



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
(PROFHISTÓRIA)

HERTA CAMILA CORDEIRO MORATO

**O controle dos corpos em colégios públicos militarizados de
Goiás: um debate sobre o racismo religioso em espaços escolares e o
papel do ensino de História na luta antirracista**

GOIÂNIA
2026



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Herta Camila Cordeiro Morato

3. Título do trabalho

O CONTROLE DOS CORPOS EM COLÉGIOS PÚBLICOS MILITARIZADOS DE GOIÁS: UM DEBATE SOBRE O RACISMO RELIGIOSO EM ESPAÇOS ESCOLARES E O PAPEL DO ENSINO DE HISTÓRIA NA LUTA ANTIRRACISTA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Herta Camila Cordeiro Morato, Discente**, em 02/10/2025, às 14:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Clarissa Adjuto Ulhoa, Usuário Externo**, em 03/10/2025, às 18:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5693441** e o código CRC **D4706752**.

HERTA CAMILA CORDEIRO MORATO

**O controle dos corpos em colégios públicos militarizados de
Goiás: um debate sobre o racismo religioso em espaços escolares e o
papel do ensino de História na luta antirracista**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG), para obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Adjuto Ulhoa.

GOIÂNIA

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Morato, Herta Camila Cordeiro

O controle dos corpos em colégios públicos militarizados de Goiás:

[Manuscrito]: um debate sobre o racismo religioso em espaços escolares e o papel do ensino de História na luta antirracista / Herta Camila Cordeiro Morato. - 2026. CLXXXIX, 189 f.: il. 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Clarissa Adjuto Ulhoa

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Goiânia, 2026.

Ilustrações.

Apêndice.

Bibliografia.

Inclui: siglas, mapas, tabelas, gráfico.

1. Militarização da Educação Pública, Racismo Religioso, Ensino de História, Luta Antirracista..

I. Ulhoa, Clarissa Adjuto , orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 049/2025 da sessão de Defesa da **Dissertação** de **HERTA CAMILA CORDEIRO MORATO**, que confere o título de **MESTRE(A) em Ensino de História (ProfHistória/UFG)**, na área de concentração em **Ensino de História**.

Ao/s **vinte e nove dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e cinco**, a partir da(s) **14h00min**, via **Videoconferência**, realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada **"O CONTROLE DOS CORPOS EM COLÉGIOS PÚBLICOS MILITARIZADOS DE GOIÁS: UM DEBATE SOBRE O RACISMO RELIGIOSO EM ESPAÇOS ESCOLARES E O PAPEL DO ENSINO DE HISTÓRIA NA LUTA ANTIRRACISTA "**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Clarissa Adjuto Ulhoa (ProfHistória-UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Alexandre Martins de Araújo (ProfHistória-UFG)**, membro titular interno; Professor(a) Doutor(a) **Leo Carrer Nogueira (UEG)**, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Clarissa Adjuto Ulhoa**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e nove dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Breno Mendes, Coordenador de Pós-Graduação**, em 03/10/2025, às 17:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Clarissa Adjuto Ulhoa, Usuário Externo**, em 03/10/2025, às 18:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Martins De Araujo, Professor do Magistério Superior**, em 06/10/2025, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5624064** e o código CRC **A79BCB87**.

Referência: Processo nº 23070.046221/2025-62

SEI nº 5624064

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à vida pela oportunidade de reconstruir um caminho que tempos atrás tentei percorrer e não tive êxito na jornada. Talvez, na vida, não exista o momento ideal, e certo seja o momento que estamos vivendo, por mais desafiador que pareça. Agradeço a existência de políticas públicas que ainda mantêm a universidade pública, gratuita e que têm olhado para os professores da educação básica como profissionais com muito a colaborar para a construção do conhecimento acadêmico.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Clarissa Adjuto Ulhoa, que, muito mais do que me orientar, me fez ver que era possível concluir esse projeto dentro do prazo previsto, mesmo com todos os desafios impostos pela rotina apertada. Ela me permitiu sonhar e realizar no mais humano de todos os sentidos que essas duas palavras podem significar.

Agradeço ao professor Dr. Alexandre Martins e ao professor Dr. Léo Carrér, por terem aceito o convite para compor a banca desta pesquisa e pelas preciosas contribuições para avançar nas investigações e nos questionamentos para a realidade que almejei problematizar e compreender.

Agradeço à minha querida Áurea, que, a cada angústia, mostrou-me que o importante mesmo é sustentar o nosso desejo e que não existe nada ideal e perfeito. Ela sempre me falou sobre a importância de presentificar e viver o processo. Agradeço à minha galera da Fenda do Biquíni, vocês fazem a vida mais leve e alegre. Ao Jean Costa Santana, agradeço pelo companheirismo e amizade. Ao Marcos Antônio Bonifácio, por ser o irmão que a vida me deu. Ao meu irmão Moacir, meu Mano Brown... agradeço pelo incentivo em seguir adiante. À Daiane Aparecida Tonaco, pelas nossas conversas sobre a vida e a História. E agradeço às minhas amigas irmãs Maria de Fátima e Taynara, que, mesmo na ausência, nunca deixaram de estar presentes... o amor emana.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, à minha querida coordenadora pedagógica Kátia Campos, em especial, que me apoiou em momentos decisivos para a minha continuidade nesse projeto. Agradeço aos colegas do mestrado, pela força, incentivo e colaboração nos momentos de dúvida e angústia. À Amanda Karla, colega e amiga que fiz quando cursei pela primeira vez o ProfHistória, agradeço por continuar me acompanhando, me ajudando sempre que pôde e por torcer para que essa dissertação se realizasse. A solidariedade de todos vocês foi preciosa e fundamental.

Por fim, agradeço aos meus pais por sempre terem me incentivado a estudar e ir em busca dos meus sonhos. Antes de conhecer o conceito de autoatualização, em bell hooks, conheci o significado por meio das palavras de meu pai e o seu desejo sincero de que eu me tornasse uma mulher emancipada.

Dedico essa dissertação à minha avó Ricardina Cordeiro do Nascimento e ao meu pai Marcio Morato. Vocês não se encontram mais neste plano existencial, mas a força e o amor de vocês vivem em mim e me sustentam para seguir adiante.

Dedico essa dissertação também aos professores, aos estudantes praticantes de religiões de matriz africana e afro-brasileira e a toda a sociedade. Desejo que este estudo possa fortalecer e colaborar na luta antirracista, sobretudo no espaço escolar, seja ele qual for: público, privado, militarizado. O que mais importa aqui é fazer florescer a liberdade de ser, estar e se realizar no mundo com respeito e empatia, com os olhos curiosos para conhecer o que é diferente de nós. Que juntos possamos celebrar a nossa humanidade.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Relações entre Medo-Violência-Juventude.....	76
Gráfico 1 – Denúncias de discriminação religiosa no Brasil entre 2011 e 2018.....	51
Gráfico 2 – Denúncias de discriminação religiosa no Brasil feitas sem identificação do estado/região em que ocorreram.....	52
Gráfico 3 – Denúncias de discriminação religiosa no Brasil: religião das vítimas. Anos 2011-2018.....	53
Gráfico 4 - Denúncias de discriminação religiosa no Brasil: geral por regiões. Anos: 2011-2018.....	54
Mapa 1 – Localização do município de Senador Canedo	37
Mapa 2 – Espacialização dos terreiros de religiões de matriz africana e afro-brasileira no município de Senador Canedo.....	86

RESUMO

Esta dissertação analisa o controle dos corpos em colégios públicos militarizados do estado de Goiás e investiga de que modo os regimentos escolares dessas instituições contribuem para o fortalecimento do racismo religioso no espaço escolar, especialmente contra estudantes adeptos das religiões de matriz africana e afro-brasileira. A pesquisa parte da experiência docente da autora em uma escola militarizada e da hipótese de que a lógica disciplinadora e homogeneizadora desses estabelecimentos cria condições institucionais favoráveis à restrição de direitos culturais, identitários e religiosos. O estudo tem como objetivo principal compreender como os regimentos escolares das escolas públicas militarizadas goianas se configuram como instrumentos de controle e como possíveis facilitadores do racismo religioso, além de refletir sobre o papel do ensino de História na promoção de práticas pedagógicas antirracistas. A investigação adota abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, com análise de regimentos escolares produzidos entre 1999 e 2024, mobilização de literatura especializada sobre racismo e racismo religioso e diálogo com dados, obtidos junto ao serviço estatal Disque 100, de denúncias de violação de direitos humanos relacionada à religiosidade. O percurso analítico articula também a contextualização histórica das religiões afro-brasileiras, com ênfase no candomblé, e o exame de sua presença no território goiano, especialmente na cidade de Senador Canedo-GO. Os resultados evidenciam a permanência e a atualização de mecanismos normativos que padronizam corpos, vestimentas e expressões identitárias, revelando um projeto disciplinador que viola os princípios constitucionais de liberdade, pluralidade e laicidade do Estado garantidos tanto pela Constituição Federal de 1988 quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A análise demonstra a insuficiência do conceito de intolerância religiosa para explicar as dinâmicas observadas e reforça a pertinência do conceito de racismo religioso para interpretar práticas discriminatórias direcionadas aos praticantes de religiosidades de matriz africana e afro-brasileira. Como contribuição, a dissertação apresenta um caderno de orientações voltado a professores da educação básica para o enfrentamento do racismo religioso no contexto escolar. Conclui-se que a militarização da educação pública civil tende a reforçar desigualdades étnico-raciais no ambiente escolar, o que evidencia a necessidade de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação democrática e antirracista.

Palavras-chave: Militarização da educação pública, racismo religioso, ensino de História, luta antirracista.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the control of bodies in militarized public schools in the state of Goiás and investigates how the school regulations of these institutions contribute to the strengthening of religious racism within the school environment, especially against students who practice African and Afro-Brazilian religions. The research is grounded in the author's teaching experience at a militarized school and in the hypothesis that the disciplinary and homogenizing logic of these institutions creates institutional conditions favorable to the restriction of cultural, identity-based, and religious rights. The main objective of the study is to understand how the school regulations of militarized public schools in Goiás are configured as instruments of control and as possible facilitators of religious racism, while also reflecting on the role of History teaching in promoting anti-racist pedagogical practices. The investigation adopts a qualitative approach of a documentary and bibliographic nature, analyzing school regulations produced between 1999 and 2024, drawing on specialized literature on racism and religious racism, and engaging with data obtained from the state-run **Disque 100** service concerning reports of human rights violations related to religiosity. The analytical path also articulates a historical contextualization of Afro-Brazilian religions, with an emphasis on Candomblé, and examines their presence in the territory of Goiás, especially in the city of Senador Canedo, Goiás. The results reveal the persistence and updating of normative mechanisms that standardize bodies, clothing, and identity expressions, exposing a disciplinary project that violates the constitutional principles of freedom, plurality, and the secular nature of the state, as guaranteed both by the 1988 Federal Constitution and by the 1996 Law of Guidelines and Bases of National Education. The analysis demonstrates the insufficiency of the concept of religious intolerance to explain the observed dynamics and reinforces the relevance of the concept of religious racism in interpreting discriminatory practices directed at practitioners of African and Afro-Brazilian religiosities. As a contribution, the dissertation presents a guidance booklet aimed at basic education teachers to support the confrontation of religious racism in the school context. It concludes that the militarization of civil public education tends to reinforce ethnic-racial inequalities within the school environment, highlighting the need to build pedagogical practices committed to democratic and anti-racist education.

Keywords: Militarization of public education, religious racism, History teaching, anti-racist struggle.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPMG	Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás
CieAA	Centro Interdisciplinar de Estudos África-Américas
CPMG	Colégio da Polícia Militar de Goiás
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPN	Instituto dos Pretos Novos
IURD	Igreja Universal do Reino de Deus
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
OS	Organizações Sociais
Pecim	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RDPM-GO	Regulamento Disciplinar da Polícia Militar de Goiás
SCMB	Sistema de Colégios Militares Brasileiros
Secim	Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares
Seppir	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
VLT	Veículo leve sobre trilhos

SUMÁRIO

PRELÚDIO: ANTES DE COMEÇAR: A EXPERIÊNCIA DE OLHAR PARA O MUNDO E RECONHECER NELE O MEU TEMA DE PESQUISA.....	14
INTRODUÇÃO: A ESCOLHA DOS FIOS PARA ALINHAVAR A PESQUISA	17
1 HISTÓRICO DO CANDOMBLÉ NO BRASIL E A PRESENÇA DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS EM SENADOR CANEDO/GO	21
1.1 O candomblé no Brasil	21
1.2 O candomblé no território goiano.....	29
1.3 A presença das religiosidades de matriz africana e afro-brasileira em Senador Canedo	36
2 RACISMO RELIGIOSO NAS ESCOLAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	43
2.1 Racismo religioso <i>versus</i> intolerância religiosa	43
2.2 O racismo religioso no contexto brasileiro.....	49
2.3 Racismo religioso em contexto escolar e o papel do ensino de História em seu combate	59
3 CONTROLE DOS CORPOS E RACISMO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO MILITARIZADA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS REGIMENTOS ESCOLARES DOS COLÉGIOS DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS.....	70
3.1 Escolas militares <i>versus</i> escolas militarizadas.....	70
3.2 O protagonismo do estado de Goiás no processo de militarização dos colégios estaduais	73
3.3 O regimento escolar nos colégios da Polícia Militar.....	81
3.4 Educação, racismo e controle dos corpos.....	91
3.5 Parte propositiva: um caderno de sugestões para professores interessados em debater e combater o racismo religioso em sala de aula	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	112

PRELÚDIO: ANTES DE COMEÇAR: A EXPERIÊNCIA DE OLHAR PARA O MUNDO E RECONHECER NELE O MEU TEMA DE PESQUISA

Rio de Janeiro, 14 de janeiro de 2024

Ontem, fiz minha primeira visita guiada pelo Rio. Escolhi o roteiro da Pequena África, região denominada assim por Heitor dos Prazeres. Essa era a região portuária, em terras cariocas, que recebia os primeiros africanos escravizados à época do Brasil Colônia. Região de desembarque, dor e morte – física e espiritual.

Iniciamos nossa jornada nos encontrando com a guia, Bruna Cordeiro, na porta da Igreja Santa Rita, no Largo de Santa Rita. Era uma manhã de sábado, nublada e quente como um típico dia de verão carioca. Na Igreja, estavam sendo distribuídas cestas básicas. A maioria das pessoas que estava ali, para receber as doações, era formada por mulheres e idosos.

Na área da igreja, bem onde estávamos pisando, localizava-se o primeiro Cemitério de Pretos Novos. Pretos Novos era o nome dado aos africanos que chegavam ao Brasil na condição de escravos. Os que já chegavam mortos eram jogados em valas rasas, sem mortalha, sem rito de passagem. Sobre o corpo, eram jogadas pás de cal para amenizar o odor e acelerar o processo de decomposição.

Dom Emanuel foi o fidalgo que financiou a construção da Igreja de Santa Rita. As pessoas ricas eram sepultadas dentro das igrejas por acreditarem que, quanto mais próximas do altar, mais perto de Deus estariam. Aos escravizados, era dado o enterro “à flor da terra”, aquele em que os corpos eram jogados em valas rasas. Mesmo assim, os portugueses acreditavam estar fazendo um grande ato de caridade, típico do ideário cristão.

No chão do Largo da Igreja de Santa Rita, pude notar que o calçamento é composto por pequenas pedras brancas e pretas. Em sua disposição, as pedras pretas formam o desenho de grandes rosas. Bruna nos explicou que, durante o período da escravidão, em um grande esforço e gesto solidário, mulheres pretas alforriadas se organizavam para vender rosas e, com o dinheiro arrecadado, compravam a alforria para os seus filhos; uma vez libertos os seus filhos, elas lutavam pela liberdade dos filhos de outras mulheres.

Bruna nos relatou também que ali, a qualquer chuva, os corpos eram expostos, situação que passou a incomodar bastante os moradores dos arredores. Como a cidade estava crescendo, o cemitério foi transferido para uma região mais distante. Acessamos essa região fazendo o percurso por meio do veículo leve sobre trilhos (VLT).

Desde 2011, em decorrência da Copa do Mundo de Futebol de 2014, foram iniciadas obras de construção do VLT para otimizar a locomoção pelo centro do Rio. Durante as escavações, foram descobertos vários ossos humanos, daí os pesquisadores concluíram que essa foi a região destinada para ser o segundo Cemitério de Pretos Novos. Ao que tudo indica, essa localização, até então, era desconhecida.

Segundo nos foi informado, foram encontrados indícios de sepultamentos de judeus também. Todavia, não foi realizado nenhum tipo de escavação mais profunda porque consta que rabinos, babalorixás e yalorixás consultaram seus oráculos e nenhum foi a favor da retirada dos ossos.

No assalto de uma das casas localizadas nessa região, foram encontrados diversos vestígios materiais, como restos de louças, objetos de madeira, metal e, o que mais surpreendeu, uma ossada humana completa. Todo esse material, sobretudo os restos humanos, levou os pesquisadores a concluir que essa região foi o local de construção do segundo Cemitério de Pretos Novos, que funcionou entre 1772 e 1830, quando a Lei Eusébio de Queirós proibiu o tráfico negreiro. A família proprietária da casa decidiu, então, transformar o lugar no Instituto dos Pretos Novos (IPN).

