país. É um chamado à ação para assegurar que nosso sistema educacional seja alimentado por uma força de trabalho altamente qualificada e perpetuamente atualizada.

Sendo assim, para além do caminho autoformativo, na próxima seção veremos outras possibilidades de formação na docência do Ensino Religioso.

#### 4.2. FORMAR, (TRANS)FORMAR AS PROFESSORAS DE ENSINO RELIGIOSO

*É importante viver a experiência da nossa própria  
circulação pelo mundo, não como uma metáfora,  
mas como fricção, poder contar uns com os  
outros.*

*Ailton Krenak<sup>59</sup>1999*

Ailton Krenak nos alerta com sua afirmação acima que a vivência da nossa própria circulação no mundo, compreendida não apenas como uma metáfora, mas

---

<sup>59</sup> Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjgyNTc2Nw/>. Acesso em: 16 set. 2023.

como uma experiência real de fricção, assume uma relevância significativa, ressaltando a importância de estabelecer interações e relações interpessoais fundamentais. A capacidade de contar com o outro, em um contexto de trocas e colaborações, ganha destaque como elemento essencial para a construção de um ambiente social enriquecedor.

Assim como Krenak<sup>60</sup>, Marli André (2010) também declara que formação de docentes é um processo compreendido como uma trajetória contínua e perene ao longo de suas carreiras, pois de acordo com André (2010), a formação de docentes deve ser concebida como um aprendizado profissional ao longo da vida, implicando o engajamento dos educadores em processos intencionais e planejados, com vistas a promover mudanças significativas em sua prática em sala de aula” (André, 2010, p. 176).

Assim, refletir sobre esse conhecimento, que está em constante processo de evolução, é compreender que o saber não é algo estático e conclusivo. Em vez disso, trata-se de uma jornada em movimento, um percurso em constante aprimoramento e aprofundamento. Como declarou Omo Ogum:

Professor licenciado em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica, em 2010, em filosofia, licenciatura em filosofia, já iniciei o mestrado, já iniciei outras pós-graduações e nesse momento estou estudando ainda. (Omo Ogum, 2022).

Esse movimento constante em busca de formação é percebido, pois declaram todas e todos, sem exceção, que não pararam seus processos formativos na primeira graduação, para *Omo Nanã*:

Me formei em História em 2010, história foi a minha primeira graduação, posteriormente comecei a atuar como professora na rede estadual e vi uma carência de professores de sociologia, porque até então a sociologia estava presente em todas as séries do ensino médio 1, 2 e 3 ano com a carga horária de duas aulas semanais eu busquei fazer essa segunda formação em ciências sociais, fiz por um programa de formação de professores, chamado Parfor então é minha segunda graduação em Sociologia e recentemente fiz uma graduação pela Uninter em pedagogia na qual eu ainda não atuei e não sei qual será o desfecho dessa última graduação. E a pós-graduação em fiz uma em educação especial, um em historiografia brasileira e o meu mestrado também é por um programa de formação de professores prof. socio é um mestrado de rede nacional e fiz em sociologia também. Então todas minhas

---

<sup>60</sup> Krenak. Aproveito para mencionar a alegria que em uma votação histórica a Academia Brasileira de Letras elegeu o primeiro indígena para ocupar uma cadeira de imortal. Mas aproveito também agora para lamentar que o mesmo reconhecimento não foi concedido a Conceição Evaristo.

formações foram presenciais inclusive minhas pós-graduações, a minha única experiência a distância foi a pedagogia que eu fiz agora recentemente. (Omo Nanã, 2022).

*Omo Obá* também apresenta um currículo extenso e diversificado inclusive fazendo um movimento de busca por uma nova área, partindo inicialmente das ciências humanas em direção as exatas:

Dou aula em Colombo a 16 anos, sou QPM me formei na disciplina de geografia pelas Faculdades Integradas Espírita, isso foi em 2005. Eu fiz pós-graduação na PUC, análise de material didático, de livros didáticos, fiz um curso de pós-graduação pela UEPG de História, arte e cultura e fiz um curso pela UFPR de meio ambiente, no qual estudo o Atuba dentro da minha área. Terminei matemática durante a pandemia (risos) justamente, sei lá, nessa loucura de medo de perder aulas. (Omo Obá, 2022).

Percebe-se que os/as profissionais buscam formações complementares para atuar no Ensino Religioso, adquirindo conhecimentos específicos em áreas associadas ao ER, como História, Sociologia e Filosofia, que podem enriquecer a abordagem das questões religiosas em sala de aula. Além disso, fica evidente a preocupação com a formação pedagógica para lidar com os alunos e suas dúvidas, respeitando suas crenças e promovendo uma educação plural e crítica. Assim os *Omo orixás* falam sobre seus processos formativos:

Sou professor de História e Ensino Religioso, minha formação é em História e uma das minhas pós é em Ensino Religioso. Fiz Pedagogia também. (Omo Exu, 2022).

Me formei em sociologia depois que eu terminei eu fiz especialização em metodologia do ensino da filosofia e da sociologia, especialização em educação de jovens e adultos e especialização em metodologia do ensino religioso. (Omo Oyá, 2022).

Por exemplo, teve um tempo atrás fui dar aula sobre *Umbuntu* de filosofia africana e aí me aprofundi um pouco mais que os colegas até chegar na matriz africana de fato na cultura religiosa e até trazer para o ER que a minha formação foi proposital em algum momento. (Omo ogum, 2022).

Considero necessária a formação em alguma área das ciências humanas para atuação em Ensino Religioso, bem como as especializações em áreas afins e ainda, se for possível, em metodologia do Ensino Religioso. esta perspectiva é compartilhada pela afirmação da *Omo* a seguir:

Como professora de história tem essa facilidade porque você precisa recorrer a elementos históricos pra mostrar o porquê para os alunos e você faz todo aquele resgate histórico, você meio que dá uma aula de história para fazer essa introdução pra falar que os africanos utilizados como mão de obra escrava eles eram proibidos de manifestar sua religião o catolicismo foi algo imposto pelo colonizador. (Omo Nanã, 2022).

Os editais de distribuição de aulas para o Ensino Religioso, geralmente tem como critério para pegar aulas nesse componente curricular, a formação na área das ciências humanas, além de especialização em metodologia do Ensino Religioso, cursos da ASSINTEC e SEED acerca do tema. Entretanto o Núcleo Regional de educação Metropolitana Norte (NRE-MN) lança um edital em 2023, solicitando docentes para atuarem em qualquer município no NRE em Ensino Religioso, retirando os pré requisitos iniciais sendo pré-requisito apenas licenciatura e em qualquer área sem necessidade de especializações e cursos completos. Entendo que isso é um retrocesso, um descaso com esse componente curricular. Poderia problematizar a qualidade de algumas especializações em metodologia do Ensino Religioso e sua qualidade precária, porém não é o objetivo dessa pesquisa.

A formação de docentes de Ensino Religioso se dá também na oralidade, no entrelaçar de saberes entre pares. Durante o período de hora-atividade, em que docentes compartilham do mesmo espaço e preparam suas aulas, acontecem trocas de materiais, atividades e experiências. Concordo com Cleide Figueiredo Leitão (2004, p.28) que nos diz que “os saberes que cotidianamente são produzidos nas práticas educativas por aqueles que as fazem; práticas que são tecidas, destecidas, alinhavadas, no cotidiano, no dia a dia, em um movimento prática-teoria-prática”. (Leitão, 2004, p.28). Essa informação de como são forjados esses constructos pedagógicos são trazidos na conversa com a *Omo Oyá*:

Oh a Umbanda e Candomblé eu fui descobri que são diferentes né, essa abordagem quando assim eu comecei a estudar e conversando muito com você, né eu aprendi muita coisa com você mesmo foi uma professora pra mim, porque nem na minha especialização que era pra você estudar, saber trazer pelo menos as quatro bases religiosas essas quatro vertentes né , ocidental, oriental, afro não teve na pós e muitos termos eu lembro termos errados assim, um material que talvez hoje se eu voltasse a ler aquele material da pós porque era uma pós on-line provavelmente eu ia ficar de cabelo em pé. (Omo Oyá, 2022).

Essa formação que acontece no cotidiano é marcada pela oralidade, pois se passa de boca em boca e relaciona-se diretamente com a cosmopercepção africana.

Portanto essa formação para a abordagem das Religiões de Matrizes Africana caminha a passos miúdos e lentamente.

Segundo Lucimar Rosa Dias (2011), na escola, temos a possibilidade de construir e reconstruir valores ou novos valores, atitudes e comportamentos que, para além de tolerar as diversidades, podem valorizá-las. Sabemos de a necessidade de docentes estarem atentas/os para lidar com as questões relacionadas à diversidade cultural e étnico-racial e saibam como trabalhar de maneira emancipatória em sala de aula. Quando trago a diversidade para este escrita, justifico que, conforme bell hooks (2017, p.49) não se pretende “substituir uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro”. Nesta mesma perspectiva, alio-me ao pensamento de Erisvaldo Santos (2010)

A religião deve ser objeto do currículo escolar, mas não na perspectiva do inculcamento das crenças, dos ensinamentos catequéticos ou missionários, pois isso é de competência das famílias e das igrejas. No entanto, como locus privilegiado de transmissão do conhecimento sistematizado, a escola não pode se negar a abordar as experiências religiosas dos diversos sujeitos socioculturais, visando uma convivência respeitosa, pacífica e solidária. (Santos, 2010, p.15).

Em diálogo com o Santos (2010), ele ressalta a impossibilidade de construir atitudes que respeitem e valorizem o sagrado alheio sem um profundo entendimento da história, dos valores e dos significados intrínsecos à experiência de sagrado, presente em determinada religião. O sucesso dessa empreitada reside primordialmente em uma formação docente pautada pelo compromisso com uma educação de caráter democrático e republicano, as quais são intrinsecamente embasadas em princípios éticos.

Para tanto, é essencial pensarmos em caminhos emancipatórios, de acordo com Cleide Figueiredo Leitão (2004, p.30) “reconhecendo que uma das nossas riquezas está na própria condição humana de experiência inacabada, o que nos possibilita aprender permanentemente”.

Assim, a próxima categoria que analisaremos serão as práticas pedagogias relatadas pelos profissionais durante as conversas. Neste primeiro movimento constatamos que existe por parte dos/as professores/as uma intencionalidade crítica no trabalho com o Ensino Religioso, embora, apontem a ausência da mantenedora na produção de uma profissionalidade crítica para quem se dispôs a ensinar este

componente curricular. Acrescentamos que sem uma ação deliberada e sistemática da SEED nos processos formativos para professores/as que ministraram o componente que debata as Religiões de Matrizes Africanas de forma crítica e que iniba o racismo religioso, provavelmente teremos inúmeras situações nas quais o que está postulado nos documentos oficiais que prima pelo respeito a diversidade não se concretizará.

#### 4.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta minha caminhada de experiência inacabada e um aprender constante que um encontro ressoante com as palavras e a escrita de Bruna Moraes Battistelli e Luciana Rodrigues (2021) de quem recebo um convite para uma escuta ativa

Uma escuta acionada pelo corpo todo, que escuta, pelos poros, pelos pêlos, que sente pelas entranhas e que responde ao que escuta com respiração e batidas do coração, acolhendo o que lhe é ofertado como matéria potente de resistência e desencanto (Battistelli; Rodrigues, 2021, p. 171).

Segundo Battistelli e Rodrigues (2021), uma escuta ativa do compartilhamento de memórias durante nossas práticas pedagógicas contribui para produção de resistências. Em aliança com a proposta feita pela autora, adentro a análise da categoria de práticas pedagógicas, pois concordo que é urgente e necessário ensinarmos e aprendermos a erguer a voz. Nossas vivências, no campo da docência, nos têm levado a refletir profundamente sobre o tipo de educação que queremos continuar promovendo (Battistelli; Rodrigues, 2021). Aceitei o convite das autoras e passo a analisar as práticas pedagógicas descritas pelas/os Omo *orixás*, como encruzilhadas abertas para práticas libertadoras

Docentes desempenham um papel crucial na condução do dia a dia da educação, mesmo diante de todas as adversidades impostas que as/os rodeiam e das lacunas em sua formação. Isso envolve a exposição de suas perspectivas, anseios, desejos, rejeições e necessidades, proporcionando um panorama a partir da escuta de suas próprias vozes. É importante considerar a potencialidade de enriquecer o processo educacional com suas contribuições partindo de suas práticas pedagógicas e de como interpretam e representam suas atividades. Portanto, torna-se fundamental valorizar e incorporar as opiniões, práticas e percepções docentes ao desenvolverem

e implementarem políticas de formação, proporcionando uma visão mais completa e contextualizada do cenário educacional. Assim, em consonância com Leitão (2004),

Quando mudamos o modo de perceber e deslocamos a compreensão para o que ocorre e como ocorrem as práticas educativas, para as relações entre os principais envolvidos, para o que produzem de sentidos e significados, para as formas de produção, reprodução, criação e recriação dessas práticas, para o que o processo produz – apesar de todas as adversidades, todas as faltas e ausências, tudo o que ainda há para conquistar, seja em termos de condições para o desempenho da função, seja no necessário investimento em processos de formação/autoformação. (Leitão, 2004, p. 27).

Pensando nesse processo de formação, de autoformação eu diria de transformação de práticas pedagógicas me alio ao pensamento de bell hooks (2017, p. 55) quando ela diz que é preciso “desaprender o racismo, para aprender sobre colonização e descolonização”

Nossa formação, em geral, é sustentada em perspectivas do eurocentrismo, colonialismo, e da branquitude o que foi identificado nas entrevistas dos *Omo orixás* que em sua maioria relatam nunca terem assistido aulas que discutissem a diversidade étnico-racial e religiosa na graduação, muito menos sequer tiveram uma menção em seus cursos de graduação, especialização e mestrado. Com exceção *Omo Oyá* que disse que durante uma disciplina na graduação foi proposto um seminário em que os grupos trariam para expor religiões e que um grupo havia ficado com as duas Religiões de Matrizes Africanas. Conforme o exposto:

Vou falar que foi algo bem simples que não tinha tanta profundidade, foram os seminários a gente ficava com um tema o meu grupo na faculdade a gente tinha ficado com espiritismo, um grupo tinha ficado com Umbanda e Candomblé né os dois então eu lembro que o grupo que apresentou ele trouxe a umbanda e o candomblé como se fosse a mesma coisa, hoje eu tenho noção que não é, hoje eu entendo que não é. Não era especialidade dela, ela não era muito próxima e aí o grupo que apresentou ele que ficaram com umbanda e candomblé foi o contato que eu tive foi na Universidade eu vou dizer que foi meu primeiro contato que eu lembro assim bem significativo sobre as Religiões de Matriz Afro. (*Omo Oyá*, 2022).