No IPN, deparamo-nos com janelas arqueológicas, cavadas no chão da casa, que revelavam vestígios de ossos humanos. Na primeira janela, foi possível ver ossos quebrados de cor bastante esbranquiçada. Bruna nos informou que, para destruir os corpos com mais rapidez e liberar espaço para novos, foi desenvolvido um processo de descarnamento, ao qual se seguia o de calcinação, que consistia em atear fogo nos fragmentos. Daí o motivo de aqueles fragmentos serem esbranquiçados.

Na segunda janela, foi encontrado o esqueleto completo de uma adolescente, cuja idade, à época de sua morte, estimava-se em 16 anos. Segundo os pesquisadores, seu corpo foi jogado com tamanha violência na vala que os seus braços se quebraram, uma vez que se encontravam em posição contrária ao restante do corpo. À adolescente deram o nome de Bakita.

Tudo o que vivenciei nessa visita guiada pela Pequena África e, principalmente, as informações que obtive no IPN me fizeram vislumbrar o caminho que eu gostaria de construir e trilhar nesta dissertação. Ao estabelecer correlações com a minha experiência enquanto professora de uma escola militarizada, que, segundo as minhas primeiras percepções, estabelece um ambiente escolar excludente, preconceituoso e racista, comecei a costurar ideias, impressões e reflexões.

Dadas as distâncias estabelecidas pelo tempo histórico, pude sentir que, no passado e no presente, a sociedade brasileira se organiza para manter de modo mais silencioso e apagado possível a cultura de matriz africana e afro-brasileira. Seja nas suas cores, nas suas matrizes religiosas, na música que vem da periferia...

Se, à época da escravidão, o africano, antes de embarcar para o Novo Mundo, era obrigado a dar três voltas em torno de uma árvore de baobá, pois assim se acreditava que ele seria destituído de suas memórias; se, ao chegar morto ao território brasileiro, era jogado em vala rasa coberta com cal, ou seu corpo fragmentado era calcinado num processo de redução até a inexistência; hoje, em nossa sociedade, permanece a violência contra o povo preto, por meio da marginalização, do alto índice de mortes (Brasil, 2023), da criminalização e do ataque à cultura, sobretudo à religiosidade. Há de se reconhecer a permanência de um processo de desumanização e fortalecimento do racismo estrutural.

INTRODUÇÃO: A ESCOLHA DOS FIOS PARA ALINHAVAR A PESQUISA

O tema de pesquisa desta dissertação surgiu da minha experiência como professora em um colégio público civil estadual, localizado na cidade de Senador Canedo – GO, que passou pelo processo de militarização. Essa experiência aguçou a minha percepção de que o regimento escolar dos colégios da Polícia Militar de Goiás fere os direitos assegurados tanto pelos Direitos Humanos (1948) no que concerne à liberdade de expressão da religiosidade, quanto pela legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996, que garantem a liberdade de ensinar, aprender, ser e estar no mundo.

Minha sensibilidade à temática do racismo religioso está relacionada à experiência que tive, durante a graduação no curso de História, ao fazer parte do primeiro Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) de Goiás, o Centro Interdisciplinar de Estudos África-Américas (CieAA), sediado na Universidade Estadual de Goiás (UEG), *Campus* de Ciências Socioeconômicas e Humanas, localizado na cidade de Anápolis-GO. Em 2009, comecei a iniciação científica em pesquisas do CieAA que tinham como principal objetivo investigar a presença das religiões de matriz africana em Goiás, sobretudo na cidade de Goiânia. À época, dentre os projetos desenvolvidos pelo NEAB, estavam os relacionados à presença do Candomblé Ketu no território goiano e goianiense.

Foi nesse contexto que tive a oportunidade de conhecer alguns Ilês Axés¹, praticantes e líderes, participar dos festejos e assimilar um pouco do *ethos* dessa religiosidade, o que incluiu conhecer parte das indumentárias, vestimentas etc. Com esse conhecimento que a pesquisa me proporcionou, ao ter contato com o regimento escolar (2022) do colégio militarizado onde fui modulada como professora, veio-me uma inquietação em forma de questionamento.

No regimento, há a proibição de usar adornos, ligas coloridas, qualquer objeto de “cor esdrúxula”, podendo o estudante, em caso de desobediência, sofrer uma penalidade. Diante disso, meu primeiro questionamento foi: como fica a situação de um estudante praticante de religiões de matriz africana ou afro-brasileira que necessariamente, segundo os ritos de sua religiosidade, deve trazer junto a si adornos, símbolos sagrados? Muitos desses adornos são fios de contas coloridas que representam o orixá² do devoto, outros são utilizados para

¹ Terreiros/Comunidade Tradicional de Terreiro.

² Deidade africana.

proteção. Foi quando percebi que, nessas instituições de ensino, há um campo fértil para o fortalecimento do racismo, especialmente o racismo religioso.

É importante registrar que o início da década de 2000 no Brasil se mostrou promissor para o debate das questões históricas ligadas às relações étnico-raciais. Esteve em pauta a luta institucionalizada contra o racismo estrutural presente em nossa sociedade e a criação de políticas públicas voltadas para as ações afirmativas que valorizassem as identidades afrodescendentes. Foi nesse contexto que ocorreu, no campo da educação, a aprovação da Lei 10.639/2003, que obriga as instituições de ensino a incluir nos currículos a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Conforme observa Leonor Araújo, é imprescindível ressaltar que a aprovação da referida lei tem um percurso histórico que se constituiu no bojo da luta do Movimento Negro.

A Lei 10.639 foi uma das primeiras leis sancionadas pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e buscava dar respostas institucionais, como política de Estado, para as históricas reivindicações do movimento negro brasileiro. A luta pela inclusão cidadã do movimento negro na sociedade brasileira teve sua inicial organicidade empreendida pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) com Abdias do Nascimento (1914-2011). O TEN foi criado em 1944, no Rio de Janeiro, e sua proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte, norteou a ênfase das organizações negras em estabelecer a educação como prioridade para sua inclusão social e cidadã. As décadas de 1970 e 1980 foram anos de diálogos, encontros e elaboração de propostas do movimento a favor da afirmação da identidade negra, da luta contra o racismo (Araújo, 2021, p. 281).

As demandas da Lei 10.639/2003 relacionam-se ao ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras e buscam valorizar a trajetória dos africanos em território brasileiro e a cultura que se formou por meio das interações, luta e resistência de africanos e afrodescendentes. Nesse sentido, compreendi que o regimento escolar do colégio militarizado em Goiás violava as determinações da Lei 10.639/2003.

O campo desta pesquisa foi a cidade de Senador Canedo, que possui cerca de 155.635 habitantes³ e dista mais ou menos 24 km da capital. Nela, foi possível verificar que o colégio estadual que passou pelo processo de militarização se encontra circundado por terreiros de umbanda e candomblé. Por isso, a hipótese levantada nas investigações aqui presentes é a de que parte do público interessado em se matricular na instituição pertence a essas religiões, o que poderia significar abrir mão de importantes símbolos religiosos tradicionalmente usados no corpo.

³ Dados referentes ao ano de 2022 obtidos junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/senador-canedo.html>.

Em pesquisas recentes, foi identificado que o processo de militarização da rede pública de ensino brasileira está em expansão (Santos, 2020). Atualmente, Goiás é um dos estados brasileiros que lidera o número de instituições de ensino públicas militarizadas da Rede Estadual de Educação. Ainda de acordo com as pesquisas de Santos (2020), esse processo tem sido estendido para as redes municipais de ensino.

Por meio da análise prévia do regimento escolar utilizado no colégio estadual que passou pelo processo de militarização e em que lecionei no ano letivo de 2022, foi possível identificar um projeto homogeneizador e disciplinador dos corpos, que joga para o campo do punitivismo toda e qualquer ação que vise a contemplar a diversidade étnica e cultural presente na formação histórica da sociedade brasileira.

Diante dessa identificação prévia e em diálogo com a minha orientadora, Profa. Dra. Clarissa Adjuto Ulhoa, fui instigada a investigar como os regimentos escolares das escolas públicas militarizadas em Goiás se constituem como facilitadores, e até mesmo viabilizadores institucionais, do fortalecimento do racismo religioso, sobretudo o praticado contra estudantes adeptos das religiões de matriz africana e afro-brasileira. Para isso, realizamos a análise dos regimentos escolares utilizados entre 1999 e 2024. A análise nos permitiu identificar mudanças e permanências nas formas de controle impostas pela lógica “militaresca”⁴ que incide sobre o ambiente escolar civil público.

Na base de dados do Disque 100⁵, coletamos informações sobre como o racismo religioso é oficialmente identificado pelo Estado brasileiro. Organizamos os dados em gráficos para problematizar nossas discussões. Somado a isso, encontramos um relatório, produzido por instituições de ensino superior em parceria internacional, sobre o racismo religioso praticado no Brasil. Buscamos em autores que abordam o tema nossas lentes para compreender por que o racismo é ainda tão presente na sociedade brasileira e como tem se transmutado, ou seja, transcendendo a questão da cor da pele, como mostra Sidnei Nogueira (2020) ao escrever sobre o racismo religioso.

⁴ Essa lógica militaresca foi alvo específico da pesquisa que deu origem ao artigo *Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná*. A responsável pela pesquisa, Joselita Romualdo da Silva (2023), reflete teoricamente sobre os motivos pelos quais o estado do Paraná militarizou cerca de 10% da sua rede pública de ensino por meio da adesão ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), uma política do governo federal implementada nacionalmente com o Decreto 10.004, de 5 de setembro de 2019. Foi observado em suas análises que, nos contextos das escolas civis públicas militarizadas no Paraná, a lógica militaresca está relacionada à ideia de que corpos disciplinados por meio da cultura militar, no caso os corpos dos estudantes, produzem bons resultados escolares.

⁵ O Disque 100 é um serviço estatal brasileiro que está dentro do Ministério dos Direitos Humanos, sendo responsável por disseminar informações sobre direitos de grupos vulneráveis e denúncias de violações de direitos humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/disque-100/disque-100>.

Compreendemos em nossa pesquisa que o conceito de racismo religioso deve ser levado para as aulas de História e trabalhado especificamente em suas particularidades e historicidade, pois percebemos a necessidade de decodificar as bases que o formam e sustentam. Isso significa principalmente diferenciá-lo do conceito de intolerância religiosa.

Identificamos em nossas fontes que a militarização da educação civil pública faz parte de um projeto político reacionário⁶ que tenciona impedir o fortalecimento de políticas públicas que valorizem as minorias sociais, promovendo a exclusão dos mais pobres e atuando fortemente no controle do corpo dos estudantes, sobretudo daqueles que não estão dentro dos padrões da cultura hegemônica. Nesse sentido, propomos a compreensão de que esse modelo de colégio/escola fortalece o racismo e o racismo religioso.

A pesquisa se desdobrou em nossa parte propositiva, que consiste em um Caderno de Orientações direcionado aos professores do Ensino Básico, dividido em três seções, a saber: 1) O conceito de racismo religioso: o que mostra a literatura?; 2) Racismo religioso em ambiente escolar: o que mostra a imprensa?; 3) Roupas e objetos do corpo: o que dizem? Por meio da parte propositiva, espera-se que os professores tenham subsídios para debater e combater o racismo religioso em sala de aula.

Em relação às discussões aqui apresentadas, a dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, realizamos um panorama da história do candomblé no Brasil⁷ e apresentamos a discussão sobre a presença das religiões afro-brasileiras e de matriz africana no município de Senador Canedo. Já no segundo capítulo, dedicamo-nos a pensar os desafios e as possibilidades para o Ensino de História no que se refere ao debate sobre racismo religioso. Por fim, no terceiro capítulo, além de apresentarmos a parte propositiva, abordamos a questão do controle dos corpos e do racismo religioso no contexto da educação militarizada.

⁶ Na linguagem política, o termo indica genericamente todo comportamento coletivo que, opondo-se a um determinado processo evolutivo em ato na sociedade, tenta fazer regredir essa sociedade para estádios que aquela evolução tinha ultrapassado. Em sentido mais restrito e corrente, são considerados reacionários aqueles comportamentos que visam inverter a tendência, em ato nas sociedades modernas, para uma democratização do poder político e um maior nivelamento de classe e de *status*, isto é, para aquilo que comumente é chamado de progresso social. Os impulsos reacionários têm origem, em primeiro lugar, na hostilidade daqueles componentes sociais que, pelo progresso, são prejudicados em seus privilégios. A sua oposição é normalmente exibida como defesa de um sistema de valores que a tendência à igualdade destruiria (Bobbio, 2020, p. 1073-1074).

⁷ A escolha do candomblé como a religião de matriz africana analisada com mais profundidade nesta pesquisa decorre do fato da minha experiência como pesquisadora de religiosidades de matriz africana em Goiás à época da graduação. E foi, como afirmado anteriormente, essa experiência que me permitiu enxergar no contexto escolar dos colégios militarizados.

1 HISTÓRICO DO CANDOMBLÉ NO BRASIL E A PRESENÇA DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS EM SENADOR CANEDO/GO

1.1 O candomblé no Brasil

O processo histórico que culminou com a diáspora africana nas Américas teve suas origens na expansão marítima europeia iniciada nos últimos anos do século XV e intensificada a partir do século XVI. “Portugal e Espanha, nos séculos XV e XVI, são os autores desse processo” (Gorender, 2016, p. 142). Conforme assinala Johnson:

A Europa do final da Idade Média estivera ligada por muito tempo à Ásia através de frágeis rotas terrestres, assim como a Ásia se ligara à América pelo Pacífico; todavia, somente quando os portugueses se lançaram no Atlântico no início do século XV é que se fechou a última grande lacuna oceânica na intercomunicação mundial. Paradoxalmente, o primeiro movimento do que veio ser o moderno imperialismo europeu surgiu numa sociedade em retração. Portugal, como o restante da Europa, havia sofrido um severo declínio populacional na metade do século XIV; o abandono subsequente de terras periféricas juntamente com o povoamento de cidades e aldeias criara uma “crise feudal” clássica, com as camadas superiores da sociedade sendo esmagadas economicamente pela perda de boa parte de sua renda costumeira. Em toda a Europa o resultado dessa perda econômica foi lançar os membros da nobreza em expedições de pilhagem em busca de butins e novas fontes de renda [...]. (Johnson, 2012, p. 241).

De acordo com Jacob Gorender (2016), esse processo de expansão se desdobra nos seguintes aspectos principais:

A expansão comercial ultramarina entrelaça todos os continentes e cria, pela primeira vez, o mercado mundial, com uma divisão intercontinental de produção; b) Inicia-se e desenvolve-se o colonialismo da época moderna, com a subordinação, econômica e política, de áreas dos demais continentes à Europa Ocidental. Nos continentes subordinados, surgem variadas formas de colonização europeia; c) A criação do mercado mundial e a exploração colonialista impulsionam a acumulação originária de capital e aceleram a formação do modo de produção capitalista num grupo de países do Ocidente europeu; d) Pela primeira vez, a história da humanidade torna-se universal (Gorender, 2016, p. 141).

Para colocar em prática os interesses colonizadores, os portugueses forçaram a diáspora dos povos africanos em território brasileiro. Gorender (2016) chama a atenção para o fato de que os africanos que chegaram ao território brasileiro vieram sob violência e, diferentemente dos povos ameríndios, organizados em tribos, estavam desorganizados socialmente, destituídos de seu lócus de sentido. Ao analisar a população do Brasil Colonial, Maria Luiza Marcílio sustenta que

O terceiro elemento da população do Brasil colonial era o negro africano, resultado da migração forçada de africanos para serem usados como mão de obra escrava em todas as atividades produtivas. A introdução de escravos africanos no Brasil foi autorizada oficialmente, ao que parece, em 1549, embora os africanos estivessem presentes aqui desde 1535, trabalhando nas lavouras de cana-de-açúcar de São Vicente, e por volta de 1570 já existiam vários de milhares deles empregados nos engenhos de açúcar (Marcílio, 2012, p. 327).

Os portugueses se aproveitaram da experiência com o comércio escravista, desde o século XV, e enviaram à força, por mais de 300 anos, milhares de africanos na condição de escravos para trabalharem, sobretudo, nas lavouras de cana-de-açúcar e na extração do ouro e pedras preciosas (Carneiro, 1936).

É importante lembrar que o comércio escravista, estabelecido desde então, foi estruturado aproveitando-se da preexistência⁸ da escravidão na África. Entretanto, os portugueses atribuíram a ela um sentido próprio, ao transformar o africano escravizado em mercadoria. Observa-se, portanto, a efetivação de um processo de desumanização dos africanos já no embarque para as terras brasileiras. Sobre isso, Regiane Augusto de Mattos afirma que:

Antes do século XV, quando os europeus ainda não tinham estabelecido relações comerciais com a bacia do Atlântico e o oceano Índico, os escravos eram utilizados no interior das sociedades da África Subsaariana, como concubinas, criados e soldados [...] No entanto, foi especialmente a partir do século XVII que a escravidão se expandiu no continente africano, em grande medida em razão da procura crescente dos europeus por mão de obra escrava. Apesar de existirem fatores políticos, sociais e econômicos internos importantes (como as guerras), o aumento da demanda ocorreu em virtude da expansão das propriedades agrícolas na América e da tecnologia militar fornecida pelos europeus, elementos que proporcionaram o crescimento da oferta de escravos e acarretaram uma mudança na estrutura da escravidão na África. Ela era caracterizada como uma forma de dependência pessoal e tornou-se uma instituição fundamental para a economia, produzindo a principal mercadoria internacional (Mattos, 2007, p. 65).