Nessa fala fica evidente o quanto o assunto que permeia as Religiões de Matrizes Africanas ainda é pouco explorado, falado e contado. Eu mesma como estudante de especialização em metodologia do Ensino Religioso de uma instituição privada, não tive nenhum módulo em que foi apresentada alguma religião fora da concepção judaico cristã. Desconsiderando por completo toda uma diversidade

religiosa brasileira. Essa instituição não se pronunciou mesmo depois que enviei inúmeros e-mails aos tutores da faculdade questionando a ausência de diversidade religiosa no curso. Em diálogo com colegas que realizaram essa especialização mais recentemente, foi dito que esse *modus operandi* permanece. É possível explicar tal situação a partir da compreensão de que o racismo religioso se expressa também a partir do silenciamento sobre as muitas religiões que são praticadas no Brasil distintas da matriz ocidental.

Essa falta de formação faz com as professoras e professores trabalharem as Religiões de Matrizes Africana, a partir de concepções equivocadas, com baixo aprofundamento teórico sobre o tema e muitas vezes por meio de aproximações com o cristianismo. Assim, em suas práticas pedagógicas percebe-se estas limitações ao abordarem esses conteúdos.

Se a pedagogia do professor não for libertadora, os estudantes provavelmente competirão pela valorização e pela voz em sala de aula. O fato de pontos de vista essencialistas serem usados competitivamente não significa que seja a tomada dessas posições que crie a situação de conflito. (hooks, 2017, p.116).

Precisamos construir um espaço que ninguém seja silenciado ao erguer sua voz e encontre escuta. Como nos episódios em que *Omo Exu* anuncia.

Um aluninho que está aprendendo a tocar o atabaque, e ele está todo feliz, agora ele fala depois de passado metade do ano, por insistência do professor de Ensino Religioso. Acolhimento, você dá oportunidade e voz e momento para aquele aluno, porque de início a partir do momento que ele se identifica como de outra religião e principalmente a partir do momento que ele se identifica e se for afro ele vai ter represaria dos amigos e por isso que tem que ter um tutor e quando identifica e no início das minhas aulas eu sempre gosto de identificar quem é de matriz africana. (Omo Exu, 2022).

Episódio parecido *Omo Oyá* anuncia também:

Uma vez uma aluna Sabrina ela trouxe e desenhou assim uma cigana, desenhou o Tranca Ruas no caderno e ela veio, olha professora que bonito que eu fiz, ai eu disse ai que lindo e ela começou a falar de Tranca Ruas e começou a falar de Exu, começou a falar da Cigana e os colegas começaram a rir e daí ela virou e disse, vocês não podem ser intolerantes por isso é crime e é isso mesmo, ela deu um esporro na sala e isso pra mim foi maravilhoso. Porque o empoderamento é muito difícil, imagina você está numa sala onde

os colegas são intolerantes se eles fazem bullying e se né peitar e ela é pequenininha miudinha, coisa mais linda e peitou e colocou isso é muito importante eu acho que a gente precisa muito disso porque ainda tem muito preconceito ainda tem muita discriminação. (Omo Oyá, 2022).

Na instituição em que leciona *Omo Oyá*, a análise da conversa sugere que não é uma singularidade dela, a presença de diversas docentes que abordam temáticas semelhantes com uma postura voltada ao respeito e à diversidade, que frequentemente incorporam a perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, perpassa uma abordagem pedagógica fruto de uma construção coletiva. Essa pluralidade de vozes é de suma importância no ambiente educacional. *Omo Oyá* enfatiza que se fosse apenas ela a trazer tais perspectivas, o impacto seria limitado. No entanto, a presença de um coletivo fortalece e amplifica a discussão. Em determinados contextos, talvez outros docentes não se sentissem à vontade para abordar tais temáticas, reforçando a importância dessa rede de apoio. Eu diria um aquilombamento pedagógico.

Nomeio de aproximação a prática pedagógica que mais apareceu durante as conversas, ou seja, as professoras e professores buscavam associar os conteúdos relacionados as Religiões de Matrizes Africana aos do cristianismo. Importante destacar que *Omo Oyá*, por exemplo, sabe que o sincretismo não é a maneira mais adequada, mas parece que para ela é possível diante das ferramentas teóricas que possui. Tecendo aproximações entre religiões cristãs com as afrodiaspóricas *Omo Ogum* faz esse mesmo movimento:

Geralmente, eu tento apresentar de forma comparativa, no primeiro momento para evitar um pouco aquele movimento do preconceito inicial com as Religiões de Matriz Africana então eu tento pegar elementos comuns que com Religiões que são as tradicionais, e a partir disso vou aprofundando o que mais se diferencia se a temática for liderança religiosa, fazer o comparativo entre o padre e o pastor com a lalorixás com o pai santo com a mãe de santo. Levo eles para alguma prática de visualização, por exemplo um vídeo, imagens que remetam as Religiões de Matriz Africana, os sons as músicas coisas que se relacionam com a cultura que estão inseridas na nossa cultura, que não se percebe a origem na matriz africana eu tento utilizar esses elementos, primeiro desmistificar os preconceitos culturais é um bom caminho e depois atuar de fato na conceituação daquilo parte pra prática uma atividade que se relacione com isso que aprofunde esse conhecimento e principalmente que esteja no âmbito da averiguação intelectual da religião propriamente dito e depois da experiência de ter contato com aquela religião diferente. (Omo Ogum,2022).

Como foi discutido no item sobre formação de professores não há formação adequada sobre como trabalhar com Religiões de Matrizes Africana.

Como foi discutido no item sobre formação de professores não há formação adequada sobre como trabalhar as RMA e parte dos profissionais não tem **escurecimento** suficiente de como trabalhar com estas matrizes.

As práticas relatadas pelos/as profissionais indicam que ao invés de trabalharem com elementos das Religiões de Matrizes Africana para que os/as estudantes conheçam a matrizes religiosa africana, em geral eles e elas estão trabalhando com a crítica ao racismo religioso, como relata *Omo Nanã*:

Eu trabalho com fotografia de destruição de terreiro sabe eu acho que isso choca bastante os alunos e esse chocar no sentido positivo, porque eu falo pra ele né eu faço a comparação e se você é católico e se você tem um altar na sua casa ou no seu jardim ou você frequenta sua casa e você chega lá pra sua missa ou pro seu culto e você aquele espaço, qual seria sensação? E para alunos que cultuam as imagens de santo é um exemplo que sempre dá muito certo e se eu chego na sua casa e propositalmente quebrou a imagem, como você se sentir? Eu comparo assim é o mesmo efeito que eu quebrar um copo na sua casa, é diferente porque um copo e o santo tem significado diferente para você, não é só uma questão material, que está materializado tem outros elementos importantes e aí eles começam a pensar né, nesse *sentido* de se colocar no lugar do outro, tentar entender a sensação do outro de chegar. Uma das primeiras aulas do sexto ano que é sobre intolerância religiosa e aí eu sempre passo a legislação para eles terem conhecimento e nessa aula sempre trago Religiões de Matriz gráfico bem interessante que ele mostra e os alunos já começam eles conseguem interpretar um gráfico a partir do momento que você começa direcionar e sentar com eles, eles gostam né dessas coisas que apresentam cores e tudo mais. Trabalho bastante também com fotos e vídeos, mas nessas aulas em específicos eu trabalhos com fotografia de destruição de terreiro sabe eu acho que isso choca bastante os alunos e esse chocar no sentido positivo. (Omo Nanã,2022).

A condução dessa prática pedagógica vai na direção de discutir o respeito à diversidade religiosa e não é propriamente uma aula sobre elementos de religiões de Matrizes Africana alinhada com uma prática da educação da relações étnico-raciais. Identifiquei esta forma de agir em várias das falas das/os *omos*, ou seja, as práticas pedagógicas relativas a RMA centravam-se em ações de associação, assimilação, aproximação com as religiões judaico-cristãs ao invés de apresentarem a epistemologias próprias das RMA, o que acaba por manter a ignorância dos/os estudantes em relação as concepções que orientam esta matriz religiosa. Como destaca *Omo Obá*:

Eu sempre procurei equiparar porque a maioria é cristã e daí pra trazer essa pluralidade de deuses eu sempre procurava associar, então qual que é o Deus principal, qual é o deus qual que é pra um povo e qual que é pra outro. (Omo Obá, 2022).

Tal forma de lidar com o conteúdo, decorre da falta de formação para abordagem das Religiões de Matrizes Africana na perspectiva da EREER, então na abordagem destes profissionais ao tratar das RMA falta-lhes apresentar conhecimentos sobre a cultura ancestral e por isso, ficam na crítica o racismo. É preciso reconhecer que é uma postura que indica avanço em relação a outros momentos históricos do Ensino Religioso em que a questão do racismo ou das RMA sequer aparecia no componente curricular ER, porém não é o suficiente, é preciso trabalhar com a EREER cumprir as normativas legais de âmbito nacional e estadual.

Como nos traz o parecer 02/2004 diz que é imperativo reconhecer e valorizar o legado histórico e as formas de resistência manifestadas tanto por africanos escravizados no Brasil quanto por seus descendentes na contemporaneidade. Este reconhecimento deve abranger desde expressões de resistência individual até movimentos coletivos e demanda a valorização e o respeito às identidades negras, incluindo sua herança africana, cultura e história. Essa abordagem implica em uma busca ativa por compreender os valores e lutas desta população e uma sensibilidade aguçada frente ao sofrimento causado por diversas formas de desqualificação. Os apelidos depreciativos, o racismo recreativo que insinuam incapacidade, ridicularizam características físicas, debocham da textura dos cabelos crespos e desvalorizam a sacralidade das Religiões de Matrizes Africana.

O parecer indica a necessidade de desencadear um processo de reconhecimento e valorização como fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Sendo assim, é urgente pensarmos na “adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade” (Brasil, 2004, p.2).

A falta de formação faz com as professoras trabalharem as Religiões de Matrizes Africana, a partir de concepções equivocadas, com baixo aprofundamento teórico sobre o tema e muitas vezes por meio de aproximações com o cristianismo. Assim, em suas práticas pedagógicas percebe-se estas limitações ao abordarem esses conteúdos.

Assim como os/as professores com os quais conversei, algumas experiências vivenciadas por mim como docente também formam esta escuta sobre práticas pedagógicas no Ensino Religioso que tratam de Religiões de Matrizes Africana, considero a partir da perspectiva teórica de Macedo (2010) que estar implicada no processo possibilita inclusive trazer para o texto experiências minhas que dialogam diretamente com o tema da pesquisa.

#### 4.5. CORPO-TERRITÓRIO E NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nos terreiros, aprendemos com o corpo. A cosmopercepção inunda as práticas pedagógicas dessa filha de axé, pesquisadora e professora. Assim, meu corpo é território de resistência em uma instituição branca de cultura religiosa fortemente cristã em especial católica. Espaço cheio de tensionamentos em que cotidianamente produzo brechas e fissuras em busca de uma educação antirracista. Nós, povos de terreiro, vivemos a religiosidade em todos os espaços, assim, quando chego nessa instituição, em 2019, o meu corpo-território que carrega valores civilizatórios dos povos negros também chega. Compreendo corpo-território como Eduardo Oliveira de Miranda (2020):

Corpo-território é um texto vivo que sente o mundo, degusta as emoções, toca e respira as cosmopercepções. Corpo-território aprende que os atravessamentos das experiências nos levam a trocar de pele, alcançar outras corporalidades e expandir nossas concepções de mundo. (Miranda, 2020, resumo).

Assim o corpo-território que adentra a escola escuta como primeira pergunta de que família eu era. Pergunta corriqueira aos novatos e forasteiros que chegam nesta escola e especialmente no município de Colombo-PR, onde as colônias italianas são a principal marca social largamente enaltecida. A resposta almejada era que fosse alguém de família de origem italiana, mas meus traços fenotípicos estampam minha origem afroameríndia. Desconversei por entender não ser relevante, respondi que o que me trazia ali eram as instituições de onde vim, a minha formação acadêmica e profissional. Uma desconfiança inicial foi rapidamente instalada acerca da minha capacidade profissional, pelos entreolhares e algumas palavras que suscitavam questionamentos sobre mim. Uma colega de trabalho me alertou que “aqui nós

trabalhamos”. Era um corpo estranho naquele espaço de regularidades/normalidades eurocêntricas.

O estranhamento continuou, quando às sextas-feiras, passei a chegar à escola de branco com fio de *Oxalá* e um comportamento mais sereno em respeito ao grande *orixá funfun* (do pano branco). Que corpo é esse que veste branco e usa fios de conta?

Olhares e entreolhares, recados nas entrelinhas de professoras que se atreviam a se aproximar e outros mais diretos, como: “*Olha não se aproxime, não converse com essa professora, porque ela faz parte daquela coisa lá*”, mal sabendo nomear. Durante um conselho de classe no qual solicitei que o desenvolvimento fosse mais rápido, pois eu tinha que ir para gira e estava me atrasando, uma professora me olhou com um olhar de espanto e disse “*Uiiii credo!*”. Ao ser indagada por mim: “Não entendi professora? Você por acaso é racista religiosa?”. Ela rapidamente respondeu: “Não professora, não foi isso que quis dizer” desconfortos como esse se seguiram por algum tempo. Pensando com Eduardo O. de Miranda:

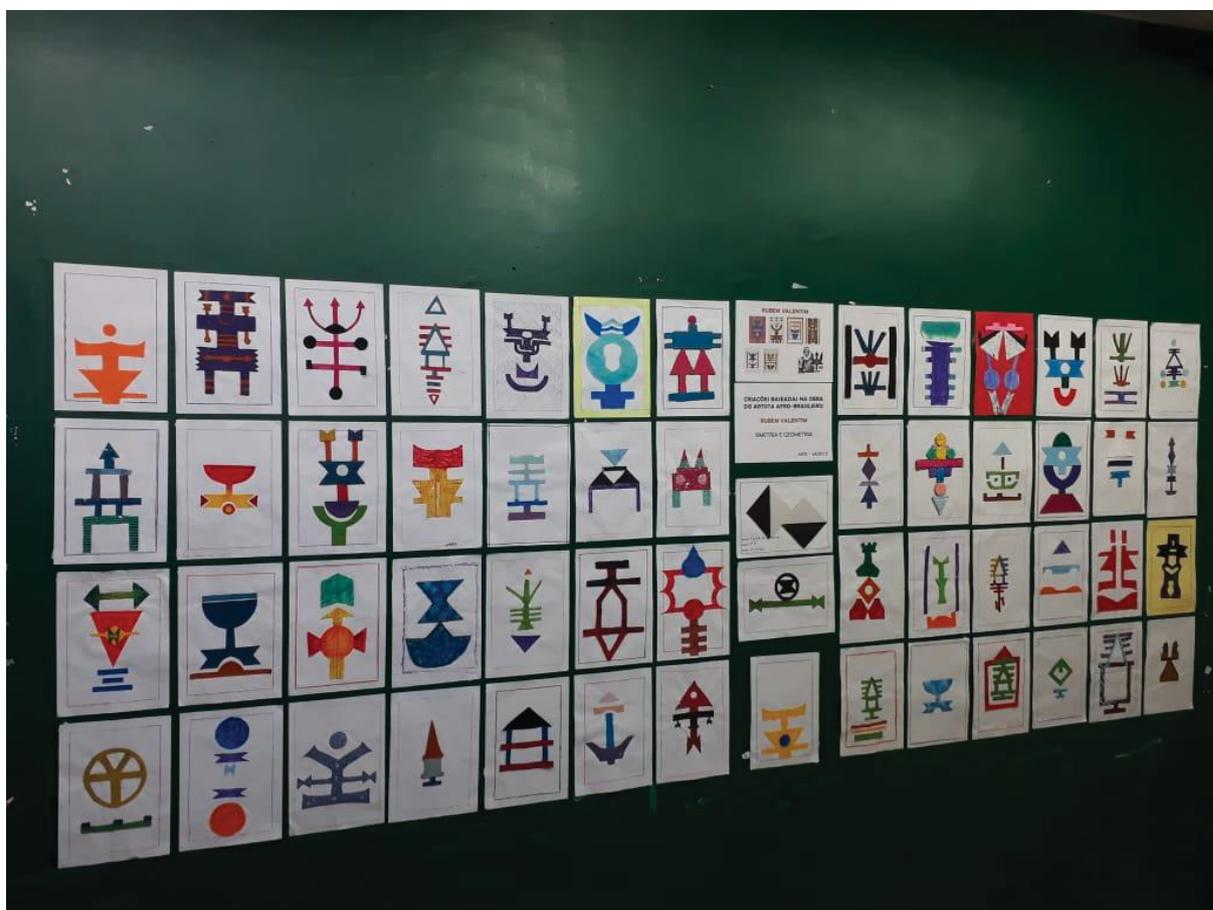
O corpo que circula pelas cidades, pelas florestas, por qualquer tipo de espaço geográfico, independente da concentração humana, requer elementos tanto do campo biológico quanto dos aspectos culturais. O corpo pode levar consigo todas as experiências com as quais ele cruza/constrói diariamente, e como o corpo é o próprio ser humano, a sua dinamicidade oportuniza mutações subjetivas. Portanto, o corpo na sociopoética requer desprendimento individual e participação coletiva para a construção do conhecimento. (Miranda, 2020,p.72).

Depois de anos lecionando nessa escola, percebi o quanto meu corpo-território é provocativo. É abertura para conhecimento de outras formas de ser e existir das comunidades de terreiro. Quando me proponho a usar meu corpo-território de mãe pequena de Umbanda não é para cometer algum ato de proselitismo, mas para que meu aluno, minha aluna, os educadores e educadoras que ainda não ergueram a voz, possam em mim se verem representados, nas palavras de Azoilda Loretto da Trindade (2005, p.63) “essa invisibilidade e essa exclusão criam e reforçam estereótipos, stigmas. A falta de visibilidade de referências cria um sentimento de não pertencimento, de deslocamento”, assim tenho percebido que a cada fio de conta, a cada camiseta de axé usados mais sujeitos, sejam eles estudantes ou educadores, têm ousado demonstrar sua cultura religiosa.

A cada hora-atividade chega mais um professor ou professora me questionando me perguntando e aproveito essas brechas para dividir o conhecimento e caminhar na construção do imaginário daquele ou daquela professora que me interpela sobre o que são as Religiões de Matrizes Africanas, como nos ensina hooks “a prática de integrar teoria e *práxis*: modos de conhecer e hábitos de ser” (hooks, 2017, p.61). Percebo o quanto esse corpo milita sem ser proselitista, entre meus fios de conta e minhas camisetas de axé. Tenho uma provocativa que adoro usar que tem os seguintes dizeres na estampa: “exu te ama”.

Certa vez, subindo as escadas para o intervalo nas salas das professoras, encontro com um painel lindo representando as obras de Rubem Valentim que foi um pintor, escultor, gravador e professor brasileiro, sendo considerado uma das referências no construtivismo das artes plásticas, não da educação. Um brasileiro, negro, nascido em 1922, em Salvador, Bahia e falecido em 1991, São Paulo, São Paulo.

FIGURA 32 – Registro da atividade realizada pela professora Jussara



FONTE: Acervo de professora Jussara Petterle Alberti (2022).

Fiquei encantada com o trabalho realizado pela professora de arte, Jussara, demorei uns segundos boquiaberta admirando o trabalho. Me aproximei do painel e o toquei, percebi que era em alto relevo e já imaginei como poderia ser um trabalho interessante a ser desenvolvido também com estudantes de baixa visão ou cegos.

Subi para conversar com a professora, porém naquele dia acabamos não nos encontrando no intervalo. Os dias se seguiram e quando finalmente pude conversar com a professora, parabeneizei-a pelo belo trabalho e perguntei se ela conhecia os significados da obra para as Religiões de Matrizes Africana e ela alegou que não e que a intencionalidade do trabalho era equilíbrio simétrico.

Em momentos seguintes, as encruzilhadas foram aparecendo e pudemos dialogar sobre esse artista-sacerdote e sua obra significativa para as Religiões de Matrizes Africana. Uma brecha se abriu e passamos a conversar sobre as diversas manifestações religiosas e seus significados. Muitas percepções por ela trazidas estavam equivocadas e assim nossas trocas na hora-atividade foram sendo trocadas e algo novo estava sendo construído. Esses diálogos, por vezes, eram atravessados por outras e outros professores que também paravam para ouvir, assim um espaço exíguo da hora-atividade e dos intervalos de recreio foram sendo atravessados por esses momentos em divido as cosmopercepções dos povos de terreiro e assim novas tintas, cores são trazidas para a prática pedagógica.

Embora no cotidiano da escola exista muitas professoras interessadas em conhecer mais sobre a história e cultura afro-brasileira o que se estende as Religiões de Matrizes Africana quando começa a ascensão do neopentecostalismo e a presença destas igrejas em meios de comunicação na TV por meio da compra de emissoras e também a divulgação a partir da distribuição de jornal impresso aumentam os ataques, em especial, das Religiões de Matrizes Africana que os líderes destas denominações são tratadas como demoníacas. Para Franco (2016).

A pedagogia como prática social, que oferece/impõe/propõe/indica uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, realçando seu caráter eminentemente político. No entanto, essa direção de sentido está cada vez mais complexa e difusa na sociedade atual. Processos vinculados a mídias como TV, internet e redes sociais on-line passam a ter, no século atual, grande influência educacional sobre novas gerações, competindo com as escolas, que ficam em desigualdades de condições. (Franco, 2016, p. 537).

As religiões neopentecostais fazem uso destas ferramentas de modo a disseminar o ódio e o racismo religioso. Caputo (2016, p.27) conta que a editora gráfica Universal, do grupo Universal do Reino de Deus, em 1993, comprou fotos de uma matéria jornalística feita para o jornal o Dia e publico-as com o título “Filhos do Demônio”. Assim milhares de exemplares com fotografias de três crianças foram espalhados pela baixada fluminense. Após esse episódio, Edir Macedo o líder religioso desta igreja, novamente utilizou essas imagens para afirmar que as crianças e jovens, certamente, não teriam boas notas na escola por serem de Candomblé.

Esta ascensão de uma nova forma de fascismo: o religioso ganhou força e acendeu ao poder em 2019, quando esse grupo político elegeu um presidente da república que representa seus interesses. Assim o recrudescimento contra as Religiões de Matrizes Africana se intensificou e o racismo religioso passou a ser avalizado pelo presidente da República à época Jair Messias Bolsonaro. Esta questão é destacada nas conversas com os *Omos Orixás*:

últimos quatro anos essa intolerância chegou num ponto, as pessoas estão mais intolerantes, as pessoas começaram perseguir e discriminar as pessoas que não deixaram, então as pessoas estão cientes que é crime então tem a perseguição eu sinto que tem gente falando muita besteira parece que o pessoal saiu do esgoto esse povo acho que guardavam, pessoas próximas que eu gostava muito se mostram extremamente intolerantes, ganharam o aval pra ser intolerantes. (Omo Oyá,2022).

Ponto também destacado por *Omo Nanã*, a questão da polarização política invadiu as escolas, exigindo da professora neutralidade, mas essa neutralidade almejada é a de não falar das Religiões de Matrizes Africana, relegando-as ao esquecimento ou ao silenciamento.

A gente está numa sociedade que é muito intolerante, como a gente tem vivenciado essa polarização política que sempre existiu mas que agora está muito latente na sociedade, parece que muitas vezes o processo que elaborou a sua aula de ensino religioso ele quer demonstrar uma neutralidade uma imparcialidade ele não quer tocar em determinadas temáticas que ele acha que vai abrir precedentes para alguém questiona-lo e eu acho que esse não é o caminho, porque o caminho é justamente o enfrentamento e esse enfrentamento positivo. (Omo Nanã, 2022).

Com essas reflexões sobre o avanço do fundamentalismo religioso.

Nesta seção, analisei as práticas pedagógicas, destaco aqui a importância da escuta ativa e do corpo como mediadores de experiências educacionais significativas.

Aciono os modos de ensinar e aprender aperados nos terreiros, conforme (CRUZ, 2018,p.75) “poros abertos de um corpo aprendente e vibrátil. No candomblé se aprende com o corpo, um corpo aberto e receptivo”, assim uma escuta acionada pelo corpo, que percebe e responde ao mundo não apenas através dos sentidos tradicionais, mas também por meio das emoções e reações físicas, como a respiração e as batidas do coração.

Esta abordagem enfatiza a importância de uma pedagogia que valorize a voz e as memórias compartilhadas, contribuindo para a construção de resistências nas práticas pedagógicas. A análise dessa categoria de práticas revelou a urgência em ensinar e aprender a “erguer a voz”(2019), refletindo sobre o tipo de educação que se deseja promover, com uma ênfase especial na descolonização das práticas pedagógicas no Ensino Religioso.

Para arrematar essa categoria ponto que as professoras e professores trabalham às Religiões de Matrizes Africana (RMA), porém muitos abordam esses conteúdos de forma equivocada, devido a uma formação inadequada que se apoia em perspectivas eurocêntricas e colonialistas. A ponto a necessidade de uma formação e práticas que vão além do racismo religioso e sim presente de forma direta a Religiões de Matrizes Africana e sua cultura religiosa.

Dessa maneira parto para próxima categoria de análise que é racismo religioso.

#### 4.6. O RACISMO RELIGIOSO NAS ESCOLAS

*É por essa razão que há quem perceba o racismo  
e as prática discriminatórias como fruto da  
ignorância, já que a inversão epistemológica que  
ele opera (o falseamento do Outro) não é nada  
mais do que uma perversão.*

CARNEIRO (2023)

Abro esta sessão bem como essa categoria de análise trazendo uma citação de (Omo Exu 2022) “você precisa ser corajoso, calçado, apresentar e esperar as consequências.”, para aproveitar e ressaltar a coragem dessas e desses professores em abordar essa temática em suas aulas de Ensino Religioso.

*Omo Ogum* é o único professor negro dentre os quais conversei, também demonstra sua coragem e engajamento para o enfrentamento quando anuncia que traz em primeiro plano as Religiões de Matrizes Africana:

Em geral eu começo com matriz africana, a primeira aula no sexto ano eu começo com matriz africana, geralmente eu começo por ai justamente para mostrar que, cara, se você cristão, se você é budista, se você é judeu, isso ou aquilo, pra mim pouco importa mostrar que tem uma prática recorrente e pensada aqui e depois a gente vai pensar outras matrizes outras religiões e vamos começar pelo o que tem mais veemência que tem mais problemas aqui é a matriz africana, a gente sabe disso, e dificilmente você vai ver no Brasil uma igreja ser atacada, um terreiro de umbanda e candomblé toda hora tem notícia de que teve fogo que teve algum problema nesse nível e começar por ai e mostrar a realidade e aí realmente me parece que isso não incomodou ninguém até hoje. (*Omo Ogum*, 2022).

A coragem e o engajamento do professor *Omo Ogum* em colocar as Religiões de Matrizes Africana em destaque no contexto educacional são reflexos diretos de sua identidade racial e do compromisso com a promoção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Sendo o único professor negro entre as conversas coletadas, *Omo Ogum* utiliza sua posição para confrontar preconceitos e ampliar o reconhecimento das contribuições culturais africanas na formação da sociedade brasileira. Ao iniciar suas aulas pelo estudo das Religiões de Matrizes Africana, ele não apenas valoriza essas tradições frequentemente marginalizadas, mas também desafia os estudantes a refletirem sobre a diversidade religiosa e os problemas do racismo religioso que essas religiões enfrentam. Esse ato de coragem não é uma coincidência, mas um testemunho do seu pertencimento racial e do seu compromisso em educar estudantes sobre a importância do respeito e da valorização das diferentes heranças culturais, especialmente aquelas que são parte integral da identidade afro-brasileira.

Durante as conversas, todos os *omos* apontaram a existência do racismo religioso e como estudantes sofrem com isso. Para Santos (2010, p.47), os estudantes associados a Religiões de Matrizes Africanas persistem como alvo de preconceito racial e religioso, com a ausência de intervenções pedagógicas efetivas para coibir tal comportamento inaceitável. O preconceito, a discriminação e a intolerância, por sua vez, são abordadas como se não constituíssem problemas éticos relevantes a serem confrontados pelos procedimentos pedagógicos estabelecidos no ambiente escolar.

Tais comportamentos são equivocadamente classificados como "meras brincadeiras infantis" ou "comportamentos normais". Este tipo de situação valida o postulado inicial deste estudo, particularmente no que diz respeito à tendência da instituição escolar em perpetuar preconceitos e formas correlatas de intolerância. Como afirma Santos:

Considerar apelidos, a discriminação de gênero, raça e sexo, as "brincadeiras" e brigas na escola como "normais" não é posição isolada entre os/as educadores. No campo da educação, pesquisas realizadas sobre o preconceito e discriminação racial revelaram não apenas o silêncio dos rituais pedagógicos diante da discriminação racial do/a aluno/a negro/a, mas também como os apelidos são responsáveis pela baixa autoestima de alunos/as negros/a. (Santos, 2010, p. 46).