Nesse contexto, uma das grandes dificuldades que temos é especificar, precisamente, a origem dos povos africanos que chegaram ao Brasil na condição de escravos, tendo em vista a própria dinâmica escravista preexistente no continente africano. Desse fato decorre a possibilidade de pensarmos que o africano escravizado assumiu ao longo da trajetória África-Brasil, entre captura, embarque e desembarque, diferentes identificações. Uma das estratégias dos europeus para organizar o tráfico de escravos e identificar os africanos, segundo Mattos

⁸ Na África, a escravidão, antes da chegada dos europeus, já existia em diferentes moldes. Como assinala João José Reis (1992), a escravidão existia em contextos específicos que envolviam escravidão por dívida, linhagem, guerra e fome.

(2007), foi agrupá-los em “nações” a partir de características comuns físicas e morais, contudo estereotipadas.

Diante de tais imprecisões, a origem e a identificação dos africanos escravizados que desembarcaram no Brasil foram alvo de investigação por diversos estudiosos. Dentre eles, podemos citar Edison Carneiro (1967), Reginaldo Prandi (2005) e Vagner Gonçalves da Silva (2005). De acordo com Silva:

No Brasil, costumava-se classificar os escravos de acordo com a localização dos portos onde embarcavam na África e, como nestes se reuniam negros de várias procedências, capturados no litoral ou no interior do continente, ainda hoje prevalece muita confusão acerca de sua origem. Até onde se sabe, entre as principais etnias (grupo de origem e culturas comuns) africanas que desembarcaram nas costas brasileiras, sobrevivendo às precárias condições de viagem nos porões dos navios negreiros, destacaram-se dois grupos: os sudaneses e os bantos. Os sudaneses englobam os grupos originários da África Ocidental e que viviam em territórios hoje denominados de Nigéria, Benin (ex-Daomé) e Togo. São, entre outros, os iorubas ou nagôs (subdivididos em queto, ijexá, egbá, etc.), os jejes (ewe ou fon) e os fantis-achantis. Entre os sudaneses também vieram algumas nações islamizadas como os haussás, tapas, peuls, fulas e mandingas. Essas populações se concentraram mais na região açucareira da Bahia e de Pernambuco, e sua entrada no Brasil ocorreu, sobretudo, em meados do século XVII, durando até a metade do século XIX. Os bantos englobam as populações oriundas das regiões localizadas no atual Congo, Angola e Moçambique. São os angolans, caçanjes e benguelas, entre outros. Desse grupo calcula-se que tenha vindo o maior número de escravos (Silva, 2005, p. 26-27).

Uma vez no espaço diaspórico, os africanos se viram obrigados a lidar com uma realidade de violência e opressão. Essa situação foi descrita por Edison Carneiro da seguinte forma:

O meio social diverso, o mundo intelectual que não podia compreender os castigos corporais, as limitações à sua liberdade, o trabalho estafante de sol a sol, a má alimentação, a falta de higiene das senzalas, enfim, a opressão racial desenfreada e mais ignóbil, porque mais concreta, tudo isso devia determinar no negro o banzo, a saudade da África, - a ilu-aiyê das florestas colossais, prenhes de vida, seiva e de liberdade [...]. (Carneiro, 1936, p. 14-15).

Diante do exposto, compreende-se que, no bojo da escravidão, criar e recriar o seu lócus de sentido foi uma condição essencial para que os africanos escravizados continuassem existindo e lutando também contra a tristeza sem fim que o sistema escravista lhes impunha. Essa tristeza, denominada banzo, foi responsável, em sua máxima expressão, por inúmeros casos de autoextermínio. Foi nesse contexto permeado pela dinâmica imposta pelo choque cultural entre europeus, povos indígenas e africanos que a cultura brasileira foi sendo paulatinamente forjada.

Quando os portugueses tomaram posse do território que nomearam como Brasil, desembarcaram com eles seu sistema de mundo e seus objetivos de dominação. Essa dominação estava para além dos corpos e se efetivou também como uma conquista espiritual e cultural. De acordo com Enrique Dussel,

A “conquista” é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o Outro como o si-mesmo. O Outro, em sua distinção, é negado como Outro e é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como “encomendado”, como assalariado (nas futuras fazendas), ou como africano escravo (nos engenhos de açúcar ou outros produtos tropicais). A subjetividade do “conquistador”, por seu lado, foi se constituindo, desdobrando lentamente na práxis (Dussel, 1993, p. 44).

Prova disso é que uma das primeiras ações realizadas pelos portugueses foi uma missa. A cruz, símbolo cristão, foi fincada nessa terra sem nenhuma consideração pelas experiências culturais e religiosas dos povos que aqui já se encontravam – os indígenas e, posteriormente, os africanos que aqui desembarcaram na condição de escravos.

Nota-se que, apesar da condição de adversidade e subalternidade, os povos que foram reduzidos à opressão e à marginalização promovidas pelo sistema colonial escravista brasileiro não abandonaram suas concepções de mundo, os sentidos e fundamentos de suas culturas. Mesmo em condição de minoria, localizados à margem, aprenderam a negociar a sua própria identidade cultural e deram origem a expressões culturais que atravessaram o tempo e ajudaram na formação da sociedade brasileira, como as manifestações religiosas de matriz africana e afro-brasileira/ameríndia.

Verifica-se, assim, que o ambiente cultural formado pelo estabelecimento da colônia brasileira esteve pautado pela diferença. Esse local de articulação de diferenças culturais foi denominado pelo teórico indiano Homi K. Bhabha como “entre-lugares”. Bhabha entende que esses “[...] ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (Bhabha, 1998, p. 20).

O antropólogo Vagner Gonçalves da Silva, ao estudar a trajetória material e cultural dos africanos no Brasil, desde o desembarque no contexto da escravidão, destaca “[...] a necessidade por parte de grupos negros de reelaborarem a sua identidade social e religiosa sob as condições adversas da escravidão e posteriormente do desamparo social, tendo como referência as matrizes religiosas africanas” (Silva, 2005, p. 15).

Concluindo esse pensamento, Silva afirma que, em certa medida, a articulação entre as organizações sociais e religiosas erigidas nesse contexto fez dos terreiros um território de “reinvenção” da África no Brasil. Observa-se, portanto, que um dos caminhos pelos quais se efetivou a (re)organização da identidade africana no território diaspórico brasileiro foi o da religião.

O contexto religioso do Brasil Colônia se configurou efetivamente estabelecendo relações e correlações entre as religiosidades dos povos indígenas, africanos e cristãos. Desse modo, Silva (2005) nos apresenta a concepção de um catolicismo negro. Nessa concepção, os africanos disfarçavam as suas crenças por meio de folguedos e batuques que eles diziam ser direcionados aos santos católicos. Há o entendimento de que, nesse momento, era necessário que esse “disfarce” fosse realizado devido às perseguições realizadas pela Igreja Católica às manifestações religiosas que não fossem cristãs. Essa seria uma estratégia de sobrevivência. De acordo com Silva,

Durante as Visitações, o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição perseguiu e condenou muitos negros por ver seus encontros (cantos e danças frenéticas) como invocações do demônio, espécies de orgias à semelhança dos sabás europeus. Os tranSES dos negros eram vistos como demonstração de possessão demoníaca e as adivinhações, sacrifícios e outras práticas mágicas eram bruxarias ou, então, “magia negra” (como se convencionou chamar a magia feita para o mal) (Silva, 2005, p. 35).

É importante realizar uma ressalva quanto à ideia de “disfarce” das religiosidades de matriz africana. Essa ideia de “disfarce” se relaciona com o conceito de sincretismo religioso e esse ponto requer atenção. Em seu artigo *Superando o sincretismo: por uma história das religiões afro-brasileiras à luz dos conceitos pós-coloniais*, Léo Carrer Nogueira (2021) tem como ideia central a crítica ao uso tradicional do conceito de sincretismo para interpretar as religiões afro-brasileiras.

O autor demonstra em suas argumentações que, ao longo do século XX, muitos estudiosos utilizaram essa noção tradicional não apenas para descrever misturas culturais e religiosas, mas para estabelecer hierarquias entre práticas consideradas mais “puras” e outras vistas como “deturpadas”, sobretudo quando mais marcadas pelo contato com o catolicismo, o espiritismo ou tradições indígenas. Um dos argumentos mais importantes do texto é que essa leitura do sincretismo foi profundamente influenciada por perspectivas racialistas e evolucionistas.

Léo Carrer também questiona a interpretação segundo a qual o sincretismo teria sido apenas uma máscara colonial, isto é, uma estratégia usada pelos africanos escravizados para

esconder seus deuses sob imagens católicas. Embora reconheça que isso possa ter ocorrido em alguns contextos, o autor afirma que essa explicação é limitada. Para ele, em muitos casos, o que houve foi um processo mais complexo de apropriação, ressignificação e recriação cultural, por meio do qual populações africanas e afrodescendentes reelaboraram os elementos religiosos disponíveis conforme seus próprios referenciais, interesses e experiências históricas. Assim, não se trataria apenas de submissão à religião dominante, mas também de agência cultural e protagonismo negro.

A partir dessa crítica, o artigo em questão propõe substituir o sincretismo enquanto chave principal de interpretação por uma abordagem inspirada nos estudos pós-coloniais, especialmente em Homi Bhabha e na noção de hibridismo. Nessa perspectiva, a cultura não é compreendida como algo fixo, puro ou estático, mas como um campo dinâmico, aberto e em constante transformação. Entende-se, portanto, que o contato entre culturas não produz apenas mistura ou deformação, mas novas formas culturais, nascidas em espaços de fronteira, negociação e tradução. Por isso, o hibridismo seria mais adequado para compreender as religiões afro-brasileiras e de matriz africana que se formaram no espaço diaspórico da América como formações históricas legítimas, complexas e criativas. Nesse sentido:

A América, assim, se torna o palco desta “passagem intersticial”, este “entre-lugar”, onde diversas culturas se encontram e dão início a um processo de interação constante. O resultado deste processo não é uma cultura única, monolítica, resultado da fusão equivalente dos elementos culturais aqui dispostos, mas sim uma rede cultural, um rizoma, em que temos várias ramificações diferentes, resultados dos diversos níveis de interação a que estiveram sujeitos os elementos que aqui se encontraram. Assim, o contato entre estas culturas dá origem a um quadro dinâmico, composto por infinitos elementos culturais provenientes de ambas, e que são apropriados, negociados, reelaborados e utilizados de maneiras diferentes por cada indivíduo que está imerso nesta dinâmica cultural (Nogueira, 2021, p. 15).

Retomando a discussão sobre as manifestações religiosas no Brasil Colônia, verifica-se que os calundus foram as primeiras manifestações religiosas africanas de que se tem notícias em território brasileiro. O antropólogo Renato da Silveira (2007), em suas investigações sobre o tema, observou que os calundus eram festas e cultos em homenagem a deidades africanas, organizados em residências de africanos e afrodescendentes que gozavam certo destaque na comunidade em que viviam. Esses cultos não eram simplesmente eventos domésticos. A festa, nesse contexto, desde o século XVII, ganhava centralidade e tinha o poder de despertar o interesse geral das pessoas, atraindo, inclusive, a participação dos brancos.

A situação de pobreza, a falta de políticas públicas do Estado e as dificuldades relacionadas aos tratamentos médicos para doenças que afligiam os habitantes da colônia fizeram com que os calundus se tornassem populares. De acordo com Silveira (2007), muitas pessoas acometidas por doenças como varíola, lepra e tuberculose buscavam, para se curar, os conhecimentos dos sacerdotes africanos/afrodescendentes, que tinham vasto conhecimento da farmacopeia. Silveira divide esses sacerdotes em três categorias, a saber: os “calunduzeiros, curandeiros e adivinhadeiros”.

Com relação ao período histórico em que ocorreu a organização das religiões negras no Brasil, Reginaldo Prandi destaca que:

Tudo indica que a organização das religiões negras no Brasil deu-se tardiamente. Uma vez que as últimas levas de africanos trazidos para o Novo Mundo nas últimas décadas do século XIX, período final da escravidão, foram fixadas sobretudo nas cidades e em ocupações urbanas, os africanos desse período puderam viver no Brasil em maior contato uns com os outros, física e socialmente, com maior mobilidade e, de certo modo, liberdade de movimentos, num processo de interação que não conheceram antes. Esse fato propiciou condições sociais favoráveis para a sobrevivência de algumas religiões africanas, com formação de culto organizado (Prandi, 1996, p. 66).

Em se tratando especificamente da gênese do candomblé no Brasil, verificou-se que esta aconteceu na Bahia de forma eminentemente urbana, na cidade de Salvador, no bairro do Engenho Velho (Carneiro, 1967). É importante ressaltar que a organização do candomblé ocorreu de forma processual e teve que esperar um momento político propício para que acontecesse. Nos estudos sobre a temática, encontramos nos escritos de Silveira (2007) a informação de que, apesar de serem movidos pela resistência e negociação, os praticantes das religiões de matriz africana e afro-brasileira sempre estiveram às voltas com um contexto social em que as perseguições e repressões eram presentes.

Todavia, não existia uma linearidade na intensidade e frequência dessas perseguições. Em alguns momentos, o governo colonial se mostrou mais aberto e tolerante a essa religiosidade, como quando esteve à frente do poder o Conde dos Arcos:

A virada do século XVIII para o XIX foi na Bahia uma época de prosperidade e descontração política, porém, de 1805 a 1809, o governo tirânico do Conde da Ponte se lança em implacável perseguição de africanos, criando um clima de tensão na capitania, inadequado aos voos da imaginação. Em 1810 começaria, contudo, o governo reformista e liberal do Conde dos Arcos, enviado pela família real para modernizar a Bahia. O novo governador tornou-se irmão honorário da irmandade dos Martírios logo em 1811, era partidário da corrente moderada da ideologia colonialista, cuja estratégia era encorajar as manifestações culturais das diversas “nações” africanas, pequena liberdade que estimularia a diferença entre elas –

pensava ele – impedindo-as assim de se unir contra a ordem colonial (Silveira, 2007, p. 3).

Foi nesses momentos de maior tolerância que as lideranças à frente das religiosidades de matriz africana aproveitaram para fortalecer de forma política e institucional os seus cultos. No século XIX, o candomblé propriamente dito se organizou na cidade de Salvador, na Bahia, reafirmando a ideia de Edison Carneiro de que o candomblé surge como uma religião presente no espaço urbano.

A organização do candomblé foi obra, sobretudo, dos africanos da região da África Ocidental, como os jejes, nagôs e povos vindos dos reinos de Ketu e de Oyó. Conforme nos informa Silveira:

Entre os primeiros escravos provenientes do reino de Ketu vieram parar na Bahia alguns membros da família real Arô, capturados na cidade de Iwoyê, saqueada em janeiro de 1789 pelo exército do reino Daomé (atual República de Benin). A mãe do Aláketu Akibiórú, o rei então entronado, era natural daquela cidade, que tinha relações rituais muito estreitas com a capital. Tudo indica que a primeira das fundadoras do candomblé da Barroquinha, Iyá Adetá, veio nessa leva de escravos provenientes de Iwoyê. Após cerca de nove anos de cativo, Iyá Adetá teria conquistado a alforria e ido morar na Barroquinha, onde fundou, no finalzinho do século XVIII, um culto doméstico a Oxóssi na sua casa, semelhante a alguns dos calundus coloniais passados em revista. Ora, no princípio do século XIX, começa a crescer a população escrava baiana proveniente da região jeje-nagô, aumentando o contingente de frequentadores do calundu de tia Adetá e despertando o desejo, naquele grupo desenraizado, de possuir um espaço apropriado à fundação de um verdadeiro terreiro. Esta possibilidade existia no próprio bairro, pois as terras devolutas atrás da igreja se prolongavam em uma área arborizada e um pântano que confinava com as hortas do mosteiro de São Bento. O terreno contíguo à capela pertencia a um casal filiado à irmandade branca de Nossa Senhora da Barroquinha, que dividia com a irmandade negra do senhor dos Martírios a administração da igreja. O arrendamento começou a ser negociado em 1804 e foi concluído em 1807, e é nesse momento que se concretizou a possibilidade de passar de culto doméstico a terreiro (Silveira, 2007, p. 2-3).

Nesse contexto, podemos notar que há uma comunicação de sentidos entre o conceito de “entre-lugares”, cunhado por Bhabha, e a ideia de “reinvenção” da África no Brasil, pensada por Silva (2005). Dessa feita, os espaços religiosos de matriz africana e afro-brasileiro podem ser compreendidos como “entre-lugares”.