Esse dispositivo do racismo é confirmado por *Omo Oyá*:

Mas assim acontece nesse sentido e as vezes uns professores fazem umas piadas né e daí quando a gente fecha a cara e diz, não entendi, daí nossa professor que feio isso aí eles ficam com vergonha assim, mas se a gente der corda né se você fica quieto ou você os deixar reproduzirem a piada vixi é o que mais tem. (Omo Oyá, 2022).

Essa é uma questão que permeia todo o contexto escolar, não apenas as práticas de docentes, muitas vezes, reproduzidos, endossados ou/e negligenciados pela gestão. Como expressa *Omo Nanã (2022)*, que atua na educação desde 2010 e já passou por diversas instituições escolares e gestões diferentes, numa crítica construtiva, as essas instituições elas negligenciam muito essa temática, ou elas responsabilizam muito os professores".

#### 4.7. EPISTEMÍCIDIO DISPOSITIVO DE RACIALIDADE

*O epistemicídio é um dispositivo de racialidade que busca o controle dos corações e mentes.*

Carneiro (2005)

Para Neto (2019, p.19), em um panorama de colonialidade, o racismo atua como mecanismo tanto estrutural quanto estruturador, perpetuando a perspectiva colonial. Isso implica que sua influência permeia amplamente todas as dimensões da

experiência social, gerando uma multiplicidade de repercussões adversas no tecido da sociedade.

Sueli Carneiro (2023, p. 87) explica que o conceito de epistemicídio refere-se a um mecanismo intrincado de racialidade que está profundamente enraizado na estrutura sociocultural brasileira. Esse dispositivo funciona como um instrumento articulador, conectando-se a uma complexa rede de elementos que são claramente delineados dentro do paradigma do contrato racial.

Assim, em associação a Carneiro (2023), considero que o Epistemicídio, na tapeçaria cultural do Brasil, é um sutil fio de racialidade que tece conexões com o vasto manto do contrato racial, entrelaçando histórias, sonhos e silenciamentos.

Caputo (2012) relata que, no ambiente educacional, um número significativo de jovens e crianças provenientes de Religiões de Matrizes Africana enfrenta o racismo religioso, o que frequentemente os relega à condição de invisibilidade. Este cenário evidencia e intensifica a urgência de conceber e implementar estratégias eficazes para transformar e superar esta realidade discriminatória.

Esse silenciamento não me parece derivar-se da intencionalidade da omissão de interlocutoras(es) dessa pesquisa, e sim resultam do racismo estrutural que dificulta os saberes da cosmopercepção africana como parte de processo formativos desses profissionais os quais quando questionado se abordavam Religiões de Matrizes Africana, todos responderam que sim.

Entretanto quando do momento da conversa era solicitado para explicarem suas práticas pedagógicas, verificou-se que pouco se sabia de fato sobre essas religiões, pois as traziam associadas equivocadamente e em geral confundem discutir respeito a diversidade e racismo religioso com efetivamente trabalhar a perspectiva de Religiões de Matrizes Africana, como já apontei anteriormente.

Assim concluo que um dos modos presentes nas práticas pedagógicas dos docentes é o silenciamento sobre as RMA que opera como um dispositivo do epistemicídio. A falta de formação adequada para os docentes trabalharem as Religiões de Matrizes Africana é um dos mecanismos que o epistemicídio é operado. Isso produz também racismo já que as associações da RMA ao cristianismo não corroboram para a ampliação do repertório de conhecimento dos estudantes sobre a Matrizes Africana. Alguns profissionais não o fazem também por medo de represálias da comunidade escolar por conta do fundamentalismo cada vez mais presente nas interações entre os pares e a própria comunidade escolar. Como afirma *Omo Ogum*:

Eu ressaltaria o seguinte, a gente não pode ter medo, as pessoas, às vezes, têm medo de tocar nesse assunto, foi criado um espectro e medo de parte a parte, de falar e falar errado, o medo de tocar no assunto mesmo que é uma questão racista. (*Omo Ogum*, 2022).

Além desses casos, é inegável que ainda tenhamos o proselitismo ou a negação decorrente do racismo religioso. Alguns docentes não dizem, mas operam a partir das várias vertentes do racismo, cooperando para “destruição ou desqualificação da cultura do dominado, o epistemicídio embasa a suposta legitimidade epistemológica da cultura do dominador, justificando a hegemonização cultural da modernidade ocidental.” (Carneiro, 2023, p.94).

Ao lado do racismo religioso e do epistemicídio convivemos na escola com práticas proselitistas recorrentes nas escolas quando se trata das religiões de judaico-cristãs, tais como: rezar o “pai nosso” antes do início da aula ou antes de alguma avaliação. E aquelas e aqueles docentes que questionam tais ações e resistem e estas práticas são duramente atacados e perseguidos pelo racismo institucional.

O racismo institucional, conforme Silvio Almeida (2020) é um conceito que se refere à forma como o racismo está embutido nas estruturas e sistemas de uma sociedade, influenciando políticas, práticas e normas de uma maneira que perpetua a desigualdade racial. Ele destaca que o racismo institucional não se manifesta apenas em ações individuais explícitas de preconceito, mas está arraigado nas fundações das instituições sociais, econômicas e políticas. Este tipo de racismo, segundo o autor, é mais insidioso porque opera de forma silenciosa e, muitas vezes, invisível, tornando difícil sua identificação e combate. A abordagem de Almeida (2020) é crucial para entender como o racismo transcende as interações individuais e se enraíza em sistemas mais amplos, afetando desproporcionalmente as comunidades negras e outras minorias raciais.

Esse ano que teve um caso de uma menina lá no x aluninha do sétimo ano ela está sendo preparada pra ir pro ronco, raspar o cabelo. E ela não fez no período letivo por represaria, porque ela acredita que ao voltar terá represaria, tanto a mãe como os líderes eles falavam olha se vai ser desse jeito, vamos esperar e vamos ver se dá certo nas férias. Eu confesso que eu tenho vontade de procurar essa família, para que não tivesse essa represarias e fosse pra sala de aula, porque isso é lindo, com um lenço na cabeça ou então até com cabelo raspado e eu desse espaço pra ela ter uma fala aí, explicando para os outros colegas o que é aquilo para os colegas da idade dela. (*Omo Exu*, 2022).

Diversas pesquisas e autores destacam que a escola continua sendo um local onde o racismo é perpetuado, incluindo o racismo religioso. Assim, quem tenta quebrar padrões e criar mudanças pode ser reprimido e punido pela mesma instituição que deveria promover a discussão desses temas. Em diálogos com os *omos orixás*, essa realidade fica evidente, conforme mencionado por *Omo Nanã*.

Nesse colégio, é interessante mencionar que tem um professor que já sofreu processo administrativo por levar os alunos de formação de docente no terreiro, e olha que essa aula de campo tinha todo o embasamento teórico né do porquê ir a campo, porque ir num terreiro e, mesmo assim, houve toda essa repercussão, tão negativa por parte dos pais que vieram que cobrar da escola. Mas a partir do momento que eu pegasse meus alunos do sétimo ano e levasse eles na igreja Matriz de Colombo, assim como eu sei que recentemente uma professora de inglês fez essa aula de campo com eles, fez essa visitação, pelo menos que eu saiba ela não teve nenhum problema. (*Omo Nanã, 2022*).

Na rede estadual, antes de se abrir um processo administrativo, as questões passam pela gestão escolar e nossos gestores (diretoras e diretores) em sua maioria são docentes que estão nesse cargo temporariamente também não têm formação adequada para lidar com a tensão do racismo religioso. As denúncias que chegam ao Fórum de Religiões de Matrizes Africana do Paraná, e a solicitação de intervenção junto a algumas escolas confirmam o racismo religioso no contexto escolar, e a negação de direitos de estudantes de *axé*, e muito se deve à falta de conhecimento para lidar com essas questões. E, infelizmente, em muitos casos se desconversa, não atribuindo a gravidade e/ou ainda dizendo que é *bullying* ou brincadeiras de criança, não reconhecendo essas manifestações do racismo; o recreativo e o religioso.

Sobre essa questão da gestão, pontuamos que dois dos *omos* fazem uma denúncia da gestão escolar de uma das instituições que ambos passaram, em que a gestão se demonstrou racista, machista, racista religioso, fundamentalista etc. Em suas palavras:

Assim eu já tive problema em sociologia e Ensino Religioso com fundamental até hoje na disciplina eu nunca tive problema se eu falar pra você com colegas e tal não, mas eu já tive problema em sociologia quando trabalhava com os primeiros anos, inclusive uma das escolas é a x (risos) que eu trabalhei com os alunos e a gente fez seminário[...]agora eu puxei e ai lá eles fizeram cartazes de combate a intolerância e ai eu queria colocar o cartaz lá embaixo e disseram há mas veja bem... eu disse não e ai fui e coloquei lá o cartaz e os alunos colaram e tal. (*Omo Oyá, 2022*).

Nessa instituição escolar, apontada por *Omo Oyá*, manteve o gestor por alguns anos, pois *Omo Exu* trouxe situações parecidas e denunciou o racismo religioso e o assédio sofrido por ele que parece ser uma prática recorrente e sistemática desse gestor:

Hoje eu trabalho numa escola em Colombo, no bairro Guarani que é o x, Colégio Estadual x e tem um diretor nessa instituição, ele tem a fama de ser perseguidor. Assim que eu assumi as aulas, ele e seu pedagogo me chamaram na sua sala e forçaram falar sobre o conteúdo que eu ia passar, e que me lembraram que eu deveria ter o RCO como braço direito que o RCO tinha conteúdo disponível para que você possa utilizar esse conteúdo. Então, assim eu percebi que, depois, eu conversando com outros professores, eu perguntei esse é o procedimento? se foram chamados na direção e a portas fechadas, junto com a direção e pedagogo? eu percebi que não. Então assim eu percebi que não, eu vi que eles fazem uma pesquisa pra ver tua opinião política, religiosa e de início achei que era uma represaria velada, depois vi que era explícita, depois eu vi que era explícita mesmo, ficam monitorando as aulas. (*Omo Exu*, 2022).

Carneiro (2023, p. 91) destaca que a desconsideração da humanidade integral do 'Outro', evidenciada pelo seu confinamento em categorias estranhas e pela perpetuação da noção de sua inerente incapacidade para evoluir e se aprimorar humanamente, juntamente com a diminuição de sua contribuição para a produção de cultura e civilização, contribui para a consolidação de uma racionalidade racializada. Essa racionalidade, por sua vez, promove e naturaliza a supremacia branca estabelecendo-a como hegemônica. Assim, naturalizando comportamentos como desse gestor e pedagogo, bem como de outros e outras docentes que negam as alteridades religiosas e insistem no proselitismo.

#### 4.8. RESISTÊNCIAS, BRECHAS E FISSURAS

*Os valores civilizatórios afro-brasileiros são princípios e normas que constituem nossa existência no âmbito de nossas subjetividades e coletividades que forjam estratégias para nossas ações e posicionamentos nas esferas cotidianas.*

*Silva 2021*

Nem só de racismo e silenciamentos são feitas as aulas e as práticas pedagógicas, há muitas resistências, brechas e fissuras sendo produzidas. Percebo, na minha prática, e com as conversas com os *omos orixás* que se responde cada

ataque racista com axé, com energia vital. Axé, para Azoilda Loreto Trindade (2005) é energia que está presente naquilo que é vivo, assim tudo que existe como animais, a natureza é sagrado e está em interação. Assim, o povo de axé está erguendo a voz, o tom e o canto, as palmas e toda percussão. Nas palavras de Omo Oyá:

Mas em contrapartida tem pessoas que levantam a cabeça e né eu acho que tecnologia formação mesmo e conhecer os direitos se a gente pegar a leva desses jovens que vem hoje eles estão muito mais informados que os pais que a nossa geração mesmo que a minha geração, então eles sabem quais são os direitos eles sabem esse empoderamento eu vejo pelas meninas, então se tem muito esse empoderamento. (Omo Oyá,2022).

Acredito na produção de resistências apontada por *Omo Exu*, que se posiciona com uma alegria contagiante na luta contra o racismo religioso.

Então assim é desconstruir o feio, o diabólico e o demoníaco que é construído em cima dessas religiões, sobre oferendas sobre trabalhos, sobre entidades que que você tem que aos pouquinhos desconstruindo, porque eles relacionam aquele amigo como ruim como mal, como satânico então assim esse é meu papel e fico feliz. (*Omo Exu*, 2022).

Como uma mulher entre(laçada) pelo axé e pela educação, percebo a importância da coletividade e da família de santo na definição da identidade afro-brasileira e afro-religiosa. Esta compreensão alinha-se com os esforços em promover a inclusão e a valorização da diversidade cultural, destacando a relevância das tradições de Matrizes Africana na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na produção de resistências, voltado para uma educação étnico-racial, trago uma prática pedagógica desenvolvida pela professora que nomeio como *Omo Oxum*, apesar de ser uma filha da tempestade Oyá que leciona o componente curricular do Ensino Religioso. Ela ousou apresentar um pouco da história e cultura africana e afro-brasileira a partir do jongo. Para tanto, encaminhou um bilhete para os responsáveis, solicitando autorização para participarem daquela aula de jongo. Compreendeu a direção dessa instituição que mesmo com as leis e normativas seria necessária a referida autorização, para evitar alguma situação de exposição da instituição diante da comunidade.

Esse acontecimento e a fala dos *omos orixás*, em especial *omo Exu*, ao afirmar que docentes têm medo e insegurança de abordar temáticas de Religiões de Matrizes

Africana e quem o faz é docente do movimento que está verdadeiramente comprometida/o com a causa. Assim, quando observo o contexto dessa comunidade, a ação da equipe diretiva corrobora o que os *omos* trazem que existe um medo por parte dos docentes e incluo aqui da direção em melindrar a comunidade escolar. Também observo que a coragem e o comprometimento da professora estão em sua formação, militância e seu pertencimento ao *axé*. Abaixo, o cartaz elaborado pela professora e seus estudantes de Ensino Religioso e uma foto da aula prática de jongo desenvolvida por ela entre final de novembro e início de dezembro de 2023.

FIGURA 33 – Cartaz elaborado em atividade sobre o jongo



FONTE: Arquivo pessoal da professora Omo Oxum.

FIGURA 34 – Registro de atividade na quadra da escola



FONTE: Arquivo pessoal da professora *Omo Oxum* (2023).