A geógrafa Aureanice de Mello Corrêa (2005), por sua vez, desenvolve uma discussão a respeito do candomblé no campo de análises da geografia cultural. A autora realiza uma análise territorial/cultural dos terreiros de candomblé e avança na discussão acerca da perspectiva de que no candomblé podemos identificar um processo de reinvenção da África, como assinalado por Silva (2005), no território diaspórico brasileiro. Nesse sentido, Corrêa, em seus estudos acerca da festa no candomblé (Xirê), identificou o terreiro (Ilê Axé) como

um território no qual foi possível a reterritorialização da religião iorubá no espaço diaspórico. Porém, esse processo aconteceu demarcando características próprias, duas das quais a autora enfatiza:

A primeira relaciona-se ao culto dos deuses na África, especificamente na Nigéria, que é vinculado com a estrutura genealógica. Entretanto, o pertencimento ao grupo social pode ser realizado também pelos que não pertencem ao grupo familiar, por meio de um *chamado do Orixá* que toma o indivíduo como “filho”, formando, assim, um sistema de fraternidade [...] No Brasil, a escravidão desconstrói essa estrutura de pertencimento e identidade dos iorubas, atribuída pela genealogia como estratégia que viabilizaria a recuperação dessa identidade. É resgatado, aqui, o *chamado do Orixá*, mantendo viva e preservada, assim, a prática do africano de incorporação ao grupo por meio do sistema de fraternidade. A segunda diferença aparece na seguinte questão: para os iorubanos, cada orixá pertence a um grupo familiar e a cada *fraternity*, identificados no processo de formação das cidades e na pessoa do rei, articulando uma estrutura socioespacial vinculada ao viés religioso. Sendo assim, em terra brasileira, essa questão é contornada pela resolução de se cultivar as diversas divindades das distintas cidades-reino num mesmo território e simultaneamente, o que é possível no ritual do Xirê, na concepção de um território-terreiro no qual todos os orixás são convidados a participar do candomblé, que, realizado no barracão, possui o mesmo significado, devido à sua centralidade, do palácio real das cidades iorubanas (Corrêa, 2005, p. 162-163).

Podemos inferir que a formação do candomblé, em sua gênese, é marcada pela resistência em manter uma cultura religiosa já existente – que é o culto aos orixás. Ademais, verificamos que o candomblé se constitui como um lugar de sobrevivência não só de uma identidade religiosa, como física também. Essa África reinventada nos territórios-terreiros de candomblé foi fundamental para que se estabelecesse a resistência e a determinação desses povos de lutar pela própria vida, inclusive driblando o banzo, essa saudade aguda que, muitas vezes, levou africanos escravizados ao autoextermínio, como dito anteriormente.

1.2 O candomblé no território goiano

O estado de Goiás surgiu no cenário da colônia brasileira, no século XVIII, quando expedições, denominadas bandeiras, foram organizadas com o objetivo de apresar povos indígenas, expandir o território e encontrar ouro e pedras preciosas. Como nos informa a historiadora Clarissa Adjuto Ulhoa, em sua dissertação acerca da constituição do candomblé em Goiás, uma vez os bandeirantes tendo tomado posse do território, os africanos escravizados foram trazidos para Goiás para trabalhar na extração do ouro:

Localizado no interior do país e povoado por sociedades consideradas bárbaras aos olhos europeus da época, este “sertão” seria “inventado” pelos incursos dos bandeirantes paulistas que, liderados por Bartolomeu Bueno da Silva, se

estabeleceram, em 1726, nas proximidades do Rio Vermelho, no curso do qual havia grandes depósitos de ouro. Em torno dessa descoberta nasceu a primeira capital goiana, atualmente conhecida como Cidade de Goiás (antes Vila Boa), assim como os demais arraiais pioneiros. Essa sociedade evidentemente contaria com a presença de africanos escravizados, os quais eram principalmente destinados ao trabalho nas minas e responsáveis pela numerosa quantia de ouro extraída naquele tempo (Ulhoa, 2011, p. 54).

Em sua pesquisa, Ulhoa realiza uma densa investigação acerca da origem dos povos africanos que desembarcaram em território goiano, mostrando quais foram as dinâmicas religiosas estabelecidas por eles, se tais dinâmicas seguiram o mesmo processo, ou se apresentaram similaridades com o que foi delineado na Bahia, ou em outras regiões costeiras, conforme assinala Reginaldo Prandi (1996), onde se manifestou a organização de cultos de origem africana, como o Xangô em Pernambuco, o tambor de mina no Maranhão e o batuque no Rio Grande do Sul. Para esse fim, Ulhoa utiliza como principais fontes de suas pesquisas os registros contidos nos livros da Igreja Católica, sobretudo os registros de batismo e os obituários.

Com relação à origem dos africanos escravizados trazidos para Goiás, a pesquisadora apresenta um panorama organizado por meio de tabelas que facilitam a compreensão de como foram registradas tais origens e como foram estabelecidas as relações comerciais de tráfico interno, que colocaram a província de Goiás em contato direto com a cidade de Salvador e até mesmo com Portugal.

Ulhoa também identifica a dificuldade de traçar uma origem exata dos africanos escravizados, uma vez que sua real procedência, muitas das vezes, era estabelecida de acordo com os agrupamentos em “nações” seguindo critérios estereotipados criados pelos europeus. Segundo a historiadora,

Embora a documentação não forneça dados necessários para que afirmemos quais povos marcaram sua presença na província, podemos apontar os termos de procedência ou nações usados para classificar os escravizados, mesmo que consista em uma atribuição colonial e, portanto, imputada por outrem, quase sempre relacionada aos portos de embarque na costa africana ou a quaisquer semelhanças linguísticas aparentes (Ulhoa, 2011, p. 55).

Apesar de tal imprecisão, o que foi observado pela autora é que, nas documentações consultadas, a origem que mais aparece é a Costa da Mina, também conhecida como Costa dos Escravos. Sobre isso, Ulhoa nos informa que

Foram chamados de minas todos aqueles que embarcaram em uma área da costa africana conhecida pelos europeus daquele tempo como Costa da Mina ou Costa dos

Escravos, a qual corresponde às atuais repúblicas de Gana, Benin e parte da Nigéria, situada na parcela ocidental do continente. Consistia, pois, em um extenso território, povoado por centenas de reinos independentes, nos quais eram adotadas línguas distintas, boa parte delas nascidas como subdivisões de três matrizes predominantes: o adjá-evê, o iorubá e o akan-guang (Ulhoa, 2011, p. 57).

No que concerne à religiosidade, a pesquisadora identifica que não se desenvolveram em terras goianas, durante a colonização, expressões culturais semelhantes às que se formaram em outras partes do Brasil, como o candomblé e os calundus na Bahia, o batuque no Rio Grande do Sul e o tambor de mina no Maranhão. Em terras goianas, os africanos escravizados se associaram às Irmandades da Igreja Católica, como a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, e o que houve de fato foi a manifestação, fora do que se compreende como território-terreiro, de alguns elementos da religiosidade africana expressos em cantos, danças e reverências aos orixás. Tais manifestações, conforme Ulhoa, ocorriam no contexto dos festejos católicos, a exemplo das congadas (Ulhoa, 2011).

Em relação aos estudos acadêmicos específicos sobre a organização do candomblé em território goiano, destacamos a dissertação de mestrado de Célio de Pádua Garcia, defendida em 2002 na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), intitulada *Batumguegé a Rongó: sincretismo, identidade e religião*, mostrando que o candomblé chegou a Goiás por meio do babalorixá João de Abuque. De acordo com Garcia,

Na experiência vivida por várias pessoas consagradas ao candomblé em Goiânia, encontramos o Pai João de Abuque. Seu terreiro no Setor Pedro Ludovico, fundado em 1973, é, segundo ele, o primeiro da cidade. A cidade de Goiânia é ainda jovem, muito diferente de Salvador, Recife, São Luís, onde a tradição dos Orixás se confunde com a chegada dos primeiros africanos no Brasil [...] João de Abuque nasceu no Largo do Tanque, próximo ao mercado São Joaquim, em Salvador. Veio para Goiânia, segundo ele, “enviado pelos Orixás” para resguardar a tradição neste solo do Centro-Oeste. Foi iniciado no Candomblé, na Bahia, aos 8 anos, devido a problemas de saúde. Segue a tradição de seus ancestrais e dá continuidade ao trabalho da mãe que era filha de Oxalá (Garcia, 2002, p. 101).

A referida dissertação propõe uma investigação sobre o sincretismo religioso como forma de resgate da identidade étnico-religiosa, utilizando como lócus de análise o Terreiro de João de Abuque. Todavia, a pesquisa de Garcia não contempla pontos importantes, como o fato de não fazer referência ao nome do terreiro em questão. Com as pesquisas do Centro Interdisciplinar de Estudos África-Américas/NEAB/UEG (2007), constatou-se que o terreiro se chama Ilê Axé Ibá Ibomin, que João de Abuque tem como nome civil João Martins Alves e que abriu o seu terreiro cerca de uma década depois de se estabelecer em território goiano, ou seja, início da década de 1970.

De toda forma, há de se considerar que a pesquisa de Célio de Pádua Garcia foi um importante ponto de partida para desenvolver e ampliar as pesquisas acerca do candomblé em território goiano, sendo, em termos acadêmicos, a primeira pesquisa desenvolvida sobre a temática em Goiás. Nos anos que seguiram, nas décadas de 2000 e 2010, as pesquisas foram ampliadas por estudos aprofundados que forneceram informações sobre a dinâmica territorial do sagrado em Goiás, sobretudo Goiânia, as relações de identidade nos terreiros e a forma desigual como o poder público lidou com a disponibilização de terrenos públicos para essas práticas religiosas, entre outras.

Apesar de o CieAA ter marcado o pioneirismo enquanto NEAB no estado de Goiás, na segunda metade da década de 2000, não tinha exclusividade no desenvolvimento de pesquisas sobre a temática. Como afirmado anteriormente, a Lei 10.639/2003 abriu um campo privilegiado para as pesquisas sobre as religiões de matriz africana e afro-brasileira, despertando o interesse de diversos pesquisadores, de diferentes espaços acadêmicos, estando organizados em um NEAB ou não.

No que concerne às dinâmicas territoriais do sagrado de matriz africana em Goiânia, temos como uma das referências a pesquisa de mestrado *Paisagens e territórios religiosos afro-brasileiros no espaço urbano: terreiros de candomblé em Goiânia*, de José Paulo Teixeira, defendida em 2009 no curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG). No segundo capítulo, Teixeira se debruça sobre o processo de encobrimento e invisibilização sofrido pelos terreiros de candomblé em Goiânia ao mesmo tempo que reconhece os mecanismos de territorialização dessa religião mesmo frente às desigualdades de tratamento dadas pelo poder público, que historicamente privilegiou as religiosidades de matriz cristã por meio de concessão de terrenos, por exemplo.

Realizando um estudo aprofundado sobre a paisagem religiosa da capital goiana, Teixeira fornece, por meio de mapas e tabelas, a distribuição dessas paisagens no território goianiense e identifica numericamente cada segmento. É nesse processo que surgem alguns aspectos interessantes a questionar, como o respeito à aplicação do princípio de laicidade do Estado, determinado pela Constituição Federal de 1988. Teixeira mostra que houve inúmeras concessões de terrenos públicos para os segmentos cristãos, ao passo que, para as religiões de matriz africana e afro-brasileira, à época de sua pesquisa, não constava nenhuma doação. Além disso, os territórios-terreiros se encontram sobretudo nas regiões periféricas da cidade e, muitas das vezes, sem nenhum tipo de elemento paisagístico que identifique o lugar como um templo religioso. A esse respeito, o autor observa que

Não que sejamos contra a doação de espaços públicos para determinadas igrejas. Estamos aqui questionando o papel do estado, pois a lei o define como laico e o proíbe de eleger esta ou aquela religião, como verdadeira, falsa, superior ou inferior. Nesse sentido, todas as crenças e religiões devem ser tratadas com igual respeito e consideração. Em Goiânia isso não se vê quando se trata das manifestações culturais por parte das religiões afro-brasileiras. A Constituição vigente de 1988 não deixa dúvida sobre a função do estado em relação à cultura. Assim diz ela: “O estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Nesse enfoque, é dever do estado promover, também, apoio às religiões afro-brasileiras, uma vez que a sociedade religiosa de Goiânia não se faz apenas pela cultura cristã (Teixeira, 2009, p. 71).

Outros apontamentos da pesquisa de Teixeira dão conta do crescente número de igrejas evangélicas em suas diferentes denominações, com a presença marcante da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), e outras mais do segmento neopentecostal, como a Igreja Fonte da Vida. Ele verifica também a crescente inserção de líderes religiosos evangélicos em cargos públicos eletivos, como vereadores e deputados estaduais e federais, cujos interesses na política estão assumidamente relacionados ao fortalecimento de suas denominações religiosas (Teixeira, 2009, p. 69).

Por fim, as reflexões desenvolvidas por José Paulo Teixeira nos informam como o espaço urbano é desenhado pelas relações sociais que estabelecemos, sendo, inclusive, lócus em que se reproduzem valores morais. Em se tratando do campo religioso goianiense, afirma:

[...] reproduzimos também no espaço urbano de Goiânia os valores morais e culturais predominantes do cristianismo e discriminamos manifestações religiosas que estejam fora desses padrões. Se perguntarmos a um religioso cristão o porquê de seus preconceitos acerca das religiões afro-brasileiras na cidade de Goiânia, ele propriamente iria dizer que a Bíblia condena toda prática religiosa que não esteja nos preceitos bíblicos. Não necessariamente é preciso ser um cristão para difamar as religiões afro-brasileiras em Goiânia. Alguns que se afirmam sem religião acabam reproduzindo inconscientemente por influência da cultura cristã um respeito por essas religiões e uma indiferença face às religiões afro-brasileiras (Teixeira, 2009, p. 67).

Exemplo prático das afirmações de Teixeira ocorreu em novembro de 2003, quando houve uma mobilização de cristãos, evangélicos e católicos para a retirada da exposição das estátuas dos Orixás, do artista baiano Tatti Moreno, fixadas no lago do Parque Vaca Brava⁹, em uma região nobre de Goiânia. Essa exposição era itinerante e já havia percorrido várias capitais brasileiras sem nenhum tipo de intercorrência sequer parecida com a que ocorreu em Goiânia. A motivação dos manifestantes para a retirada das estátuas dos Orixás estava embasada no preconceito, no racismo e, sobretudo, no racismo religioso. Um dos líderes do

⁹ Informações obtidas no jornal *Diário da Manhã* nos dias 19, 20 e 21/11/2003.

movimento, o pastor Fábio Sousa, um ano após o ocorrido, projetou-se com êxito no cenário político ao ser eleito vereador de Goiânia e, posteriormente, para deputado estadual e federal pelo estado de Goiás¹⁰.

Diante do exposto, podemos compreender que o espaço urbano de Goiânia, no que tange aos aspectos religiosos, é conservador¹¹ e, por conseguinte, valoriza a manutenção do *status quo*, que privilegia a fé cristã em suas mais variadas vertentes, principalmente as evangélicas. Entretanto, a presença das religiões de matriz africana e afro-brasileira existe e resiste por meio do estabelecimento, sobretudo, de teias de negociação da identidade religiosa e de estratégias de autoproteção. É o que podemos verificar na tese de doutorado da também geógrafa Mary Anne Vieira Silva, professora que coordenou o CieAA e esteve à frente do projeto de pesquisa Mães de Santo. Intitulada *Dinâmicas territoriais do sagrado de matriz africana: o candomblé em Goiânia e região metropolitana* e desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFG em 2013, a pesquisa oferece uma densa e ampla compreensão das dinâmicas territoriais do sagrado de matriz africana em Goiânia, que conectam o poder público estatal, o processo de encobrimento sofrido pelas religiões de matriz africana (e, para isso, realiza um percurso histórico que se estrutura no racismo e na escravidão), a organização e resistência dessas religiosidades em território goianiense, entre outros aspectos. De acordo com Silva,

A ampliação do debate sobre as relações identitárias dessa religião no estado de Goiás recupera os ditos processos coloniais que imputaram mecanismos de subalternização e que, na atualidade, concedem abertura ao debate com outras formas de saberes na busca da descolonização das culturas, das crenças, das paisagens e dos territórios. Nesse sentido, a religião do Candomblé está alicerçada sobre construções culturais de diferença e alteridade e é produto de forças históricas e geográficas específicas que se fizeram por modos de representações dominantes. Decorre daí a importância de considerar tal prática religiosa em suas relações sociais e políticas, as quais se formam por meio de um processo que envolve o poder geopolítico, ligado ao momento da colonização do Novo Mundo e aos efeitos da diáspora africana nas Américas, considerando também a territorialização do conhecimento ocidental perpetuada por estratégias de exclusão e dominação das

¹⁰ <https://www.camara.leg.br/deputados/178877/biografia>.

¹¹ Ao nos referirmos ao conservadorismo, utilizamos a perspectiva de Norberto Bobbio em seu *Dicionário de Política*, no qual aponta que “o termo Conservadorismo designa ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político existente e dos seus modos de funcionamento, apresentando-se como contraparte das forças inovadoras (Bobbio, 2020, p. 242). No “episódio do Parque Vaca Brava”, a exposição das estátuas dos Orixás não foi interpretada pelos manifestantes como um evento cultural e sim como uma afronta às religiosidades cristãs presentes em Goiânia. A exposição, por sua vez, foi um gesto político inovador, pois as esculturas dos Orixás foram expostas em área nobre da cidade, em meio a um parque amplamente visitado, dentro de um lago em um período próximo aos festejos natalinos. Os manifestantes, por sua vez, ao defenderem a retirada das esculturas, tinham por objetivo invisibilizar a existência das culturas afro-religiosas. É nesse sentido que o conservadorismo emerge: em uma disputa para a manutenção da hegemonia da religiosidade cristã.

culturas e dos lugares colonizados: as colonialidades de poder (Silva, 2013, p. 31-32).