Após esse episódio, alegrou-me pensar que estamos avançando, por outro lado, suscitou-me um questionamento: porque ainda temos que pedir autorização para apresentar a cultura africana e afro-brasileira ?

Sigamos como a referida professora oferecendo resistências, produzindo brechas e fissuras no racismo e no racismo religioso.

No axé, na família de santo, a abordagem pedagógica do ensinar e aprender enfatiza a importância do coletivo, da cooperação e do desenvolvimento comunal. Para nós, não se trata apenas de reafirmar a identidade cultural afro-brasileira, mas também de propor um modelo para políticas educacionais inclusivas e representativas para os povos de terreiro. Validando essa percepção, Omo Oyá nos conta:

Acredito que não seja só minha que a gente tem outras professoras lá né então por exemplo tem a x também, ela é da Umbanda agora ela daquela mãe terra trabalha né é médium ela também sempre traz, ela é uma professora de História e sempre traz assim essa abordagem, tem a Jo também de geografia que também sempre fala da questão do preconceito então eu acho que é uma construção coletiva e eu vejo que é muito importante até porque assim, se fosse só a professora Omo Oyá , então eu acho que é uma construção coletiva, e eu vejo que é muito importante, se fosse só a professora Omo Oyá falando , talvez é uma professora, mas quando gente tem um grupo que fortalece , traz e trabalha isso , então eu vejo

dessa forma e ali naquele momento assim talvez se fosse outro professor talvez ela não tivesse se colocado sobre essa situação se posto ne. (Omo Oyá,2022).

Acredito na pedagogia *exúlica* como uma possibilidade de prática política transformadora. Ela desafia os modelos educacionais convencionais que se concentram no individualismo e promove, em contrapartida, um ensino que valoriza o coletivo e a cooperação.

As narrativas míticas conhecidas como *itãs* e a sabedoria ancestral proveniente das comunidades religiosas afro-brasileiras, com o objetivo de explorar as vias para a elaboração de uma pedagogia inovadora, é uma prática pedagógica que traz *Exu* para as escolas, como proposto na letra da canção de Elza Soares.

## **Exú nas Escolas**

Canção de Elza Soares

Exu nas escolas

Exu nas escolas

Exu nas escolas

Exu nas escolas

Exu no recreio

Não é Xou da Xuxa

Exu brasileiro

Exu nas escolas

Exu nigeriano

Exu nas escolas

E a prova do ano

É tomar de volta

A alcunha roubada

De um deus iorubano

Exu nas escolas

Exu nas escolas

Exu nas escolas

(Exu-ê-ê-ê, Exu-ê-ê-ê)

Exu nas escolas

(Exu-ê-ê-ê, Exu-ê-ê-ê)

Estou vivendo como um mero mortal profissional

Percebendo que às vezes não dá pra ser didático

Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes

Mesmo pisando firme em chão de giz

De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica

Presas em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas

E contadas só por quem vence  
Pois acredito que até o próprio Cristo era  
Um pouco mais crítico em relação a tudo isso  
E o que as crianças estão pensando?  
Quais são os recados que as baleias têm para dar a nós  
Seres humanos, antes que o mar vire uma gosma?  
Cuide bem do seu Tcheru  
Na aula de hoje veremos Exu  
Voando em tsuru  
Entre a boca de quem assopra e o nariz de quem recebe o tsunu  
As escolas se transformaram em centros ecumênicos  
Exu te ama e ele também está com fome  
Porque as merendas foram desviadas novamente  
Num país laico  
Temos a imagem de César na cédula e um "Deus seja louvado"  
As bancadas e os lacaios do Estado  
Se Jesus Cristo tivesse morrido nos dias de hoje com ética  
Em toda casa, ao invés de uma cruz, teria uma cadeira elétrica  
Exu nas escolas  
Exu nas escolas  
Exu nas escolas  
Exu nas escolas  
Exu no recreio  
Não é Xou da Xuxa  
Exu brasileiro  
Exu nas escolas  
Exu nigeriano  
Exu nas escolas  
E a prova do ano  
É tomar de volta  
A alcunha roubada  
De um deus iorubano  
Exu nas escolas  
Exu nas escolas  
Exu nas escolas  
(Exu-ê-ê-ê, Exu-ê-ê-ê)  
Exu nas escolas  
(Exu-ê-ê-ê, Exu-ê-ê-ê)

Esta abordagem pedagógica aspira não somente à emancipação, mas também ao engajamento ativo dos indivíduos como protagonistas de suas próprias trajetórias. Ela se caracteriza por sua fluidez, criatividade e dinamismo, incorporando elementos como dança, ritmo, humor, cores e expressões artísticas (Neto, 2019, p.13). Em concordância com as palavras de Neto (2019, p.28), ao abordarmos Exu no

contexto educacional e nas práticas pedagógicas que levem em conta o movimento, a oralidade, a corporeidade dos estudantes e que valorizem sua origem étnica e cultural, seus modos de vida e cosmovisão, que se façam emancipatórias potencializamos a pedagogia *exúlica*.

Importante dizer que aqui não está se propondo, de forma alguma, a incorporação de símbolos e representações que remetam a esse *orixá*, no espaço da escola pública, mas sim uma presença simbólica, pois *Exu* na escola implica, efetivamente, em resistir e, ao mesmo tempo, em (re)existir, empretecendo e (re)formulando esse espaço que se revela historicamente racista.

Sinto-me a cada dia mais desafiada a colocar Exu nas escolas, no sentido de fissurar esse modelo de uma educação neoliberal promovida pela atual gestão do governo do estado do Paraná. Assim, com Exu parto par última categoria de análise que é a precarização da educação.

#### 4.9. PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

*Tem muita gente que se cala tem muita gente que tem medo, são tempos medonhos.*

Omo Oyá (2022)

Omo Orixás nos chamam atenção para o descaso com o componente curricular do Ensino Religioso. A falta de concursos públicos específicos para o componente é um indicativo de precarização da educação, visto que essa área requer professoras e professores com formação especializada para tratar de temas sensíveis e variados relacionados a crenças e tradições religiosas. Essa ausência não apenas desvaloriza o componente curricular, mas também sugere que não é considerado prioritário dentro do currículo escolar, impactando negativamente a qualidade da educação fornecida.

Além disso, a prática de designar professores de outras áreas para lecionar Ensino Religioso, visando complementar a carga horária, compromete as condições de trabalho desses profissionais e a formação dos estudantes. Essa situação reflete na falta de preparação adequada para abordar os conteúdos com a profundidade necessária, afetando diretamente a capacidade de os alunos de compreenderem e respeitarem a diversidade cultural e religiosa. Reconhecer e abordar essa questão é fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

Os processos de precarização são muitos, ausência de concurso, pressão por metas, assédio etc., assim volto ao início em que abro a sessão com uma frase dita durante as conversas que compõem esta pesquisa, escolhi-a, pois, em muito traduz, ela traduz os sentimentos das educadoras e educadores do estado do Paraná, incluo-me nesse grupo.

Nunca imaginei que chegaríamos nesse nível de neoliberalismo e mercantilização da educação, nesta última categoria, busco analisar como a precarização da educação influencia as práticas pedagógicas de docentes de Ensino Religioso na educação do estado do Paraná e as Religiões de Matrizes Africana. Assim volto-me a minha própria formação e aos caminhos duros que tive que cruzar para me formar e transformar, sem nenhum incentivo da SEED-PR, muito pelo contrário. Sobre o neoliberalismo Omo Oyá nos conta:

A gente tem um problema muito grande que eles querem terceirizar a administração das escolas, então números a gente tem turma de sétimo ano com 40 alunos, qual é a qualidade de ensino. Então quando faltam cinco você tem trinta e cinco tá ótimo e quando estão os 40 n aquela fase hormônios, agitado é eu não tenho problemas em relação aos meus alunos deles não fazerem atividade. eles fazem atividade eles sentam eu converso eu consigo desenvolver, mas se você não tiver esse controle de turma dominar conteúdo não ir atrás você acaba adoecendo e aí acaba refletindo eu acredito que seja uma série, são vários fatores. (Omo Oyá, 2022).

Em 2016, ano em que ingresso no mestrado, estávamos no segundo governo neoliberal de Carlos Alberto Richa, governo em que tivemos inúmeros retrocessos na educação. O que eu não imaginava era que tais retrocessos pudessem ser ainda mais aprofundados no atual governo de Carlos Roberto Massa Junior, conhecido popularmente como Ratinho Jr.

Durante os anos em que estive no mestrado e posteriormente até o presente momento no doutorado, não houve nenhuma política pública de incentivo ao docente pesquisador/a, de formar e qualificar quadros em que docentes da rede estadual de educação pudessem ser reconhecidas/os por suas titulações. Ao contrário, todo tipo de ação tomada foi na contramão de incentivo àquelas e àqueles que cursam o mestrado e/ou doutorado. Digo isso, porque precisei me desdobrar no mestrado e no doutorado, atuando 40 horas como professora, sem direito a usufruir da licença especial garantida pela legislação vigente, sem nenhuma concessão por parte da

mantenedora, mesmo considerando que todo conteúdo apreendido nestes processos formativos é devolvido para os estudantes durante minhas aulas.

Vou chegando ao final desse processo de doutoramento em uma situação de esgotamento físico e mental adensado nesses últimos anos, em especial o de 2023 E 2024, em que o atual governo aprofunda os tensionamentos que contribuem significativamente para o adoecimento da categoria de trabalhadores/as no estado: as professoras e os professores. Esse sentimento coletivo tem se expressado nas discussões do NESEF (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de filosofia), espaço de acolhimento e divisão das dores de nós docentes. Nas palavras de Everton Marcos Grison, Geraldo Balduíno Horn e Benito Eduardo Araújo Maeso:

Estamos adoecendo na e da docência e esta frase não representa apenas um efeito linguístico. Choca iniciar um texto desta maneira, tanto quanto é incomodo estar nas escolas paranaenses atualmente. Luto é verbo para nós, mas o verbo tem assumido um significado cadavérico. O luto tem sido demasiadamente sinônimo de medo e morte. Há intrincados imperativos delineados no cotidiano dos professores, estudantes e funcionários das escolas, que estão colaborando para o aprofundamento da precarização das condições de trabalho e da piora das condições formativas dos estudantes. (Grison; Horn; Maeso, 2022, p. 179).

Omo Oyá também ratifica esse contexto vivenciado em suas palavras:

Eu acho que são vários fatores, primeiro a gente tem um desmonte da educação, a desvalorização do professor, desvalorização da carreira. Nós temos diminuição da carga horária das ciências humanas, da hora-atividade. Professores que estão adoecendo em sala de aula porque não pode pegar atestado médico, o medo de PSS não conseguir contrato e os QPM de não conseguir extraordinárias e muitas vezes nem conseguir ser afastado. Então, a gente tem um estado, tem uma política neoliberal de mercado, vende e mercado não precisamos formar nossos estudantes para entender a importância dos respeitos e conhecer a diversidade, dos direitos humanos mesmo da pessoa humana dos direitos básicos. (Omo Oyá, 2022).

Nos últimos anos, as ciências humanas vêm sofrendo um duro ataque por parte do atual governo do estado do Paraná, redução de carga horária de Filosofia, Sociologia e, no ano de 2023, a área atacada foi a Arte. Essas ciências que nos trazem reflexão e criatividade foram substituídas, perdendo espaço no currículo da rede, em detrimento de disciplinas vazias de conteúdo científico e de reflexão crítica. O desabafo de Omo Oyá me fez refletir sobre as inúmeras situações em que estamos

sendo expostos cotidianamente em que reduz nossa potência e nos adocece, nas palavras dessa *omo*:

Então eu acho que é uma série de fatores que começam lá de cima com o desmonte da educação com a desvalorização da educação o desmonte das escolas. Um estado que não coloca como importante isso e que vender e passar pra frente números, outros fatores de adoecer é não conseguir lidar com turmas cheias. também vejo professores que não podem ficar desempregadas e muitas vezes acham nessa disciplina (Ensino Religioso) uma maneira de conseguir aulas e as vezes acaba não se esforçando. (Omo Oyá, 2022).

Para Donizete Aparecido Fernandes e Eliane Ferreira Machado (2022, p.106), ações diárias têm sido cometidas como dispositivo de controle e de punição, com a intenção de calar, intimidar e constranger docentes em suas instituições escolares. Esses autores afirmam que a 'ata', que tem se tornado um elemento cada vez mais presente nas atividades escolares, vem substituindo o diálogo entre as partes interessadas no processo educacional. Originalmente concebida para documentar reuniões e decisões coletivas, a ata agora representa um instrumento para os docentes atuantes. Muitas vezes, eles se veem obrigados a silenciar suas opiniões para evitar ter que assinar este documento. A ata não é o único dispositivo de controle das práticas docentes, temos ainda vários dispositivos como aplicativos e plataformas educacionais, reunidos na figura a seguir, que vêm sendo instrumentalizados para o controle e a precarização da educação pública do estado do Paraná. Essas informações ficam fixas na página inicial do sistema que temos que usar quando chegamos nas instituições e somos orientadas a ligar a Tv, chamada de *Educatron*:

FIGURA 35 – Relação de aplicativos e Plataformas Educacionais disponibilizados pelo governo do estado

Aplicativos e  
Plataformas  
Educacionais

Acervo Digital  
Arduino Editor  
Desafio Paraná (Quizizz)  
EduTech  
Expresso  
GitHub  
Google  
Inglês Paraná  
Inglês Professor  
Kahoot  
Leia Paraná  
Matemática Paraná  
MBlock IDE  
RCO  
Redação Paraná  
RH-Seed  
Robótica Paraná  
Sala Virtual Paraná (Classroom)  
Scratch  
Sere  
Sistema Presença  
VS Code  
Web Editor - p5.js

FONTE: Elaborada pela autora (2023).

Eu poderia tecer críticas e apontamentos a cada um deles, entretanto, vou me ater aqueles que atingem o Ensino Religioso de maneira mais direta, como o LRCO (livro de registros de classe on-line). Esse sistema chegou na rede em meados de 2014, para substituir o antigo livro físico de registro de classe, inicialmente, a categoria entendeu como um avanço tecnológico, entretanto esse avanço logo foi instrumentalizado como um dispositivo de controle.

Além de registrar as presenças e ausências, também precisamos registrar os conteúdos trabalhados. Disfarçado de uma facilidade, o livro traz o planejamento pronto com *slides* e exercícios a serem trabalhados. O que vem embutido é, de certa forma, uma indução da professora e do professor para usar esse material, pois existe um sistema de controle no qual a equipe pedagógica e técnicos do NRE podem visualizar quando esse material é usado ou não. Apesar de método de vigilância instituído, os *omos* dizem que eles não usam alguns slides ou até usam de maneira parcial.