Um ponto muito importante que pode ser compreendido como avanço nas pesquisas sobre a temática é o fato de sua tese ter utilizado como procedimento metodológico a etnografia, realizada no interior dos territórios de terreiros. Dessa forma, a pesquisadora socializou imagens, entrevistas com os adeptos e líderes, registros do cotidiano desse lócus, reconhecido por ela como um espaço que, em certa medida, permitiu a reinvenção da África no espaço diaspórico brasileiro, ao que consta por meio da religiosidade. Sobre isso, vejamos suas afirmações:

Dentre as formas de resistência em termos culturais, os escravizados encontraram na religião um mecanismo de reorganizar parte de suas culturas, de seu lócus de identidade. O Candomblé é um desses sistemas cosmogônicos pós-coloniais de reorganização cultural concebido como fenômeno da diáspora africana no Brasil. Essa cultura é dinâmica e em meio ao processo de colonização cultural permitiu a reorganização e ressignificação de elementos existenciais de africanidade no novo espaço de vivência. Espaço determinado por mecanismos que foram preponderantes para o encobrimento do outro colonizado [...] (Silva, 2013, p. 65).

Faz-se necessário pontuar que todo o material de pesquisa utilizado por Silva, advindo dos projetos de pesquisa desenvolvidos no CieAA, foi construído a partir de esforços coletivos do grupo de pesquisadores que, de alguma forma, estavam associados a esse NEAB. Para sua tese, Silva elegeu como lugar de pesquisa-ação três terreiros liderados por Mães de Santo, a saber: Ilê Axé Onilewá Azanadô, liderado pela yalorixá Teresa ti Omolu, localizado no bairro Buriti Sereno, em Aparecida de Goiânia; Ilê Axé Canto de Oxum, da yalorixá Maria Luisa ti Oxum, situado no bairro Urias Magalhães, em Goiânia; e Ilê Axé Oyá Igbem Bale, liderado pela yalorixá Jane ti Omolu, localizado no Bairro Cardoso, em Aparecida de Goiânia. Todas essas yalorixás estão na árvore genealógica da iniciação no Candomblé em Goiânia/Goiás do Babalorixá João de Abuque.

Sobre a criação das famílias de santo, ou seja, dessa árvore genealógica, é presente nas discussões promovidas pela geógrafa a informação de que, na África, os laços religiosos relacionados ao culto dos Orixás eram estabelecidos concomitantemente com os laços consanguíneos, ou seja, a família de santo coincidia com a família consanguínea. Porém, na reorganização dos cultos aos Orixás no espaço diaspórico brasileiro, houve uma ruptura nesse aspecto. Sobre isso, Silva afirma que:

Outra mudança relevante é que a família de santo (egbé) passou a ser constituída não por laços consanguíneos, mas pela via de adesão permeada pelos aspectos de

amizade, afinidade com o líder e sua família de santo. Ademais, o Candomblé deixou, paulatinamente, de ser um culto eminentemente étnico se tornando um espaço de multiplicidades étnico-culturais, no qual convergem atores de diferentes etnias e classes sociais (Silva, 2013, p. 74).

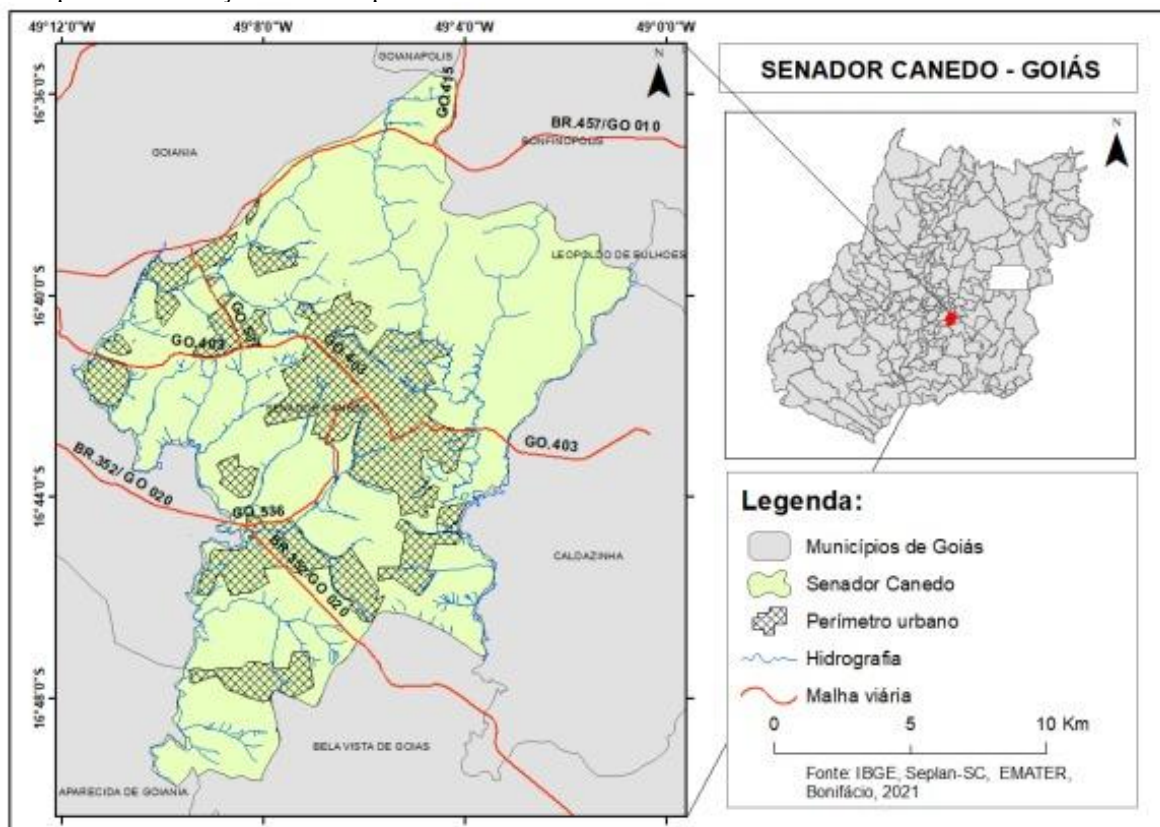
Entre os pesquisadores do candomblé em Goiás, é reconhecido que o culto aos Orixás foi trazido para esse estado pelo babalorixá João de Abuque. Nas pesquisas que investigam como sua atuação religiosa contribuiu na expansão do culto por essas terras, inclusive na tese de doutoramento de Mary Anne Vieira Silva, fica posto que sua influência foi exercida pela conquista de novos adeptos, ou seja, filhos, muitos dos quais trilharam seu próprio caminho na religiosidade, constituindo seus próprios terreiros e se expandindo territorialmente sobretudo pela região metropolitana de Goiânia. Ao mesmo tempo, estabeleceram teias de relações com os candomblés de outras partes do Brasil, os quais se organizaram de forma pioneira, como A Casa Branca do Engenho Velho, o Ilê Axé Gantois e o Ilê Axé Oxumarê – todos localizados em Salvador, na Bahia.

O próximo tópico discute a presença do candomblé em Senador Canedo, uma das cidades da região metropolitana de Goiânia. A escolha, em específico, dessa cidade está relacionada ao campo no qual se desenrola a nossa pesquisa.

1.3 A presença das religiosidades de matriz africana e afro-brasileira em Senador Canedo

O município de Senador Canedo está localizado na região metropolitana de Goiânia, a cerca de 18 km da capital. Ele faz limite (em sentido horário, partindo de Goiânia) com as cidades de Goianápolis, Bonfinópolis, Leopoldo de Bulhões, Caldazinha, Bela Vista e Aparecida de Goiânia, conforme podemos observar no mapa a seguir:

Mapa 1 – Localização do município de Senador Canedo



Fonte: Bonifácio, 2021.

De acordo com as informações obtidas no *Atlas escolar, geográfico, histórico e cultural de Senador Canedo* (Bueno; Silva, 2020), sua origem remonta à década de 1930, época em que se iniciou a construção da Ferrovia Centro-Oeste. Segundo o *Atlas*, a região em que se situa a cidade

[...] era formada por diversas fazendas que desenvolviam atividades ligadas à pecuária e a pequenas áreas agrícolas. O primeiro núcleo urbano foi formado pelos funcionários da antiga Rede Federal Ferroviária S/A – RFFSA. Aquilo que no início era um pequeno acampamento acabou influenciando a construção de algumas casas e pontos comerciais. Na década de 1940, a ferrovia já se encontrava quase pronta, mas o núcleo urbano ainda era muito pequeno, com mais de dez casas [...] Quando esse povoado já havia crescido um pouquinho mais, lá pelos anos de 1950, a prefeitura de Goiânia resolveu criar um distrito naquela região, que passou a se chamar Senador Canedo. O nome foi escolhido em homenagem ao Sr. Antônio Amaro Canedo. A ferrovia, antes de chegar à região de Senador Canedo, passou por várias cidades do nosso estado: Pires do Rio, Catalão e Leopoldo de Bulhões. Durante todo o seu percurso foi transformando o espaço por onde passava. Naquela época, a Estrada de Ferro era sinônimo de modernidade e possibilidade de crescimento, sobretudo porque seria responsável pelo desenvolvimento econômico do estado de Goiás. Senador Canedo acabou se tornando uma importante região de escoamento da produção. Em todo o processo de construção da ferrovia e até mesmo depois da conclusão das obras, Senador Canedo muito se beneficiou, graças à sua proximidade com a capital (Bueno; Silva, 2020, p. 30).

Sobre os aspectos culturais relacionados à religiosidade, o *Atlas* revela uma forte presença do cristianismo, sobretudo a religião católica. A paisagem cultural da cidade, portanto, foi marcada pela presença do catolicismo. Nesse aspecto, podemos estabelecer uma consonância com o que foi verificado pelo geógrafo José Paulo Teixeira (2009) em sua pesquisa sobre a paisagem religiosa da cidade de Goiânia, na qual ele identificou que as religiões de matriz cristã se territorializaram nas regiões centrais e nobres da cidade, tomando um espaço privilegiado, inclusive para a construção dos sentidos identitários dos moradores no que se refere à hegemonia cristã.

Assim, podemos verificar, desde o início da organização do que viria a ser Senador Canedo, a presença da Igreja Católica na praça central e, posteriormente, de outros marcos na paisagem colocados na entrada da cidade, a saber: o monumento das Mãos Postas e o Cristo, no morro Santo Antônio¹².

Encontramos na dissertação de mestrado do geógrafo Leandro Oliveira Lima, *As metamorfoses recentes no espaço urbano de Senador Canedo: rearranjos nos espaços da metrópole Goiana*, defendida no Programa de Pós-Graduação da UFG no Instituto de Estudos Socioambientais, em 2010, uma importante discussão sobre a influência da Igreja Católica no desenvolvimento do município. Sobre isso, Lima pontua:

Outro fator que colaborou na estruturação da cidade em Senador Canedo foi a construção da primeira igreja católica da cidade, por volta da década de 1950. A importância da Igreja dentro do contexto social e político canedense se deu a partir da atração de pessoas. Segundo relatos diversos, o Padre Francisco Sales Peclat, considerado como o ‘pai dos pobres’, facilitou a aquisição de lotes na cidade. Na verdade, o referido padre estava apenas recebendo os não inseridos em terras urbanas goianienses, já que vendia lotes em longas prestações, sem reajustes e em período de forte inflação [...] A religiosidade e as decorrentes manifestações culturais foram determinantes na fixação do centro comercial em torno da igreja (Lima, 2010, p. 98).

A emancipação de Senador Canedo ocorreu por meio da promulgação da Lei 10.435, de 9 de janeiro de 1988, enquanto a criação do município aconteceu em 1º de junho de 1988. Em 1989, tomou posse o primeiro prefeito da cidade, o Sr. Divino Pereira Lemes. Desde então, Senador Canedo foi se estabelecendo de forma autônoma e se tornando um importante polo de investimento no campo da indústria e do comércio. É salutar pontuar que, antes disso,

¹² Em um processo de revitalização do Morro Santo Antônio, foi entregue o complexo turístico construído no local, que recebeu o nome de Maguito Vilela, em homenagem ao ex-governador do estado de Goiás. Vilela, em sua gestão, presenteou a cidade com a estátua do Cristo Redentor na década de 1990.

Senador Canedo vivia à sombra de Goiânia, uma vez que não se desenvolvia economicamente.

Os processos de segregação socioespacial, problema comum aos centros urbanos brasileiros que acomete tanto as metrópoles planejadas como as não planejadas, fizeram com que Senador Canedo, desde os primeiros assentamentos até os dias atuais, fosse um lugar de refúgio dos migrantes que não conseguiram se instalar na capital do Estado de Goiás. O descaso político de Goiânia e do Estado, aliado à pouca autonomia e coesão dos atores políticos canedenses, fizeram com que sucessivos assentamentos urbanos, configurados em sua malha distrital, se tornassem local de refúgio para os migrantes que buscavam a metrópole nas décadas de 1970 e 1980. Além disso, as regras do jogo imobiliário, determinadas pela legislação goianiense, impediram que as classes populares conseguissem se instalar na cidade (Lima, 2010, p. 101).

Como se observa pela citação, a falta de condições materiais para adquirir imóveis em Goiânia fez com que um número significativo de migrantes buscasse oportunidade de moradia na região metropolitana da capital, o que lhes permitiu assim continuar trabalhando em território goianiense.

Devido à sua proximidade com Goiânia e por estar geograficamente centralizada no estado de Goiás, Senador Canedo foi se tornando, paulatinamente, um lugar de interesse para diversos ramos da economia, como a indústria de carnes, comércio, setor moveleiro, entre outros. Na tese de doutorado *Expansão urbana e vulnerabilidades socioambientais no distrito sede de Senador Canedo-GO 2008-2018*, defendida por Antônio Henrique Capuzzo Martins, em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Geografia (DINTER), em parceria entre a Universidade Federal de Uberlândia e o Instituto Federal de Goiás, encontramos informações a respeito do que de fato promoveu o crescimento econômico na cidade. Sobre isso, Martins esclarece:

Mas o grande crescimento da economia e do desenvolvimento de Senador Canedo se deu com a instalação do Polo Distribuidor da Petrobrás, a Transpetro, importante terminal de distribuição de combustível. Em 1996, pelo fato de estar perto dos grandes polos, como Goiânia e Brasília, em uma localização geográfica privilegiada, com boa malha viária, incrementou seu crescimento econômico ao ligar o município a Paulínia – SP pelos dutos, abastecendo toda região Centro-Oeste, exceto o entorno do Distrito Federal, que possui ramal que se estende de Senador Canedo para atender a localidade. A partir de então, Senador Canedo começa a se fazer presente na lista dos municípios em destaque em arrecadação de Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e composição do PIB. O PIB *per capita* foi de R\$ 37.760,56 em 2010 e R\$ 26.760,89 em 2015, impactado pelo Polo Petroquímico da Petrobrás, gerando um total de receitas maior que as despesas, com percentual das receitas oriundas de fontes externas de 71,1% (Martins, 2019, p. 54).

A questão econômica aqui evocada é importante para reafirmar que Senador Canedo, ao longo de sua história, configura-se como um lugar atrativo para a migração. É nessa dinâmica de migração, inclusive de Goiânia em direção a Senador Canedo, que ocorrerá a presença das religiões de matriz africana e afro-brasileira.

Para identificar a presença das religiosidades de matriz africana e afro-brasileira em Senador Canedo, dois caminhos foram percorridos. O primeiro nos levou à pesquisa junto à Secretaria de Cultura do município com o objetivo de sondar a presença dessas religiosidades em território canedense. A secretaria nos forneceu os dados dos nomes das casas/terreiros, o nome dos responsáveis por elas, o número de filhos iniciados na religião e o endereço. De acordo com os dados, estão presentes no município 12 casas/terreiros, com o total de 195 filhos iniciados. Dito isso, evidencia-se que há o reconhecimento de um órgão público da presença dessas religiosidades em Senador Canedo.

O segundo caminho foi o da busca por pesquisas acadêmicas que investigassem a presença dessas religiosidades no município em questão. Em uma grata descoberta, encontramos a dissertação da pesquisadora Camila Melo Santos, *Os filhos de Xangô: memórias do terreiro de Pai Joaquim de Xangô*, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da PUC-GO, em 2013.

Nessa pesquisa, a temática do candomblé é trabalhada partindo do contexto goiano/goianiense. O estudo é realizado por meio dos registros fotográficos, audiovisuais e relatos dos filhos de santo e pessoas que, de alguma forma, estiveram ligadas ao Terreiro de Pai Joaquim de Xangô, situado na cidade de Goiânia. A autora traça o percurso histórico de constituição dessa casa, mostrando como ela se estabeleceu primeiramente enquanto um candomblé de caboclo até sua passagem para o candomblé de tradição yorubá, sem deixar de lado as entidades anteriormente cultuadas.

Além disso, Santos reconstitui o movimento migratório desse terreiro, primeiro dentro de Goiânia e depois para Senador Canedo. É, sobretudo, esse movimento migratório para Senador Canedo que interessa à pesquisa aqui em curso. Porém, antes de seguirmos para o estabelecimento desse terreiro em Senador Canedo, consideramos necessário apresentar, brevemente, a trajetória religiosa de Pai Joaquim de Xangô.

De acordo com Santos (2013), Pai Joaquim de Xangô, cujo nome é Joaquim dos Anjos de Souza, nasceu na cidade de Goiás em 1940 e, na companhia de sua mãe e irmãos, veio para Goiânia quando criança. Em sua juventude, teve contato com os orixás por meio da umbanda. Todavia, o seu contato com os orixás foi estreitado no Terreiro Cabocla Juremeira, onde ele conheceu o candomblé. Sobre isso, a pesquisadora esclarece:

Assim como a grande maioria dos Babalaôs de Goiânia, Pai Joaquim de Xangô teve seu primeiro contato com o culto dos orixás por meio da Umbanda. Ele frequentou alguns terreiros localizados próximo à casa de sua mãe no Setor Fama, região em que, durante as décadas de 1960 a 1980, funcionaram vários terreiros de Umbanda. Durante nossas pesquisas, buscamos entre seus familiares descobrir como ocorreu o processo de migração de Pai Joaquim, para a religião do candomblé, mas ninguém conseguiu nos responder. Contudo, é importante notar que todos partiram de um lugar: a Serrinha. E será de lá que partiremos para narrar as memórias do Terreiro de Pai Joaquim de Xangô. Serrinha, como era popularmente chamado o terreiro de Mãe Joaquina de Oxum, o Centro Espírita Cabocla Juremeira, é onde se inicia a história de Pai Joaquim na religião do candomblé, mais especificamente no ano de 1974 em que ele fez o santo (Santos, 2013, p. 82-83).

Santos (2013) relata ainda que, do processo de iniciação de Pai Joaquim, ele renasce como filho de Xangô e que, a partir daquele momento, passa a ter duas famílias: a de laços sanguíneos e a família de santo. Nas fotografias de sua festa de iniciação, está presente o babalorixá João de Abuque, evidenciando que, entre os participantes das religiões de matriz africana em Goiânia, os laços de proximidade são bastante estreitos.

Outro ponto interessante na trajetória de Pai Joaquim de Xangô é que muitos membros de sua família de sangue aderiram à religiosidade de matriz africana, a exemplo de sua irmã e sobrinhos. De acordo com Santos, “a inserção de sua família carnal no candomblé se deu ainda no terreiro Cabocla Juremeira. Pai Joaquim levava seus familiares para conhecer o terreiro e participar das festas” (2013, p. 93). Assim, observamos que, no Terreiro de Pai Joaquim de Xangô, a inserção da família consanguínea se aproxima da forma como os cultos aos Orixás eram organizados em África.

Continuando seu percurso como babalorixá, o que levou Pai Joaquim a abrir seu próprio terreiro, segundo Santos (2013), foi a morte de Mãe Joaquina, com quem ele tocava o candomblé no Setor Serrinha, no final da década de 1970. Com a morte de Mãe Joaquina, um de seus filhos de sangue expulsou os filhos de santo da casa. Do Setor Serrinha, Pai Joaquim foi para o Setor Urias Magalhães, onde abriu seu candomblé. Ocorre que o terreno era alugado e ele ficou por lá pouco tempo, migrando em seguida para o Setor Fama, na casa de sua mãe carnal, local em que criou o Centro Espírita Abassá Xangô e Inhansã. E foi ali que ele tornou seu candomblé um candomblé de tradição familiar.

Na trajetória de Pai Joaquim de Xangô, outros movimentos de migração aconteceram, conforme assinala Santos:

Pai Joaquim de Xangô e seus familiares tocaram candomblé no Setor Fama até o ano de 1998, quando, com o falecimento de sua mãe Maria dos Anjos de Souza, seus irmãos decidiram vender a casa da mãe, o que fez com que Pai Joaquim buscasse

outro lugar para dar continuidade aos trabalhos do terreiro. Estabeleceu-se, primeiramente, em uma casa no Setor Jardim Pompéia, onde ficou cerca de dois anos, depois se mudou para o Setor Novo Mundo. Os cultos já não eram tão frequentados como antes. O rito que já era familiar passou a ser restrito à família e a amigos mais íntimos (Santos, 2013, p. 114).

Mais uma vez desterritorializado, Pai Joaquim se viu na iminência de levar seu axé para outro lugar. Nessa época, segundo Santos (2013), Pai Joaquim adoeceu em decorrência de um câncer de pulmão. Mas, com o esforço da família, foi possível adquirir um terreno em Senador Canedo e, dessa forma, territorializaram, em 2003, mais uma vez o terreiro do qual faziam parte. Em 2004, Pai Joaquim de Xangô faleceu, encerrando a história do Terreiro Abassá Xangô e Iansã. Todavia, esse terreno foi transformado no Ilê Oxalá Xangô e Iansã, sob a liderança de seu sobrinho Jadisson, que Pai Joaquim havia iniciado como axogun¹³. Jadisson é conhecido em Senador Canedo como Pai Ted e consta como o responsável pelo Ilê Oxalá, Xangô e Iansã junto à Secretaria de Cultura do município.

Diante de tudo o que foi apresentado até aqui, podemos perceber a luta incessante de Pai Joaquim de Xangô para territorializar e manter o seu terreiro de candomblé. Por falta de apoio de uma política pública que tratasse com paridade a concessão de terrenos públicos destinados às práticas religiosas, Pai Joaquim teve que recorrer aos próprios recursos e esforços de sua família consanguínea e de santo para adquirir um terreno com o objetivo de instalar seu terreiro. Senador Canedo foi o lugar que tornou isso possível. Tal fato demonstra, mais uma vez, que o município se firmou como alternativa para aqueles que, de algum modo, não conseguiram fixar moradia em Goiânia, conforme assinalado pelos estudos geográficos citados nesta pesquisa.

¹³ Responsável por realizar o sacrifício dos animais nos rituais e oferendas.

2 RACISMO RELIGIOSO NAS ESCOLAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 Racismo religioso *versus* intolerância religiosa

Pensar sobre o racismo presente na sociedade brasileira exige uma perspectiva crítica que, além de reconhecer sua existência, busque desconstruir o mito da democracia racial. Florestan Fernandes, ao escrever o livro *Significado do protesto negro*, dedicou parte de suas reflexões para pensar sobre esse mito. Segundo o autor,

Os mitos existem para esconder a realidade. Por isso mesmo, eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou civilização. Como se poderia, no Brasil colonial ou imperial, acreditar que a escravidão seria, aqui, por causa de nossa “índole cristã”, mais humana, suave e doce que em outros lugares? Ou, então, propagar-se, no caso do século XIX, no próprio país no qual o partido republicano preparava-se para trair simultaneamente a ideologia e a utopia republicanas, optando pelos interesses dos fazendeiros de escravos, que a ordem social nascente seria democrática? Por fim, como ficar indiferente ao drama intrínseco à Abolição, que largou a massa dos ex-escravos, dos libertos e dos ingênuos à própria sorte, como se eles fossem um simples bagaço do antigo sistema de produção? Entretanto, a ideia da democracia racial não só se arraigou. Ela se tornou um mores, como dizem alguns sociólogos, algo intocável, a pedra de toque da “contribuição brasileira” ao processo civilizatório da Humanidade (Fernandes, 2017, p. 30).

Ao tomar nessa discussão as contribuições teóricas de Fernandes, avançaremos de forma gradual, por partes. Começemos, então, com essa noção de que a democracia racial, que se julgou estabelecida no Brasil pós-abolição, foi a nossa grande contribuição para a humanidade. Esse mito, de fato, criou raízes e se propagou pelo mundo. Prova disso é que, em 1938, Ruth Landes, uma jovem antropóloga estadunidense, vinda da Universidade de Colúmbia, chegou ao Brasil para estudar religiões de matriz africana. Havia em sua pesquisa um interesse especial em investigar as relações que os negros estabeleciam na sociedade brasileira, pois existia a ideia de que, no Brasil, negros e brancos coexistiam de forma pacífica, situação muito diferente da experimentada nos Estados Unidos da América. As pesquisas realizadas por Landes foram registradas em seu livro *Cidade das mulheres* (1967), onde, além das questões religiosas, Landes afirmou que a democracia racial não passava de um mito. A pesquisadora verificou que os conflitos, perseguições aos negros e às suas religiosidades estavam em “carne viva” em nossa sociedade, que a existência de tais religiões se estabeleceu em meio a muitos conflitos, perseguições e resistência.

Quando Florestan Fernandes afirma que o mito oferece uma resposta simples para questões complexas, sendo uma forma de escamotear a realidade, ele nos convoca justamente para nos comprometer com a realidade e desvelar o nosso olhar sobre o vivido. O vivido nas relações entre negros e brancos, na sociedade brasileira, é marcado pela violência presente desde as instituições estatais até as relações cotidianas interpessoais nas suas mais diversas nuances, nas suas mais diversas experiências.

No capítulo anterior, ao discorrermos sobre como as religiões de matriz cristã, em Goiânia, foram e são privilegiadas na concessão de terrenos públicos urbanos para o estabelecimento de seus templos, ao passo que ações dessa ordem são inexistentes quando se trata das religiões de matriz africana e afro-brasileira, demos um exemplo de como o Estado age de forma discriminatória e racista ainda nos dias atuais. Nesse sentido, afirma Adilson Moreira: “Atos racistas seriam exemplos clássicos do que chamamos de discriminação direta: uma noção intencional e arbitrária baseada em um critério de tratamento ilegítimo, o que pode colocar pessoas em situação de desvantagem temporária ou duradoura” (2019, p. 38-39).

Djamila Ribeiro, em seu *Pequeno manual antirracista*, defende a ideia de que “O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências” (2019, p. 9).

Atualmente, as discussões acerca do tema têm se complexificado, sendo reconhecido um processo de ramificações nas quais o racismo se desvela de formas diferentes e, por isso, exige análises profundas e críticas sobre os contextos e as formas como se manifesta, sem perder esse fio condutor, estrutural, que tem sua gênese na escravidão e nas relações escravistas, como assinalou Ribeiro.

Nesse sentido, hoje não nos cabe apenas pensar sobre o racismo de uma forma genérica. As discussões sobre o racismo se constituem sob diferentes perspectivas, como a institucional, a estrutural e a religiosa. Para esta pesquisa, interessa-nos investigar mais a fundo o racismo religioso.

O conceito de racismo religioso encampa um debate relativamente recente nas pesquisas e análises que buscam compreender os fenômenos de discriminação e preconceito, deflagrados por meio de ações concretas e discursos contra pessoas praticantes de religiões de matriz africana e afro-brasileira. Investigando na literatura a origem do conceito de racismo religioso, descobrimos que ele surgiu em um contexto histórico específico, intrinsecamente relacionado à luta política encabeçada pelo Movimento Negro. Sobretudo, o conceito de racismo religioso foi elaborado a partir do momento em que estudiosos, ativistas do

Movimento Negro e pessoas ligadas às religiões afrodiáspóricas constataram que o conceito de intolerância religiosa era insuficiente para debater as causas da violência sofrida pelos praticantes de tais religiosidades. É sobre a gênese desse conceito, o contexto histórico e as relações sociais que ele implica que nos debruçaremos a partir de agora.

Antes de tudo, convém registrar que, nas discussões sobre raça e racismo no Brasil, não existe um consenso. Alguns autores realizam uma abordagem biológica dos conceitos, enquanto outros partem das questões e relações sociais. Em seu livro *Racismo recreativo*, Adilson Moreira (2019) inicia suas discussões promovendo um breve balanço conceitual, no qual defende a perspectiva conceitual da racialização para discutir questões relativas ao racismo e ao preconceito. Sobre isso, o autor afirma que

A realidade da raça na vida dos indivíduos indica a necessidade de adotarmos outra perspectiva para pensarmos as consequências concretas dessa forma de classificação social [...] A racialização seria uma forma de construção e de diferenciação de indivíduos, prática que possui um objetivo específico: a raça é uma marca que representa as relações de poder presentes em toda sociedade. Não há, portanto, brancos e negros, mas sim mecanismos de atribuição de sentidos a traços fenotípicos para que a dominação de um grupo sobre o outro possa ser legitimada. Assim, devemos entender a raça como uma construção social que procura validar projetos de dominação baseados na hierarquização entre grupos com características físicas distintas. Ao se construir minorias raciais como grupos com traços morais específicos, membros do grupo racial dominante podem justificar um sistema de dominação que procura garantir a permanência de oportunidades sociais nas suas mãos (Moreira, 2019, p. 41).

O que nos interessa aqui, principalmente, são as relações de racialização que condenam determinado grupo social e suas práticas culturais e características morais. O preconceito e a discriminação sofridos pelos praticantes das religiões de matriz africana e afro-brasileira têm suas raízes em uma origem étnica específica. Amparamo-nos nas reflexões de Sidnei Nogueira (2020) para fundamentar esse entendimento:

O racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide apenas sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e sobre os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência. 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. 89).

Dito isso, interessa-nos trazer à baila a gênese do conceito de racismo religioso. De acordo com Nogueira (2020), o conceito de intolerância religiosa, no Brasil, está muito próximo do mito da democracia racial, pois, em certa medida, essa proximidade mascara as

complexidades históricas e sociais que circundam a temática, dando a entender que, no Brasil, há uma certa democracia religiosa.

O início do século XXI no Brasil foi marcado pelo estabelecimento de políticas públicas que trouxeram as questões relacionadas à raça para o centro do debate e das ações de inclusão social. Por mais que a Constituição Federal de 1988 celebre e determine a igualdade, a liberdade de culto, a valorização da diversidade cultural brasileira, a realidade ainda se mostra distante disso. No artigo *Povos e comunidades tradicionais de matriz africana no combate ao “racismo religioso”: a presença afro-religiosa na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial*, Mariana Ramos de Moraes (2021) discorre sobre o contexto histórico em que o conceito de racismo religioso foi formulado. A autora realiza uma análise robusta sobre as políticas públicas, elaboradas desde então, que tiveram por objetivo principal o estabelecimento da igualdade racial.

Os governos petistas que estiveram à frente da presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2009) e Dilma Rousseff (2010-2016), promoveram políticas públicas que acolheram parte das demandas históricas do Movimento Negro. Podemos destacar a criação de leis, secretarias e políticas públicas destinadas à promoção da igualdade racial. Um exemplo disso é a Lei 10.639/2003, que determina mudanças no currículo escolar com a inserção do ensino obrigatório da História da África e da Cultura Afro-brasileira, a Lei de Cotas para o ingresso de estudantes negros no ensino superior e a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir).

Moraes (2021) realiza um levantamento sobre o panorama religioso no Brasil à época da criação da Seppir (2003) e, para isso, utiliza dados do Censo entre os anos de 1970 e 2000. Diante das informações levantadas, a autora constata que o número de adeptos das religiões evangélicas estava em ascensão, ao passo que o número de católicos e praticantes de religiões de matriz africana e afro-brasileira demonstrava queda. Para compreender a queda no número de praticantes das religiões de matriz africana e afro-brasileira, ela estabelece diálogo com os estudos do sociólogo Reginaldo Prandi (2005), que relaciona o fenômeno às novas condições da expansão das religiões no Brasil. O autor elenca alguns fatores que podem ter contribuído para esse declínio, mencionando os ataques ao candomblé e à umbanda por igrejas neopentecostais, em especial a Igreja Universal do Reino de Deus. A ausência de algum tipo de organização ampla e o peso do preconceito racial transferido do negro para a cultura negra seriam, para Prandi, dois fatores que dificultariam uma reação dos afro-religiosos. Deixo em relevo o entendimento de que o preconceito racial se transfere do negro para a cultura negra (Moraes, 2021).

Podemos notar que tanto Moraes quanto Nogueira consideram que o preconceito racial se estabelece em um movimento discriminatório que condena a cultura negra, não sendo algo relacionado simplesmente à cor da pele. Como afirma Nogueira, é algo que condena a origem. Contra essa “condenação”, a atuação do Movimento Negro se fez imprescindível, uma vez que a construção do conceito de racismo religioso foi delineada por meio dele. A esse respeito, Moraes informa que

A reivindicação do movimento negro pelo cumprimento do direito à liberdade religiosa e pelo incisivo combate à intolerância religiosa estava vinculada a uma pauta mais ampla: o combate ao racismo. Conforme exposto, o programa de governo Brasil sem racismo enfatizava que a intolerância religiosa devia ser punida, seguindo os preceitos constitucionais. Estava subentendida a ideia de que o peso do preconceito racial se transfere do negro para a cultura negra. Uma ideia sustentada não apenas pelo discurso do movimento afro-religioso e do movimento negro, no Brasil, mas também pelo debate que se fazia a nível global (Moraes, 2021, p. 58).

O Movimento Negro, como escreve Moraes (2021), introduziu o combate à intolerância religiosa na agenda política brasileira e, mais do que isso, conseguiu com que as religiões afro-brasileiras e de matriz africana passassem a ser compreendidas no campo jurídico como um direito, a ser assegurado sob pena quando violado. Essa mudança de entendimento, que traz a questão da intolerância religiosa para o campo jurídico, é vital, uma vez que intolerância religiosa não é crime no Brasil, mas racismo é (Brasil, 1989).