Então pode haver questionamentos do tipo, mas porque eles não criam suas próprias aulas? Pois ainda temos uma certa liberdade de cátedra. E as motivações estão na precarização do trabalho, pois muitos docentes que também atuam no Ensino Religioso, atuam em outros componentes também, como Filosofia, Sociologias, História, Geografia, Liderança e ética, projeto de vida, cidadania e civismo entre outras possibilidades. Então, as professoras e os professores, muitas vezes, por necessidade, acabam assumindo vários desses componentes em diferentes séries. As horas-atividades que seriam destinadas para criação de aulas, conteúdos e avaliações não são suficientes de maneira que o sistema converge de modo que o professor e a professora usam o material que está pronto.

Considero que as práticas pedagógicas em sala de aula revelam uma tendência para abordagens superficiais nos métodos de ensino. Há uma observação de que as aulas frequentemente introduzem conceitos de maneira básica, sem aprofundar suficientemente nos temas. Essa prática resulta em uma compreensão limitada por parte dos alunos.

Há uma indução ao uso do LRCO como recurso didático, pois ele oferece aulas prontas, inclusive com os slides elaborados previamente e acompanhado de comandos metodológicos. Sobre isso *Omo Nanã* diz o seguinte:

Então vamos lá, primeiro eu utilizo as aulas do nosso sistema LRCO, tem ali algumas aulas prontas, essas aulas são slides encaminhamentos metodológicos, então eu utilizo as aulas desse nosso aplicativo. Algumas aulas eu vejo que elas são muito superficiais, elas só jogam alguns elementos, e não trabalham de forma aprofundada. (*Omo Nanã*, 2022).

A utilização desses recursos digitais parece ser uma estratégia comum, embora reconheça-se a existência de certas limitações. A dependência desses materiais pré-fabricados é identificada como uma fraqueza no processo de ensino.

Eu reconheço que para as aulas de ER eu tenho utilizado muito mais as coisas que estão prontas já nesse sistema nosso do estado que é o RCO do que ter recorrido a outros elementos oficiais como CREP, BNCC, e isso é uma fragilidade da minha aula. Porque a gente parte do pressuposto que quem elaborou essas aulas do RCO recorreu, porque tem as referências ali e nessa referências estão os documentos oficiais, só que muitas a gente percebe muitas falhas nessas aulas a gente percebe um esvaziamento de alguns debates. (Omo Nanã, 2022).

Há uma percepção de que o material fornecido pelo sistema RCO, embora útil para apresentar os temas básicos para os alunos dos sextos e sétimos anos, possui limitações. Nota-se um esvaziamento em certos debates e uma abordagem superficial de temas importantes. Apesar disso, o material do RCO é utilizado nas aulas com algumas adaptações, visando atender às necessidades específicas da comunidade escolar.

A falta de materiais didáticos mais densos e a dependência de novas tecnologias propostas pelo estado são vistas como desafios adicionais. A ausência de livros didáticos e outros recursos mais aprofundados exigindo que os educadores procurem alternativas, mas na maioria das vezes limitam-se ao que é oferecido pelo RCO.

Do RCO eu acho material um tanto cansativo que não é tão próximo que a criança vive ali então eu adaptava, tentando mesclar o que eles o que a comunidade era a gente faz essa identificação no início do ano, o que acredita o que não acredita, o que faz com que ele se conectar algo espiritual a música e tem uns que não vão mesmo, então eu procuro adaptar aquilo de acordo com a minha comunidade. Não tem livro didático e material mais didático, essa busca por material que não tem e nem sei se vai ter, agora com a novas tecnologias da qual o estado vem propondo o menos impresso é o que vai ficar é o RCO mesmo, que só aponta para um lado né. (Omo Obá, 2022).

Em relação ao ensino do conteúdo religioso no estado do Paraná, observa-se que, apesar da existência de um referencial (RCO) com conteúdos pré-estabelecidos, este é considerado vago e fraco em termos de profundidade e especificidade. Isso indica uma necessidade de materiais mais detalhados e aprofundados para abordar tópicos religiosos de maneira mais significativa em sala de aula.

Então deixa eu ver seu peço aqui, eu sigo o planejamento do RCO então eu sigo aquele planejamento e me deixa pegar o livro aqui, mas o conteúdo do RCO assim algumas coisas que eu aproveito, geralmente. Porque não é todo material que eu vejo, as vezes eu acho muito raso sabe, por exemplo não só o de matriz, como é o nome daquela que você tinha me falado, esta salvo aqui que é o grupo que construiu o material do RCO ,a ASSINTEC então

algumas aulas do Ensino Religioso porque eu tenho aula na segunda feira né as últimas aulas eu achei bastante coisa da ASSINTEC e material para trabalhar sobre assim, então eu vou pegando um pouquinho de cada , não sigo RCO alguma coisa ou outra. (*Omo Exu*, 2022)

Dos cinco *omos orixás*, apenas *Omo Ogum* tem uma posição de discordância, entendendo que o material não é ruim, para ele o material, tendo boas reflexões, é um material possível de ser usado, nas palavras dele:

Até mesmo a cobrança que o RCO faz, foi muito legal até a própria ASSINTEC de modo geral tem reflexões muito boas, professores que construíram o material que vem dentro do RCO são razoáveis, não são ruins dentro do propósito do sexto e sétimo ano, eles cumprem um papel de modo geral de apresentar o tema. Os slides, aquele material de acesso, mesmo que seja ainda aquém do que a gente deseja, mas ele tem uma certa funcionalidade e eu uso de fato eles nas aulas e procuro acrescentar aquilo que eu acho viável, por exemplo, quando eu apresento no sexto ano a matriz africana de modo geral, o que é a religião de matriz africana. (*Omo Ogum*, 2022)

Em suma, a prática atual de ensino nas escolas do Paraná enfrenta desafios significativos em termos de profundidade e qualidade do material didático disponível, exigindo das professoras e dos professores uma adaptação constante para atender às necessidades de seus estudantes.

Assim, o objeto dessa pesquisa, práticas pedagógicas no Ensino Religioso sobre Religiões de Matrizes Africana estão na encruzilhada, pois a origem negra dessas religiões, aliam-se ao fato de a educação básica ser uma profissão em que maioria é mulher, e boa parte dos adeptos dessas religiões é de pessoas trabalhadoras, assim, esse componente é relegado a menor importância entre os componentes curriculares.

#### 4.10. O ENSINO RELIGIOSO: UM COMPONENTE RELEGADO

Em meados da segunda década do século XX, aproximadamente 2016 aconteciam visitas técnicas nas quais as professoras e os professores de Ensino Religioso eram estimuladas/os a comparecerem em que tinha um livro didático produzido por docentes da rede e foi distribuído para poucas escolas. Já nesses últimos dois governos, de Beto Richa e Ratinho Junior, identifica-se a redução do número de funcionários atuantes em vários setores dos NRE e da SEED. Muitos

colegas voltaram para sala de aula e as demandas sobrecarregaram os que ficaram. Essa situação passa ser a comentada, em especial, nos quatro últimos governos.

Com a sobrecarga dos técnicos dos NRE's e da SEED, percebeu-se como esse componente curricular ficou desfalcado de profissionais para dar conta dessa demanda. Essa ausência é apontada pelo *omos orixás*, nas palavras de *Omo exu*

Então eu confesso que poderia ser muito mais proveitoso se a secretaria poderia estar muito mais engajada. Tem que estar envolvido, mas que se aprende mais e se tenha mais liberdade de passar, abrir mais horizontes dessa cultura afro tem que vim da secretaria tem que vim da SEED, tem que ter uma pessoa especifica ali dentro tratando desse assunto. (*Omo Exu*, 2022).

Essa percepção também é trazida por *Omo Obá*:

Eu vejo pouco eu não sei se o pessoal do núcleo hoje está menos atuante na área de ensino religioso, não vi mais esse pessoal estar presente nas escolas eu achava mais antes. (*Omo Obá*, 2022).

Já *Omo Nanã* aponta como a ausência de atribuição de nota contribui para esse componente se tratado como de menor importância, nas palavras dela:

E numa crítica construtiva, as essas instituições elas negligenciam muito essa temática, ou elas responsabilizam muito os professores. No fundo também eu sei que as coisas na escola não devem ser atreladas a nota eu sei que a nota não é tudo a gente pode fazer uma discussão muito grande aqui sobre o que é avaliação só que eu percebo muitas vezes que os alunos não veem muito sentido pelo fato dela não estar atrelada a nota. E isso eu vejo do corpo docente e das gestões de escola porque a disciplina de ER não reprova, ela não afeta os índices da escola. Só disciplina que tem nota só disciplina que reprova é legítima que eu tenho que dar atenção, então eu acho que isso é um ponto importante da disciplina de ER de fazer essa discussão no sentido mais interno mesmo enquanto instituição. (*Omo Nanã*, 2022).

Quanto aos critérios de distribuição dessas aulas duas *Omos*, *Obá* e *Naná*, apontam que os critérios deveriam ser mais bem estudados e, se pudessem, ser repensados, elas pontuam que:

Os critérios de distribuição dessas aulas de Ensino Religioso. A gente tem professores muito bons, colegas muito bons e eu não entendo por que muitas vezes esses colegas não consegue essas aulas, porque as vezes essas aulas são distribuídas dentro da escola e aí assim na formação eu vejo que se o professor está tudo bem ele não tem curso, mas se ele tá em sala né

nessas disciplinas eu acho que obrigatoriamente ele deveria fazer pelo menos um curso, devia ser obrigado. (Omo Oyá, 2022).

*Omo Obá* nos relata que, em algumas circunstâncias, os critérios não são exatamente respeitados e essas aulas acabam por ser atribuídas para docentes fora dos critérios, conforme ela afirma:

Esse ano eu achei bem difícil aqui, porque eu queria pegar ensino religioso mais, mas ele deu para uma professora que é formada em artes que fez uma segunda graduação em História só que não era de licenciatura dela de concurso que estava de acordo com edital, então assim eu por uma questão de falar olha observe quando for a distribuição de aula porque se vem outra pessoa no teu lugar toma tuas aulas, né você pede. (*Omo Obá*, 2022).

Apesar de todas as dificuldades considero, assim como *Omo Oyá*, a necessidade desse componente curricular ser um instrumento ainda que limitado, de contemplar as Religiões de Matrizes Africana nos currículos, visando à importância de se conhecer a diversidade e reconhecer a importância disso como direitos básicos da pessoa humana. Como ela afirma

A disciplina de Ensino Religioso é uma disciplina que vem pra desconstruir, ensinar é um fundamento dos direitos Humanos. (*Omo Oyá*, 2022).

Assim como professor Erisvaldo Santos durante a banca de qualificação se posiciona objetivamente favorável ao Ensino Religioso nas instituições públicas, corroboro os apontamentos de Fernanda Andrade e Erisvaldo Pereira dos Santos (2023, p.140) e parafraseando os autores, para promover uma educação que valoriza a democracia e o pluralismo, é fundamental permitir que diversas identidades religiosas se expressem livremente no contexto escolar. Isso cria um espaço onde a cultura religiosa pode ser reconhecida e valorizada como uma forma de conhecimento, dando voz especialmente àquelas tradições que foram historicamente marginalizadas e excluídas. Carla Akotirene (2022) anuncia uma profecia lorubá:

A diáspora negra deve buscar caminhos discursivos com atenção aos acordos estabelecidos com antepassados. Aqui ao consultar quem me é devido, Exu, divindade africana da comunicação, senhor da encruzilhada e, portanto, da interseccionalidade, que responde como a voz sabedora de quanto tempo a língua escravizada esteve amordaçada politicamente, impedia de tocar seu idioma, beber da própria FONTE epistêmica cruzada de mente-espírito. (Akotirene, 2022, p. 20).

Com esse posicionamento delimitando acerca do Ensino Religioso e a profecia anunciada por Akotirene trago as minhas considerações.

## CONSIDERAÇÕES: PONDERAR COM OXALÁ: O SENHOR DO ALÁ QUE COBRE A TODOS OS ORIS

FIGURA 36 – Oxalá



FONTE: Vieira (2023)<sup>61</sup>.

<sup>61</sup> Descrição disponível em formato de texto no Apêndice I e em áudio em: <https://drive.google.com/file/d/11vvcHjCHNAPbru0KP9b7n6TMt2gMlqjk/view?usp=sharing>. Acesso em: 09 jan. 2024.

*Oxalá* é central nas Religiões de Matrizes Africana, tanto no Candomblé como na Umbanda. *Oxalá* é conhecido como o pai de todos os *orixás* e é associado com a criação, a paz e a sabedoria. Ele é frequentemente representado como um ancião sábio e é associado à cor branca, que simboliza a pureza e a paz.

Ele é liderança, sabedoria, paciência e equilíbrio. Seu caráter é associado com a serenidade, a diplomacia e a capacidade de resolver conflitos. Além disso, *Oxalá* é considerado um símbolo de união e harmonia, pois é o pai de todos os *orixás* e trabalha para manter o equilíbrio entre eles. Assim, na paz de *Oxalá* com sua sabedoria ancestral e na busca pela harmonia e paz nas relações humanas, trago as minhas considerações.

Volto-me ao ponto inicial de onde parti, a pergunta suleadora : como docentes de Ensino Religioso da Rede Estadual do Paraná que atuam no município de Colombo abordam as Religiões de Matrizes Africana em suas práticas pedagógicas?

Para responder a essa pergunta suleadora, o objetivo geral foi investigar as práticas pedagógicas de docentes que ministram aulas de Ensino Religioso na educação básica para os 6º e 7º anos do ensino fundamental na Rede Estadual de Educação do Paraná e as Religiões de Matrizes Africana.

Esta pesquisa buscou desvelar, por meio de conversas, campo, reflexões próprias e participação em curso, as perspectivas didáticas utilizadas por docentes que lecionam o Ensino Religioso na Rede Estadual de Educação do Paraná, com particular foco no município de Colombo. Analisando as conversas trago as principais considerações extraídas desses diálogos.

*Omo Exu* enfatiza a importância de desconstruir preconceitos e promover um entendimento mais aprofundado das Religiões de Matrizes Africana. Suas estratégias pedagógicas incluem discussões em sala, o uso de vídeos e até a possibilidade de visitas a terreiros. No entanto, ele destaca a necessidade de abordar o tema com sensibilidade, considerando os preconceitos e sensibilidades existentes. Essa abordagem evidencia a complexidade e a delicadeza necessárias no tratamento educacional de temas religiosos.

No caso de *Omo Ogum*, percebi uma estratégia pedagógica focada na desconstrução de preconceitos. Ele emprega métodos comparativos para apresentar as Religiões de Matrizes Africana, priorizando inicialmente a desmistificação dessas crenças antes de explorar seus aspectos específicos. Além disso, a utilização de produções textuais em sala de aula evidencia um esforço para incentivar uma reflexão

crítica sobre o preconceito religioso. Essas práticas apontam para a criação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e consciente sobre a diversidade religiosa.

*Omo Nanã* (2022) demonstra um esforço significativo para integrar temas das Religiões de Matrizes Africana no currículo e em suas práticas pedagógicas, mesmo diante da escassez de recursos didáticos adequados e a falta de formação. Ela busca ativamente complementar o material disponível no RCO com informações adicionais. Esta abordagem ressalta a necessidade premente de revisão e enriquecimento dos materiais didáticos e diretrizes curriculares, visando incorporar de maneira mais abrangente e profunda a diversidade religiosa e cultural.

Já *Omo Obá* adota estratégias lúdicas e comparativas para ensinar sobre as Religiões de Matrizes Africana. Sua abordagem busca estabelecer conexões entre diferentes crenças religiosas, criando um ambiente educacional inclusivo e propício à reflexão sobre a diversidade religiosa. O uso de recursos visuais e textuais adaptados demonstra uma preocupação em tornar o conteúdo mais acessível e engajante para os estudantes.

*Omo Oyá* adota uma variedade de métodos pedagógicos, incluindo o uso de textos, discussões em sala de aula e recursos visuais, como imagens dos *orixás*. Ela também emprega documentários para abordar temas como a intolerância/racismo religiosa. Sua abordagem é centrada no respeito e na desconstrução de preconceitos, visando a uma educação mais inclusiva e consciente sobre a diversidade religiosa

As análises conduzidas ao longo desta pesquisa possibilitam inferir que, apesar da existência de esforços individuais notáveis voltados para a incorporação das Religiões de Matrizes Africana no âmbito educacional, persiste um vasto trajeto a ser explorado para que tais práticas sejam adotadas de maneira sistemática e extensiva. As narrativas colhidas durante as conversas com interlocutores diversos, bem como o material disponibilizado pela SEED, revelam um padrão recorrente de associação e assimilação, que tende a enquadrar as Religiões de Matrizes Africana predominantemente sob uma ótica crítica em relação ao racismo religioso e ao fenômeno do sincretismo, e não propriamente a História, aos ritos e ao conhecimento direto sobre as Religiões de Matrizes Africana.

Nesse contexto, afirmo que no estado do Paraná, as Religiões de Matrizes Africana no componente curricular de Ensino Religioso são abordadas em documentos basilares, no RCO e pelas professoras e pelos professores da rede. Entretanto, essa abordagem limita-se a uma perspectiva superficial, apontando “a

intolerância religiosa” e não fazendo a crítica necessária sobre o racismo religioso e para além.

O material disponibilizado em 2022 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) contém erros conceituais graves que não apenas desinformam, mas também perpetuam um racismo institucional. A referência incorreta ao "batismo" no Candomblé, quando o correto seria "feitura de santo", é um exemplo flagrante de como a educação religiosa, sob a égide da SEED, falha em respeitar e representar adequadamente as tradições religiosas de matrizes africana. Este erro não é trivial; ele é sintomático de uma abordagem que marginaliza e silencia tradições não hegemônicas em favor de uma visão eurocêntrica e cristã-centrada.

A perpetuação desses equívocos pelo sistema educacional do Estado é uma forma de violência simbólica que reforça hierarquias de poder e opressão religiosa. Ao negligenciar a precisão e a profundidade na representação de religiões que são parte integral do tecido social e cultural brasileiro, a SEED contribui para uma narrativa educacional que desvaloriza e deslegitima as práticas religiosas afro-brasileiras.

É imperativo que a SEED assuma a responsabilidade por esses erros e faça as correções necessárias nos seus materiais didáticos. A educação religiosa precisa ser uma ferramenta de inclusão e respeito pela diversidade, não um instrumento de exclusão e perpetuação do racismo. Falhar em corrigir essas distorções é endossar um sistema educacional que é cúmplice de racismo religioso e institucional, o qual deve ser veementemente rejeitado e combatido.

Assim sendo, para a valorização de tais religiões é necessário ir além do que se faz hoje, é urgente propostas pedagógicas em que a abordagem seja, positiva em relação a cultura dos povos de terreiro, que se nomeie as divindades, as entidades, costumes e crenças desses povos e não apenas mostrando fotos de terreiros destruídos.

Para efetivação dessas propostas pedagógicas, demanda-se um compromisso institucional com a formação continuada das professoras e professores da rede estadual de educação, assim como a elaboração de materiais didáticos que reflitam a riqueza e a complexidade dessas expressões religiosas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e plural.

Aponto como um caminho profícuo o programa de formação de professores instituído pela SEED em 2020, GE formadores em ação. Os responsáveis técnicos pelo GE de Ensino Religioso, compreendam a lacuna existente na formação docente

para com tais religiões. Assim fazendo desse grupo um espaço da educação das relações étnico – raciais, proporcionando uma educação antirracista.

Importante ressaltar é que os povos de Religião de Matrizes Africana tenham escuta nesse processo, por parte da SEED, que seus fiéis (o povos de terreiro) possam falar deles e por eles. Portanto sugiro que seja feita uma aliança entre SEED, suas professoras e professores e o movimento social que representam as demandas desses povos.

O material "Ensino Religioso: Diversidade Cultural e Religiosa", elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, representa um recurso pedagógico valioso para a formação de professores, especialmente na abordagem de religiões de matrizes africanas e na promoção da diversidade religiosa em geral. O livro é meticulosamente estruturado para explorar não apenas as religiões afro-brasileiras, mas também uma ampla gama de tradições religiosas, enfatizando a importância de um ensino que respeita e celebra a diversidade cultural e espiritual.

Esta abordagem é crucial em um contexto educacional que busca superar preconceitos e promover uma compreensão mais profunda e respeitosa das várias expressões de fé e não fé. A inclusão deste material nas instituições escolares da rede estadual do Paraná poderia significativamente enriquecer o currículo, oferecendo aos alunos uma visão equilibrada e inclusiva das várias tradições religiosas. Este material pode ser visto como um meio de mapear a paisagem religiosa do estado e do mundo, permitindo que professores e alunos naveguem com respeito e entendimento por essa diversidade.

Aponto para necessidade de distribuição desse material às escolas estaduais como uma medida de elevação da qualidade técnica da educação religiosa, mas também um passo essencial na construção de uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa, em linha com os princípios constitucionais de liberdade de crença e o respeito mútuo entre diferentes grupos religiosos e seculares.

Durante o percurso da escrita desta tese de doutorado, percebi as incompletudes, tão intrínsecas à nossa condição humana. Somos viajantes do conhecimento, trilhando caminhos iluminados pela curiosidade e paixão, mas também marcados pela humildade de reconhecer que nossos passos, embora firmes, não abarcam toda a extensão do saber. Minha jornada acadêmica, tecida com fios de dedicação e inquirição, não foge a essa realidade: ela é um mosaico no qual cada tecer reflete uma verdade parcial, um fragmento de um todo vasto e inexplorado. Me

coloco como uma aprendiz na vasta tapeçaria do conhecimento, consciente de que cada descoberta é apenas um vislumbre de horizontes ainda não alcançados. Minha tese, portanto, é um convite à continuidade da busca, um eco que ressoa nas lacunas deixadas, inspirando outros a preencherem espaços ainda vazios com novas cores, novas vozes, novas verdades.

Na voz do vento de Oyá, ecoa o chamado imperioso para reconhecer e exaltar o legado eterno, tecido nas tramas do tempo pelos africanos escravizados sob o céu do Brasil e seus descendentes, que florescem na contemporaneidade. Tal reconhecimento desdobra-se em um mosaico de resistências, desde sussurros individuais até coros coletivos de desafio e esperança.

Essa jornada de reconhecimento é um hino à identidade negra, um abraço à sua rica herança africana, à tapeçaria de sua cultura, e à profundidade de sua história. É uma peregrinação para decifrar seus valores, para dançar ao ritmo de *Ogum* e suas lutas, uma jornada para ser sensível ao sofrimento esculpido por inúmeras formas de desqualificação - apelidos que ferem como espinhos, risos que cortam como lâminas, piadas que sombreiam o brilho da capacidade, que ridicularizam as linhas da beleza, que emaranham a textura dos cabelos em preconceitos, e que tentam ofuscar o resplendor das religiões enraizadas em solo africano e cultuadas em solo brasileiro.

Este caminho de luta de *Exu* e de reconhecimento e valorização, entrelaçado com fios de justiça e igualdade de *Xangô* é o alicerce sobre o qual se ergue o sonho de uma sociedade em que cada voz é ouvida, cada história é honrada, e cada vida é celebrada em sua plenitude e paz de *Oxalá*.

Quem já passou por esses processos sabe o quanto é difícil finalizar um texto. Assim arremato, não porque tenha de fato finalizado, mas pela necessidade de um ponto fechado. Para que essa costura-bordado não se solte, anuncio aqui a necessidade de outras pesquisas, que visem a produção de um material didático e/ou paradidático que dê suporte às professoras e aos professores que, para além de trabalhar o respeito e a diversidade religiosa, queiram apresentar as Religiões de Matrizes Africana na perspectiva de valorização da cultura afrodiaspórica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)

ANDRADE, Fernanda; SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **O Ensino Religioso em disputa, o debate no campo teórico sobre sua oferta em escolas públicas**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

ANDRÉ, Marli. **A Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 23 ago. 2023.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa, Formação e Prática Docente**. In O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Marli André (org.). Campinas: Papirus, 2012.

ANTONIO, Marco [@vieirapx]. **Sem título**. Rio de Janeiro, 2023. il. color. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/Cx1Q3m\\_v45K/?hl=pt](https://www.instagram.com/p/Cx1Q3m_v45K/?hl=pt). Acesso em: 14 dez. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**, organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 52 p.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo**: Território em disputa. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. G. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00047.pdf>>.

Acesso em: 30 de ago. de 2018.

BATTISTELLI, Bruna Moraes; RODRIGUES, Luciana. Contar histórias desde aqui: Por uma sala de aula feminista e amefricana. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 23, n. 1, p. 153-173, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4067>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets, Cultures Littéraires: romans et développement**, n° spécial, automne/hiver 2009, pp.451-461. Disponível em: <http://ppg.fumec.br/ecc/wp->

content/uploads/2017/06/Maria-Manuel-Baptista\_estudosculturais.pdf. Acesso em: 11 de mar. de 2020

bell hooks. **Ensinando a transgredir**: educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla-2ed.São Paulo: Editora Martins FONTES, 2017.

BILLINGS, Gloria Ladson. **Os guardiões de sonhos**. O ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 30 de ago. de 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP 003/2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 24 ago. 2020

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 de jul. de 2019.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2020.

BURITY, Joanildo A. Religião política e cultura. Tempo Social, **revista desociologia da USP**, v. 20, n.2. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v20n2/05.pdf>. Acesso em: 06 de jul. de 2019.

CATANANTE, B. R.; DIAS, L. R. A coordenação pedagógica, a formação continuada... Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 103-113, jun. 2017 109

CARNEIRO. Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 13 jul. 2019.

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

CORRÊA, Elói. **Ensino Religioso Escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2021.,

COSTA NETO, Antônio Gomes. **Ensino Religioso e as religiões de matriz africana no Distrito Federal**. 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7083?mode=full>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CUMINO, Alexandre. **História da Umbanda**: uma religião brasileira. São Paulo: Madras, 2019.

CRESWEL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, Maritana Drescher. **Entre terreiro e escola**: processos de formação de jovens candomblecistas. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58442>. Acesso em: 08 ago. 2023.

Cäsar, Éric. **Ogum**. 2021. Il. color. Disponível em: <https://www.artstation.com/artwork/OmEnLJ>. Acesso em: 22 dez. 2023.

DEBRAS, Olga. **Eshu Guardian of the Paths**. Il. color. Disponível em: <https://www.artstation.com/artwork/bNNPv>. Acesso em: 22 dez. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1, São Paulo: Editora 34, 1995

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504817/bytestreams/content/content?file name=Lucimar+Rosa+Dias.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

DIAS, Lucimar Rosa. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial**: saberes e fazeres nesse processo. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>. Acesso em 30 de ago. de 2018.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. In: Educar em Revista. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>. Acesso em 30 de ago. de 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FILHO, D. B. F et.al. O que é, para que serve e como se faz uma meta-análise? Teoria e Pesquisa Revista de Ciência Política, 2014, n 23, vol 2. Acesso em 21 mar. 2019. Disponível em: <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/tp.2014.018>. Acesso em 30 de ago. de 2018.

FELIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos visuais em pesquisas na educação e na saúde. In. . Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (orgs). Belo Horizonte, Mazza edições, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p.534-551,2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em 30 de ago. de 2018.

FERREIRA. Jacques de Lima. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In. **Formação de professores**, Teoria e Prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2014.

GALVÃO, Taís F.; PEREIRA, Maurício G. Revisões Sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 23 (1): 183-184, jan-mar 2014. Disponível em:

[http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742014000100018](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018). Acesso em 30 de ago. de 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Saulo Pereira. Após 75 anos, polícia libera bens que contam origem do candomblé no Rio. **Portal Geledés**. 22 ago. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/apos-75-anos-policia-libera-bens-que-contam-origem-do-candomble-no-rio/>. Acesso em: 01 maio 2023;

GONÇALVES, Antonio Baptista. **Intolerância religiosa do Estado Democrático de Direito Brasileiro supostamente Laico**. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In. **Caderno de Formação Política do círculo palmariano**. Batalha de idéias. Brasil. 2011.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In. **Multiculturalismo**, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (org.). Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GUALBERTO, Mário Alexandre M. **Mapa da intolerância religiosa, violação do direito de culto no Brasil**. 2011. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/06/Mapa\\_da\\_intolerancia\\_religiosa.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/06/Mapa_da_intolerancia_religiosa.pdf). Acesso em: 26 mar. de 2022.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso nas legislações. In. **Compêndio do Ensino Religioso**. Sérgio R. A. Junqueira, Laude E. Brandenburg, Remí Klein (org.) São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 297-304.

HORN, Geraldo Balduino (org.) **Mercantilização da Educação Pública no Paraná: autoritarismo, violência e plataformização do ensino**. Curitiba: Platô Editorial, 2022. 279p.