O artigo de Moraes (2021) destaca que os avanços nas discussões e estabelecimento de políticas públicas voltadas aos afro-religiosos suscitaram ações reacionárias, sobretudo por parte dos evangélicos, que buscaram meios para impedir que políticas de promoção da igualdade racial, principalmente no que concerne ao campo religioso, fossem efetivadas no Brasil. Em razão disso, desdobrou-se a necessidade de situar os afro-religiosos como “povos e comunidades tradicionais de matriz africana”. Para tanto, Moraes ressalta a importância da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), estabelecida pelo governo petista. De acordo com a autora,

A adoção da expressão “povos e comunidades tradicionais de matriz africana”, imbuída do sentido que lhe foi conferido no âmbito da PNPIR é entendida, assim, como uma forma de o movimento afro-religioso buscar garantir a prática religiosa de seus representados, acionando os direitos culturais e étnicos. Observa-se que não há, nesse caso, o apelo ao direito civil de liberdade de crença, como estava implícito no decreto que instituiu a PNPIR, devido, dentre outros fatores, à ausência do termo “religião”. Os afro-religiosos intentavam, assim, assegurar o acesso a políticas públicas, afirmando o caráter laico do Estado brasileiro. Eles se precavam, desse modo, dos embates com evangélicos atuantes na esfera política, fossem de oposição ao governo ou mesmo partícipes dele (Moraes, 2021, p. 63).

Em busca de trazer mais elementos para essa discussão, há de se destacar, do artigo de Wanderson Flor do Nascimento (2017), *O fenômeno do racismo religioso: desafio para os povos tradicionais de matrizes africanas*, a fala de duas lideranças das religiões de matriz africana, a saber: Beatriz Moreira Costa, conhecida como Mãe Beata de Yemonjá, e Valdina Pinto, conhecida como Makota Valdina. Em reunião ocorrida em 2009 para a criação do Plano Nacional de Proteção da Liberdade Religiosa¹⁴, elas afirmaram: “Não queremos ser toleradas, queremos ser respeitadas”. A afirmação dessas lideranças é essencial para a construção do conceito de racismo religioso, porque,

Nesse momento, a ideia de intolerância religiosa e seu enfrentamento pela promoção da tolerância se mostrava insuficiente ou inadequada para a perspectiva advogada por elas. É nesse momento, que a ideia já percebida por muitas pessoas que militavam contra o preconceito que atinge as comunidades de terreiro toma nome: quando elas afirmam que querem ser respeitadas, eu me pergunto o que motivaria tal desrespeito, e foi aí que apareceu a expressão: racismo, racismo religioso (Nascimento, 2017, p. 55).

Consideramos essa mudança de entendimento sobre o que configura as violências sofridas pelos povos afro-religiosos, saindo do campo da intolerância para o campo do racismo, como um avanço importante que contribuiu, inclusive, para refutar o mito da democracia racial, pois, como observa Sidnei Nogueira,

É provável que o termo “intolerância” seja mais aceito por conta dos mitos da democracia racial e da democracia religiosa (laicidade). No Brasil tudo o que colocar o povo brasileiro em uma posição cordial será mais aceito do que qualquer noção que confrontá-lo ou que pode colocá-lo na posição de extremista, excludente e violento (Nogueira, 2020, p. 89).

Perante tais reflexões, estamos de acordo que o conceito de racismo religioso oferece as “lentes” necessárias para enxergarmos a realidade que nos propomos a pesquisar. O termo “intolerância”, pelo contrário, ameniza as violências sofridas pelos praticantes de religiões de matriz africana e afro-brasileira. Encontramos diariamente dados e informações sobre essas violências praticadas no Brasil em reportagens, bem como em estatísticas sistematizadas do Disque 100 e no recente relatório elaborado acerca do racismo religioso praticado no território brasileiro.

A realidade que se apresenta não deixa margem para eufemismos, cordialidades ou versões fantasiosas de democracia. Deparamo-nos com a violência em suas mais diversas

¹⁴ Plano este que não foi levado adiante, segundo Morais, por questões políticas da época.

nuances, sendo possível observar disputas políticas, territoriais e esforços contínuos para a manutenção de uma cultura branca, patriarcal, cristã e excludente de outras cosmovisões. É nesse sentido que Sidnei Nogueira afirma:

O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, e o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica (Nogueira, 2020, p. 35).

2.2 O racismo religioso no contexto brasileiro

No Brasil, a fragilidade política compromete de forma veemente a continuidade de políticas públicas que favoreçam as minorias sociais em suas dimensões cultural, étnica e de gênero. Tal fragilidade ficou exposta, mais recentemente, com o *impeachment* sofrido pela presidenta Dilma Rousseff (2016) e a ascensão ao poder da extrema-direita, ocorrida com a eleição do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022). Em seu governo, tivemos o desmantelamento de políticas públicas e a extinção de pastas e secretarias voltadas para a promoção da igualdade racial.

Esse contexto político frágil para as minorias sociais é o ponto de partida do estudo *Racismo religioso no Brasil: um relatório sobre intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras*, produzido em 2022 pela Comissão Internacional de Combate ao Racismo Religioso, presidida pela Dra. Danielle N. Boaz. Pesquisadora da Liberdade Religiosa da Diáspora Africana e atuando na Universidade da Carolina do Norte, nos EUA, Boaz construiu sua pesquisa em parceria com pesquisadores do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão de Administração Institucional de Conflitos, vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF).

O texto de introdução ao relatório foi feito pelo Dr. Gustavo Melo Cerqueira, babalorixá do Ilê Axé Omi Ogun Siwajú. Cerqueira faz um panorama do cenário político brasileiro atual e nos apresenta argumentos que associam as violências sofridas pelos Povos e Comunidades de Terreiro à ascensão ao campo político de evangélicos fundamentalistas. É importante observar que essa ascensão não ocorreu do dia para a noite. Ela vem se encaminhando como um projeto ao longo dos anos. Exemplo disso, citado no capítulo anterior, é o caso do pastor Fábio Sousa, que esteve à frente das manifestações contra a

exposição das estátuas dos Orixás do artista baiano Tatti Moreno e que, após o “episódio do Parque Vaca Brava”, fez carreira política chegando a ser eleito deputado federal. Sobre a ascensão dos evangélicos nos espaços de decisão, Cerqueira reflete que:

É necessário que prestemos atenção, contudo, no quanto os espaços de poder, aqui entendidos como os espaços decisórios institucionais, vão sendo cada vez mais preenchidos por evangélicos [...] Se pensarmos, por exemplo, no poder estatal/institucional em nível federal, temos a chamada Bancada Evangélica, por vezes também mencionada como a Bancada da Bíblia, composta por oitenta e quatro deputados federais e sete senadores. Maior que a própria bancada é a chamada Frente Parlamentar Evangélica, que é composta por duzentos e um deputados federais e oito senadores, segundo dados de 2019¹⁵. Parte deste conjunto de parlamentares faz interseção com a Bancada Armamentista, também chamada de Bancada da Bala, que tem uma pauta também conservadora, além de ser um braço institucionalizado do *lobby* das armas. Esses dois conjuntos também fazem interseção com a Bancada Ruralista (conhecida como Bancada do Boi), onde a defesa do agronegócio é um dos principais motes. Tal é a afinidade entre essas três bancadas que desde 2015 elas são referidas como a Bancada BBB¹⁶. No presente contexto, à bancada BBB se une a oportunista centro-direita, que está sempre junto aos grupos que assumem o poder por conta do também oportunismo próprio de quem precisa garantir a governabilidade do país, seja um governo mais à esquerda ou mais à direita. Não há inocentes neste jogo. Atualmente, diante de um governo acéfalo que detém parte do apoio popular a partir de uma pauta de “costumes”, ou seja, voltada para a defesa da família cis-heteronormativa burguesa, e cada vez mais descaradamente avesso às pautas identitárias (considerando aqui gênero, raça, sexualidade e classe como as predominantes), a centro-direita engrossa o discurso de forte inclinação fascista, apoiado pelas bancadas anteriormente citadas. Nesse contexto, se a violência contra as religiões afro-brasileiras já vinha aumentando, ainda que num governo de esquerda como o foram os de 2002 a 2016, é por volta do ano do golpe de 2016, e nos anos seguintes, que os casos passam a tomar um patamar considerável de agravamento. Se não pela quantidade, certamente pela gravidade (Cerqueira, 2022, p. 4).

A base de dados que sustenta o relatório em questão é formada a partir de dados coletados no Disque 100, que recebe denúncias de violações dos Direitos Humanos, bem como de relatos, reportagens e casos registrados na imprensa, inclusive em redes sociais, como o YouTube. Todo esse material é trabalhado de forma dinâmica e interativa, permitindo ao leitor tomar ciência das situações de violências às quais os praticantes das religiões afrodiáspóricas estão submetidos no contexto brasileiro. O relatório adota o conceito de racismo religioso para tratar dessas violências e oferece outro conceito, o de terrorismo religioso, pois há em muitos dos casos apresentados a ameaça concreta à vida dos praticantes, uma intenção de não apenas produzir um extermínio cultural, mas também físico.

Os gráficos a seguir foram feitos com os dados coletados no *site* do Disque 100. Esses dados compreendem os anos entre 2011 e 2018 e também são os que estão na base da

¹⁵ <https://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=54010>.

¹⁶ <https://acervo.socioambiental.org/acervo/noticias/bancada-bbb-domina-o-congresso>.

pesquisa liderada por Danielle N. Boaz (2022) que deu origem ao estudo *Racismo religioso no Brasil: um relatório sobre intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras*.

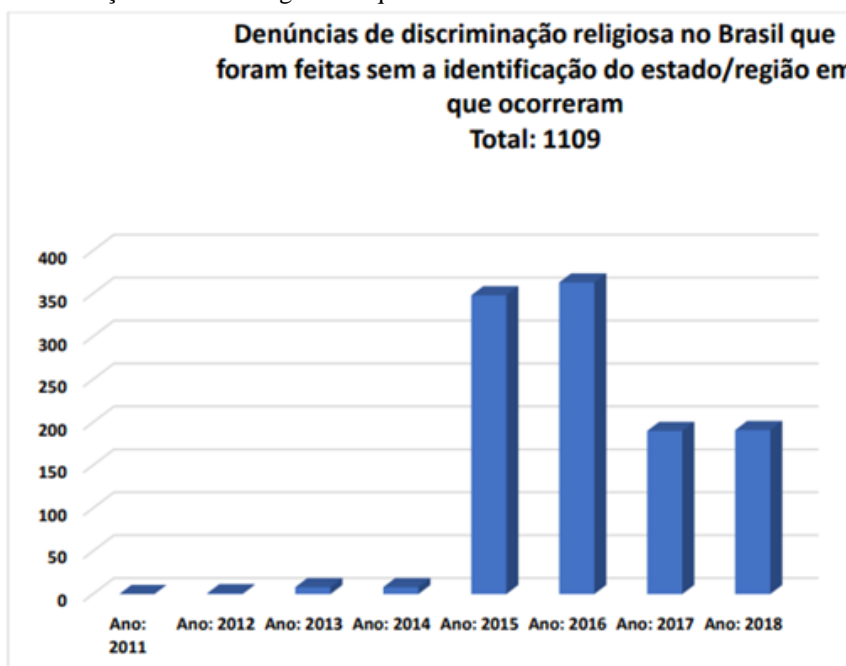
Gráfico 1 – Denúncias de discriminação religiosa no Brasil entre 2011 e 2018



Fonte: Dados coletados no Disque 100.

No banco de dados do Disque 100, é possível extrair dados e sistematizá-los por região e estado. Chama atenção a quantidade de denúncias realizadas sem que a identificação dos estados tenha sido feita. É o que podemos observar a seguir:

Gráfico 2 – Denúncias de discriminação religiosa no Brasil feitas sem identificação do estado/região em que ocorreram



Fonte: Dados coletados no Disque 100.

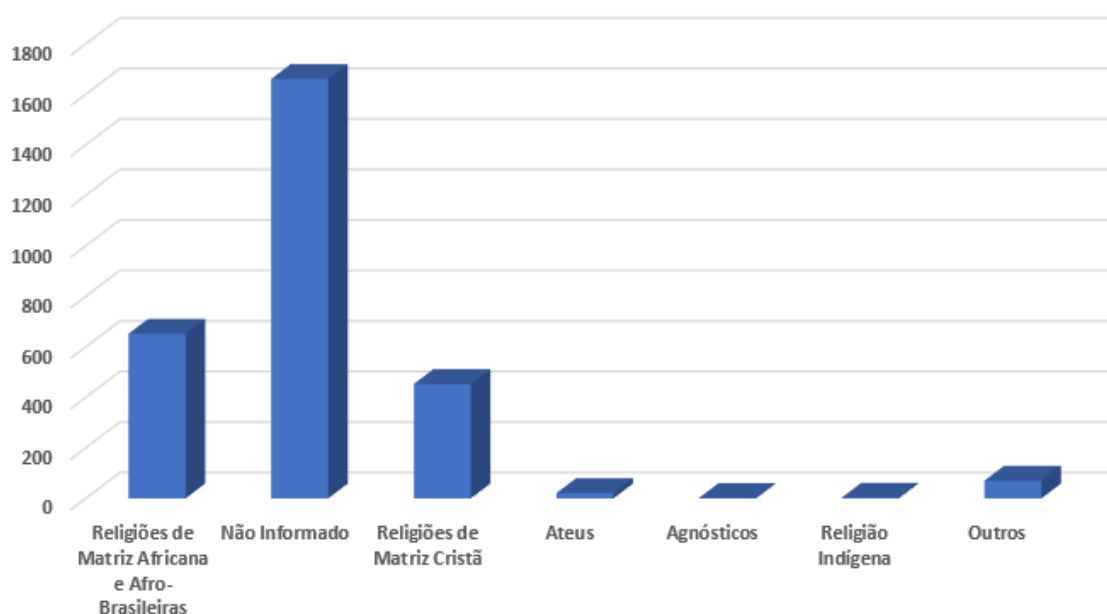
Instiga-nos saber os motivos da não identificação. Seria por algum tipo de receio do denunciante? Ou seria a falta de preparo, de um protocolo assertivo no ato do acolhimento das denúncias? Saber o local em que tais violações ocorrem, a nosso ver, é fundamental para pensar e traçar políticas públicas de combate às violências praticadas. Mas seria essa a intenção dos agentes governamentais? Instiga-nos saber também as possíveis causas para que, nos anos de 2015 e 2016, o número de denúncias tenha crescido significativamente. Esse crescimento teria causas no acesso à informação da existência desse canal de denúncias? São muitas as indagações e poucas as respostas.

Esses questionamentos são necessários também para pensar sobre a classificação das religiões das vítimas no ato das denúncias. Nas denúncias que estão na base de dados do Disque 100, as religiões são informadas sem que haja uma classificação no que concerne a suas matrizes. Ao que tudo indica, são registradas sem nenhum tratamento dos dados, ou seja, da forma como as vítimas informam.

De todo modo, os dados do Disque 100 abrem caminhos para a pesquisa e indagações. É um começo. Por meio deles, conseguimos ter um panorama da religião das vítimas e das regiões em que os casos de discriminação religiosa foram mais notificados. Em relação à religião das vítimas, realizamos aqui uma proposta de tratamento dos dados dividindo-os

entre: Religiões de matriz africana e afro-brasileira¹⁷; Denominações religiosas cristãs¹⁸; Outros¹⁹; Ateus; Agnósticos; Religião indígena; Não informado. A sistematização dessas informações pode ser observada no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Denúncias de discriminação religiosa no Brasil: religião das vítimas. Anos 2011-2018.
Denúncias de Discriminação Religiosa no Brasil: Religião das Vítimas
Anos 2011-2018
Total: 2862



Fonte: Dados coletados no Disque 100.

Mais uma vez, chama a atenção o número significativo de denúncias cuja região de origem não foi informada. Podemos perceber também que o número de denúncias vindas de adeptos de religiões de matriz cristã é significativo. Diante disso, em relação aos adeptos das religiões de matriz africana e afro-brasileira, poderíamos pensar que há uma polarização nos conflitos religiosos no Brasil?