JOSSO, Christine-Marie. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério de Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: Ibplex 2008.

KILEUY, Odé; OXAGUIÃ, Vera. **O candomblé bem explicado, Nações Bantu, Iorubá e Fon**. Marcelo Barros (org.). Rio de Janeiro: Pallas. 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista brasileira de educação**. Dez. 2004 N. 27  
Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GYcFk7NLDYJwTK6V6qqp5MR/abstract/?lang=pt>.  
Acesso em: 10 ago. de 2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: Um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Roberto Sidnei Macedo. Dante Galeffi, Álamo Pimentel (org.) Salvador. EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei; SÁ, Silvia Michele Macedo. A Etnografia como aprendizagem e criação de saberes e a Etnopesquisa Implicadas: Entrecimentos. **Currículo sem fronteiras**, v.18, n.1, p. 324-336, jan./abr. 2018. Disponível em:  
<https://docplayer.com.br/113928864-A-etnografia-critica-como-aprendizagem-e-criacao-de-saberes-e-a-etnopesquisa-implicada-entrecimentos.html>. Acesso em: 22 de fev. de 2021.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo recretivo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 176p. (Coleção Feminismos Plurais)

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

NASCIMENTO, Sergio Luis. **Relações raciais e Ensino Religioso no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

NETO. João Augusto do Reis. A pedagogia de Exu: educar para resistir e (r)existir. **Revista Calundu**. Vol. 3, N. 2, Jul-dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/download/27476/24718/62621>. Acesso em: 22 de jul. 2022.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020. 160p. (Coleção Feminismos Plurais)

NÓVOA, A. **Professora se forma na escola**. Nova escola. Edição 142, 01 de mai. 2001. Entrevista. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entre-vista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 01 jul. 2019.

OLIVEIRA, kiusam. **Omo-Oba**: Histórias de princesas e príncipes. São Paulo; Companhia das Letrinhas, 2023.

ORIN: música para os orixás. Direção de Henrique Duarte. Produção executiva por Daniela Duarte e Letícia Campos. Salvador: Onã Filmes, 2021. (73 min.). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=hLA29ILa5Y&ab\\_channel=Orinm%C3%BAasicaparaosOrix%C3%A1s](https://www.youtube.com/watch?v=hLA29ILa5Y&ab_channel=Orinm%C3%BAasicaparaosOrix%C3%A1s). Acesso em: 20 ago. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Ensino Religioso. Paraná: Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação, 2008.

PARANÁ. Secretaria Educação e do Esporte Paraná. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep\\_2020/ensino\\_religioso\\_curriculo\\_rede\\_estadual\\_paranaense\\_diagramado.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/ensino_religioso_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagramado.pdf). Acesso em: 14 abr. de 2020.

QUINTANA, Eduardo. **Èkòolé, no candomblé também se educa**. Jundiá: Paco editorial. 2016.

REDAÇÃO PRAGMATISMO. Menina praticante de candomblé é agredida por intolerância religiosa. **Pragmatismo Político**. 01 out. 2015. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/10/menina-praticante-de-candomble-e-agredida-por-intolerancia-religiosa.html>. Acesso em: 30 mar. 2022.

RODRIGUES, Cleber. **Acervo religioso apreendido há 130 anos é transferido para museu no Rio**. Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/acervo-religioso-apreendido-ha-130-anos-e-transferido-para-museu-no-rio/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

RODRIGUES, Edile, M. F. Formação continuada dos professores e professoras de Ensino Religioso. In. **Compêndio do Ensino Religioso**. Sérgio R. A. Junqueira, Laude E. Brandemburg, Remí Klein (org.) São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 297-304.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Reinaldo Pires dos [@reinaldopires58]. **Xangô**. Acrílico sobre tela. 75x50. Acervo do artista. 13 jan. 2017. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BaH4udblxDm/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

SANTOS. Erisvaldo Pereira. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas**: um diálogo necessário. Belo Horizonte: Nandyala. 2010a.

SANTOS. Maria Stella de Azevedo. **Meu tempo é agora**. Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2010b.

SANTOS, Mario Ribeiro. **O sagrado perseguido**: intolerância e demonização das práticas religiosas afro-brasileiras no bairro de Afogados - Recife (1930-1940). Anais... São Paulo, julho 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300845060\\_ARQUIVO\\_textocompletoanpuh2011.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300845060_ARQUIVO_textocompletoanpuh2011.pdf). Acessado em 25 jan. 2022.

SANTOS, Roberto Magalhães dos. **O processo de construção da consciência histórica em relação às religiões de matriz africana no ensino religioso escolar em Uberlândia-MG (2016-2017)**. 2018. 182f. Dissertação (Mestrado Profissional em História, Cultura e Formação de Professores). Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais. Disponível em: <http://repositorio.ufcat.edu.br/tede/bitstream/tede/8615/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Roberto%20Magalh%C3%A3es%20dos%20Santos%20-%202018.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Brígida Karina Liechocki Nogueira da; NIZER, Carolina do Rocio; COSTA Diná Raquel Daudt da; CARASSAI, Elizabeth Cristina; SANTOS, Elói Corrêa dos; SCHLOGL, Emerli ; BIACA, Valmir. **Ensino Religioso**: uma perspectiva de trabalho

com a diversidade religiosa no Estado do Paraná. In Ensino religioso no Brasil. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (organizador). Florianópolis: Insular, 2015.

SILVA, Valéria Pereira. **Professoras negras em Curitiba-PR e suas narrativas sobre educação das relações étnico raciais do ensino fundamental**. 185f. Dissertação (mestrado em educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/82961> Acesso em: 23 ago. 2023.

SILVA, Gisele Rose da. **Azoilda Loretto da Trindade, o Baóba dos valores civilizatórios afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: metanóia, 2021.

SOUZA, Andréa Silveira de. Religião e educação: as marcas do fundamentalismo religioso no programa Escola sem Partido. **Religare**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 9-33, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/42473/29254> Acesso em: 10 jan. 2020.

SOUZA, Ellen de Lima. **Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**. 2016. 179f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7877>. Acesso em: 23 maio 2023.

SOUZA, Ellen de Lima; CARVALHO, Alexandre Filordi. “Cadê a criança negra que estava aqui ?” Da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. Debates em educação. Maceió vol.14, nº especial, p.1-25, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12655>. Acesso em 12 out.2023

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **A formação da imagem da mulher negra na mídia**. Tese de (Doutorado em Comunicação). Escola de Comunicação Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás: Deuses iorubás na África e no novo mundo**. Salvador: Corrupio, 2018.

VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel et al. **Teceres, fazeres e narrativas no ensino religioso: a cosmovisão africana como possibilidade de aplicação da Lei 10639/2003**. 2016.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo. Editora Atlas. 2009

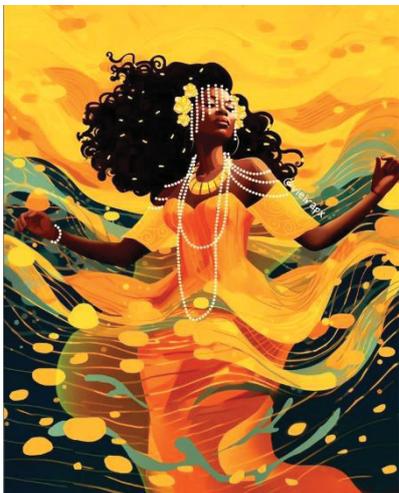
VIEIRA, Fábio. **Oxalá**. 06 jun. 2023. Il. color. Disponível em:  
<https://www.behance.net/gallery/172449195/Oxala>. Acesso em: 22 dez. 2023.

XAVIER, Lúcia Helena. **Mão da limpeza**: identidade e saberes de trabalhadoras negras de unidades educacionais de Curitiba. 2021 187f. Dissertação (mestrado em educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: penso. 2016.

## APÊNDICE I – DESCRIÇÃO DAS IMAGENS DE ABERTURA DE CAPÍTULO

### Introdução – Oxum



A imagem é uma ilustração que representa o orixá Oxum. Na figura, há uma mulher negra centralizada com os olhos fechados e a cabeça levemente inclinada para cima. Seu cabelo é volumoso, cacheado e preto, adornado com pequenos riscos amarelos.

Ela veste um vestido longo em tons de laranja e amarelo que se mistura com os traços do fundo da imagem.

No seu pescoço, há um colar dourado e múltiplos colares de pérolas brancas, caindo sobre o peito e a cintura. Ela está de braços abertos e tem uma pulseira de pérolas no pulso esquerdo.

O fundo da imagem é composto por uma série de ondas e espirais em tons de amarelo, laranja, verde e preto.

### Capítulo 1 – Exu



A imagem é uma ilustração vertical que retrata o orixá Exu. No primeiro plano, há um homem negro, em pé e com o olhar direcionado para a frente. Seu físico é atlético e bem definido.

No topo da cabeça, há um adorno feito com seu próprio cabelo, que parece estar em dreads formando um círculo ao redor da cabeça. Seus olhos são completamente brancos.

Na mão esquerda, ele segura um cajado longo com um boneco na ponta, com duas cabaças penduradas por uma corda. Na mão direita, ele tem uma chama de fogo, que emana luz e algumas faíscas.

A veste é um pano vermelho, amarrado como uma saia na cintura, descendo até os joelhos e deixando uma fenda aberta mostrando suas pernas na frente. Ele usa um colar dourado e vermelho no peito e um cinto largo na cintura com detalhes em dourado, uma máscara africana pendurada de um lado e duas cabaças do outro.

Exu está descalço. O fundo da imagem é composto por um céu nublado com nuvens cinzentas e montanhas ao fundo, o que cria um contraste com a figura central.

## Capítulo 2 – Xangô



A imagem é uma pintura vertical de Reinaldo Pires que ilustra o orixá Xangô. Ao centro, há um homem negro de físico atlético com uma coroa dourada adornada com o símbolo de dois machados de lâminas duplas cruzados.

Sobre o peito, há colares de contas vermelhas e brancas que cruzam em seu peito formando um x. Há marcas tribais em vermelho na pele do peito e dos braços.

Ele veste uma saia plissada vermelha que chega até seus joelhos, em cada mão, ele segura um machado com lâminas duplas, com cabos de madeira. As ferramentas são grandes e robustas.

O fundo é um desenho abstrato, com diferentes tons de vermelho.

## Capítulo 3 – Ogum



Esta ilustração horizontal retrata o orixá Ogum. A figura é de um homem negro capturada em um movimento dinâmico, com seu braço direito estendido para o lado e o esquerdo para trás.

O rosto do homem está coberto por fios de pérolas brancas que pendem para frente, ocultando suas feições. Ele usa uma espécie de boina militar azul sob a cabeça.

A sua veste se mistura com os traços aquarelados em tons azul e branco do fundo da imagem dando a impressão de movimento. Há uma rama da folha de dendezeiro presa ao redor de seu peito e ombro de modo transversal. No seu peito, há também uma corrente prateada que flutua reforçando a impressão de movimento da cena.

No braço direito, há um bracelete prateado no pulso e na parte superior do braço, acompanhado de um fio formado por búzios brancos. Na mão esquerda, ele empunha uma espada adornada com alguns riscos e animais.

#### **Capítulo 4 – Oyá**



A imagem é uma ilustração artística vertical e estilizada do orixá Oyá. A figura central é de uma mulher negra, retratada em movimento, com os braços levantados e uma perna flexionada. Ela está sobre um redemoinho, representado em linhas brancas.

Ela veste um vestido em tons degradês de vermelho e rosa marcado por linhas curvas.

O rosto da figura é simplificado e coberto por fios com contas em tons de vermelho e rosa. Sobre a cabeça, ela usa um turbante apresentado por linhas onduladas nas cores rosa e vermelho com pequenas linhas brancas.

Ela usa dois colares de contas vermelhas e a representação em traços marrons de dois chifres de búfalo que caem sobre o peito. Na mão direita, ela segura um objeto que se assemelha a uma espada com lâmina curva, enquanto na mão esquerda, ela segura a representação, feita em linhas curvas, de sua indumentária, um apetrecho feito com rabo de búfalo.

O fundo da ilustração é composto por vários desenhos de borboletas em tons marrons e rosas.

#### **Conclusão – Oxalá**



A imagem é um retrato artístico vertical do orixá Oxalá. O personagem é um homem negro, mais velho com barba branca e uma expressão séria olhando para o alto. Ele está vestido com roupas tradicionais brancas, que incluem uma túnica longa que envolve todo seu corpo com uma faixa azul clara e prateada envolta na cintura e o que parece ser uma saia azul clara embaixo da túnica e um turbante branco e azul na sua cabeça.

Oxalá segura firmemente um cajado vertical com as duas mãos. No topo do cajado, há objetos circulares em três níveis, como um abajur tradicional, adornado com muitos fios de contas brancas que pendem para baixo.

No fundo, o céu é nublado com nuvens escuras e claras, sugerindo um espaço celestial. À direita da imagem, há uma pomba branca com as asas abertas em pleno voo, emanando uma luz própria. Abaixo e à frente do orixá, há mais 4 pombas que parecem surgir de uma névoa, também com asas abertas e em voo.

## APÊNDICE II – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

### PERFIL

OLÁ BOM DIA PROFESSOR PROFESSORA

GOSTARIA QUE SE APRESENTASSE:

SEU NOME:

IDADE:

IDENTIDADE DE GÊNERO:

COMO SE AUTODECLARA, QUANTO SUA RAÇA/COR

QUAL SUA FORMAÇÃO:

ANO QUE GRADUAÇÃO:

### FORMAÇÃO

DURANTE SUA GRADUAÇÃO VOCÊ TEVE CONTATO COM CONTEÚDOS  
RELACIONADOS RELIGIOES DE MATRIZES AFRICANA

VOCÊ FEZ OU FAZ CURSOS SOBRE ENSINO RELIGIOSO? ONDE? QUANDO E  
QUANTOS?

NESSOS CURSOS SÃO ABORDADOS RELIGIOES DE MATRIZES AFRICANA

### PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

COMO VOCÊ TRABALHA ESSAS RELIGIÕES NAS AULAS DE E.R.?

COMO VOCÊ ELABORA SUAS AULAS E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

### NORMATIVAS

QUAIS DOCUMENTOS VOCÊ CONSULTA PARA ELABORAR PARA ELABORAR  
SUAS AULAS?

LEI 10.639/03 E 11.645/08, AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES  
ETNICO-RACIAIS E PARA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E  
AFRICANA., VOCÊ CONHECE A BNCC DE E.R, VOCÊ CONHECE O CURRÍCULO  
REFEREN

CIAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ DE E.R.(CREP).