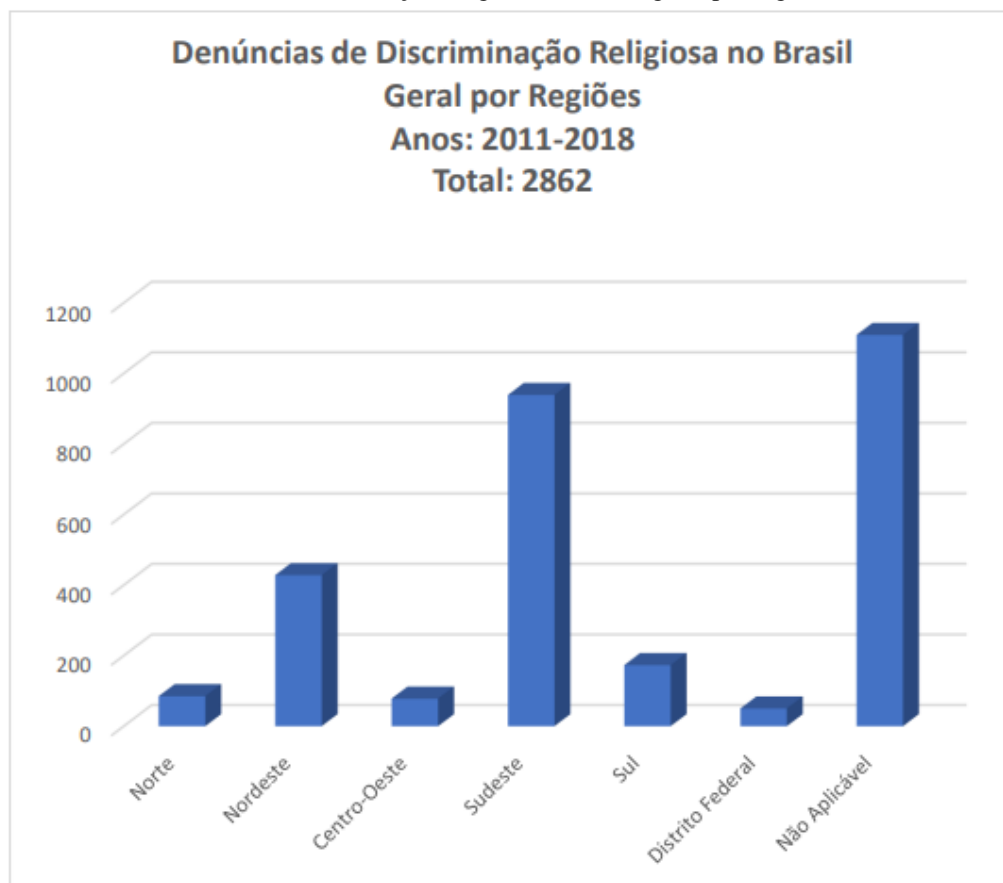
¹⁷ Religiões de Matriz Africana e Afro-Brasileira; Candomblé; Umbanda; Quimbanda; Tambor de Mina; Candomblé de Angola; Cultura Afro; Espírita Umbandista; Afro-Indígena.

¹⁸ Evangélicos; Adventistas; Assembleia de Deus; Católica; Cristãos Judaicos; Espíritas; Cristianismo; Igreja Apostólica; Igreja Apostólica Brasileira; Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias; Testemunha de Jeová; Messiânica; Católica Progressista; Católicos e Protestantes; Demais Religiões exceto da Igreja Universal; Protestante; Comunidade da Providência Divina; Congregação Cristão no Brasil; Tabernáculo de Davi; Igreja Internacional da Graça de Deus; Cristã Maranata; Irmandade Celestial; Maranata Pentecostal; Presbiteriana; Igreja Universal do Reino de Deus; Espírita Kardecista.

¹⁹ Islamismo; Exotérico; Devoto das Almas; Espiritualista; Judaísmo; Muçulmanos; Rastafari; Vale do Amanhecer; Budista; Cigana; Esoterismo; Comunidade Israelita; Judeu; Budista; Cigana; Esoterismo; Muçulmano e Islâmica; Astróloga; Inca; Rastafari; Seicho-No-Ie; Taoísmo; Stregheria; Wicca; Maçonaria; Mística.

Em relação às regiões de onde vêm as denúncias, o Sudeste desponta com o maior número de registros.

Gráfico 4 - Denúncias de discriminação religiosa no Brasil: geral por regiões. Anos: 2011-2018



Fonte: Dados coletados no Disque 100.

O conceito de terrorismo religioso foi trabalhado por Ozaias da Silva Rodrigues, pesquisador e doutorando em Antropologia Social, em seu artigo *O candomblé sob a mira do racismo e terrorismo religiosos* (2021). Para tanto, Rodrigues realizou uma pesquisa de campo ao entrevistar 13 praticantes de religiões de matriz africana e um levantamento bibliográfico e de reportagens sobre o tema.

Nesse artigo, também há uma discussão fortemente demarcada sobre a importância de classificar as violências sofridas pelos afro-religiosos no campo do racismo. Diante dos dados levantados, o pesquisador argumenta que levar essas violências para o campo do racismo permite que essas ações sejam tipificadas como crime e as vítimas sejam amparadas pela Lei Caó (Brasil, 1989).

Segundo Rodrigues,

Assim, ao acionarem a categoria racismo, as vítimas esperam ter suas demandas atendidas e melhor compreendidas pelas autoridades e como é colocado no Relatório a tipificação religiosa do racismo é possível através da chamada Lei Caó. No caso das RMA²⁰, o conceito de racismo religioso é usado a partir da expectativa de que ele alcance mais consenso entre as autoridades do que o conceito de intolerância religiosa – dependendo de cada caso, claro (Rodrigues, 2021, p. 54-55).

Antes de prosseguir, é importante registrar que a Lei Caó (Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989) representa um marco jurídico e político no processo de enfrentamento ao racismo no Brasil, na medida em que transforma em tipificação penal condutas discriminatórias fundadas em raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Seu surgimento deve ser compreendido no interior do movimento mais amplo de redemocratização do país e da promulgação da Constituição Federal de 1988, cujo art. 5º, XLII, estabeleceu o racismo como crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão. Nesse sentido, a Lei Caó materializa, no plano infraconstitucional, uma conquista histórica dos movimentos negros e das lutas sociais antirracistas, ao retirar a questão racial do campo da mera reprovação moral e inseri-la no âmbito da responsabilização penal do Estado.

A denominação pela qual a lei ficou conhecida remete ao então deputado federal Carlos Alberto de Oliveira, o Caó, importante intelectual e militante negro, cuja atuação parlamentar foi decisiva para a formulação de mecanismos legais destinados ao combate do racismo estrutural na sociedade brasileira. Não se trata, portanto, de uma legislação surgida de forma espontânea ou abstrata, mas de um produto histórico das pressões políticas exercidas por sujeitos coletivos que, desde muito antes da Constituição de 1988, denunciavam o mito da democracia racial e reivindicavam o reconhecimento institucional da violência racial como problema estrutural da formação social brasileira.

Do ponto de vista jurídico, a relevância da Lei Caó reside no fato de que ela confere densidade normativa ao mandamento constitucional antirracista. Antes dela, o ordenamento jurídico brasileiro tratava a discriminação racial de maneira limitada, frequentemente reduzindo-a a contravenções penais ou a figuras normativas insuficientes para enfrentar a gravidade histórica e social do racismo.

No que concerne ao conceito de terrorismo religioso, Rodrigues destaca o relato do babalawô²¹ Ivanir dos Santos, morador do estado do Rio de Janeiro, denunciando os ataques aos terreiros praticados por traficantes evangélicos que atuam em grupos intitulados como “Gangue de Jesus” ou “Bonde de Jesus”. O babalawô Ivanir dos Santos descreve situações

²⁰ Religiões de matriz africana.

²¹ Nome na língua africana iorubá que identifica o líder religioso.

ocorridas na Baixada Fluminense em que traficantes se organizam para expulsar os praticantes de religiões afrodiáspóricas de seus terreiros e estabelecer um domínio territorial. Essa situação também é descrita no estudo *Racismo religioso no Brasil: um relatório sobre intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras*, com o levantamento de casos que ocorreram na cidade do Rio de Janeiro sob a liderança de um grupo de traficantes evangélicos autointitulado “Complexo de Israel”. Há vídeos da atuação desse grupo, nos quais eles promovem destruição patrimonial, violências físicas e simbólicas contra iyalorixás e babalorixás. Fica posto que a questão do racismo religioso transcende a religiosidade em si. Ela se ramifica nos campos das disputas políticas e territoriais.

As situações que vêm ocorrendo no estado do Rio de Janeiro, sobretudo, levam a pensar sobre os dados coletados no Disque 100. Analisando-os, observa-se que, em todos os anos entre 2011 e 2018, a região sudeste foi a que mais apresentou números de denúncias de discriminação religiosa. Esses dados corroboram e exemplificam as violências sofridas na prática, ou seja, não são apenas números. Para Rodrigues, “[...] é possível usar o conceito de terrorismo religioso para definir, do ponto de vista da violação de direitos, um recrudescimento extremo da violência contra os terreiros e também, do ponto de vista penal, o enquadramento dessa violência enquanto terrorismo na legislação”²² (2021, p. 57).

Rodrigues enfatiza também, em seu artigo, a atuação das igrejas neopentecostais na propagação do ódio contra as religiões afrodiáspóricas e o reforço que elas dão aos narcotraficantes. O pesquisador destaca que o púlpito dessas igrejas se tornou locus privilegiado para reiterar o preconceito e a discriminação contra as comunidades de terreiro e que, nesses espaços, os discursos cumprem a função de dar força para que a violência das palavras proferidas pelos pastores seja transformada em prática. Sobre isso, o autor escreve:

Logo, os traficantes evangélicos se somam a uma infinidade de atores sociais que violam os direitos e a cultura das RMAs. Explícito que os traficantes não engendraram o discurso demonizante, eles apenas levam esse discurso ao extremo e o praticam da forma mais violenta possível. Essa demonização então passa do plano simbólico do discurso para o plano concreto da realidade e atinge os terreiros (Rodrigues, 2021, p. 62).

A violência simbólica e patrimonial a que são submetidos os praticantes e líderes religiosos das religiosidades de matriz africana e afro-brasileira foram tema, também, da pesquisa de mestrado de Emília Guimarães Mota, intitulada *Ser com o outro, conviver e*

²² Lei 13.260/2016, conhecida como Lei Antiterrorismo ou do Terrorismo.

cuidar: enfrentamentos cotidianos ao racismo religioso, realizada no âmbito do Programa de Mestrado na Faculdade de Antropologia da UFG. Defendida em 2019, a pesquisa, realizada com líderes de religiões de matriz africana estabelecidos em Goiânia, propõe-se a registrar relatos, enfrentamentos e perspectivas desses atores frente ao racismo religioso.

A pesquisa se pauta, sobretudo, nos relatos obtidos por meio da convivência no Terreiro Casa de Oya (Ilê Axé Oju Oya Ti Ru Ofá), liderado pela Iyalorixá Watusi Santiago. Dentre as discussões apresentadas, chamou a atenção a perspectiva que a Iyalorixá Watusi apresenta acerca da política, especialmente a política estatal estabelecida para o enfrentamento do racismo religioso. Primeiramente, convém registrar que Iyá Watusi engajou-se fortemente em sua trajetória nas questões referentes à população negra. Historiadora e militante pelo Partido dos Trabalhadores (PT), chegou a exercer a função de superintendente de igualdade racial de Goiânia (Mota, 2019, p. 18).

No tópico da pesquisa intitulado *O conflito é étnico*, Iyá Watusi coaduna com a perspectiva de que o conceito de intolerância religiosa é insuficiente para compreender as violências a que estão submetidas as pessoas adeptas das religiões de matriz africana e afro-brasileira:

Durante algumas conversas no projeto de extensão e depois, no convívio com a Casa de Oya, Iya Watusi deixava entender que a intolerância religiosa era o nome dado às violências empreendidas contra o povo de terreiro, mas que na verdade se tratava do racismo de sempre. Nos últimos anos a expressão intolerância religiosa ganhou espaço, tornando-se o modo recorrente de nomear essas violências e ataques, principalmente aquelas que alcançam maior visibilidade midiática. O que Iya Watusi ajudava a pensar era que essa expressão não dá conta da intensidade e causas dos conflitos. A Iyalorixá sempre diz que prefere tratar o candomblé como um complexo cultural. Segundo ela, não se pode perder de vista que todas as tensões do colonialismo foram responsáveis por nos colocar numa situação de vivência híbrida, entre modos de perceber a vida, de lidar com o mundo, com o tempo, de se organizar, dos povos tradicionais, dos africanos, dos originários, e aqueles que foram impostos. A imposição se deu através da articulação de vários mecanismos, por parte dos colonizadores, para justificar a submissão e exploração de outros povos. A vivência híbrida criada a partir do colonialismo é resultado de uma engrenagem que tem a hierarquia racializada como fundamento [...] Mãe Watusi evidencia que existem conflitos culturais, mas chama atenção para o fato de que o conflito principal é, sobretudo, étnico. Ela pondera que pode ser difícil para a academia pensar nesses termos. Que podemos tangenciar, falar algumas questões, mas a discussão que ganha maior espaço é a cultural (Mota, 2019, p. 43-44).

Assim como Adilson Moreira (2019), Iyá Watusi alerta para o fato de que, nos espaços diaspóricos em que se estabeleceu a colonialidade europeia, há a hierarquização das relações pautadas na racialização. A iyalorixá segue argumentando que o Estado brasileiro, apesar de se afirmar laico, tem sim uma perspectiva religiosa que ele abraça, protege e favorece. E essa perspectiva é cristã. Nesse sentido, ela afirma:

O Estado ele é um Estado branco, é necessário pensar que a nossa religiosidade esteve sempre num processo de resistir num Estado que sempre rejeitou, então a gente se configura religiosamente já dentro de um Estado que rejeita, né? [...] a Constituição de 1891 foi promulgada. Depois que vieram os brancos na segunda leva [...] Eles criam espaço para que os brancos tenham a condição de ter uma outra religião (diferente da católica). Quer dizer, você pode ter uma outra religião desde que você não ostente fachada. Mas não foi pensando nos pretos que estavam ali reprimidos há 300, 400 anos, né? Foi pensando nos novos brancos que tinham acabado de chegar, muitos católicos ortodoxos, já não católicos apostólicos. E aí, o que a gente faz com essa galera? Os candomblés entraram nessa de ‘agora, então a gente pode...’. A gente vem vivendo, assim, de brecha que os brancos dão aos brancos. Pra eles conviverem melhor entre eles, dentro do jogo de interesse que eles têm (Mota, 2019, p. 44-45).

Podemos compreender que essa brecha à qual a *iyalorixá* Watusi se refere é a resistência dos afro-religiosos às violências sofridas por eles e que lhes permite continuar existindo. Na perspectiva apresentada, fica claro que, muito mais do que as ações do Estado, o que de fato protege esses religiosos e permite a sua existência é o cuidado mútuo, a autoproteção. Há na argumentação de *Iya Watusi* uma descrença, uma falta de confiança no poder estatal frente a tais questões.

Mota (2019) nos mostra, nas narrativas dos líderes religiosos entrevistados, situações em que eles sofreram agressões físicas e patrimoniais e, ao buscar apoio na polícia com a expectativa de que os casos fossem investigados e os criminosos punidos, foram frustrados e suas denúncias até invalidadas pelos agentes do Estado. Essa situação pode ser observada nos relatos da *Iyalorixá* Cris:

Outro dia a gente estava falando que o poder público tem que fazer o que é lei, mas na prática não é assim. Porque quando eu fui registrar o boletim de ocorrência, por exemplo, a escritã não aceitou. Pois eu fiz ela pegar o livro de código lá e mostrei pra ela, mas ela “não, não posso fazer”. Eu perguntava “por que você não pode fazer?”. Aí ela começou a falar de Deus comigo, né? “Não, não pode fazer porque não é assim. Porque você chegou falando que é crime religioso que eu vou colocar aqui que é crime religioso”. E eu falei “você tem que fazer a denúncia de acordo com o que eu estou prestando, e eu estou prestando a denúncia religiosa”. O vizinho chegou a invadir a casa de *Iya Cris* durante uma festa e, na tentativa dela se defender, tentou segurar o portão para que não entrasse. Ele veio na porta e mandou eu fechar o portão. Eu disse pra ele que candomblé tocava de porta aberta. A gente não fecha a porta pra tocar. É porta aberta e quem quiser entrar entra. Aí ele começou a alterar e a gente discutiu. Saiu e retornou com outros membros de sua família empunhando pedaços de ferro e madeira. Empurraram e acabaram quebrando o pé dela ao derrubar o portão. Foi nesse dia que todos foram para a delegacia. Ela segue contando, aí quando eu cheguei lá eles não aceitavam que era um crime religioso, que era intolerância religiosa nem a agressão que eu vivi eles aceitaram porque me fizeram ir no IML fazer exame de corpo de delito, eu fiz tudo e eles não aceitaram. Disseram que era briga entre vizinhos (Mota, 2019, p. 127-128).

Mota observa o fato de que os afro-religiosos, nessas situações em que precisam buscar proteção em órgãos estatais, ficam à mercê da boa vontade e da compreensão de quem os atende frente ao tipo de violência que eles sofreram²³.

Intolerância religiosa não configura crime num primeiro momento. Ao denunciar precisamos contar com o ‘bom senso’ de um delegado ou daquele que recebe a denúncia para que seja tipificado pela Lei Caó. O que os afro-religiosos relatam é que as denúncias são registradas como caso de briga entre vizinhos, como dano ao patrimônio, invasão de propriedade privada. Mesmo existindo leis federais e infraconstitucionais como o Estatuto da Igualdade Racial (2010), que trata no capítulo III sobre as religiões de matriz africana, vira um descompasso porque populariza o termo para se referir à violência praticada, no caso intolerância religiosa, mas as pessoas têm que ir até uma legislação que não tem nome semelhante para tentar recorrer. Nesse intervalo, um delegado registra como briga entre vizinhos, muitas vezes por não reconhecer o candomblé como religião, por não achar que se trata de racismo, de desrespeito à religião e liberdade de culto (Mota, 2019, p. 128).

Diante desses relatos e argumentações, compreendemos a importância e necessidade de conceituar a violência sofrida pelos praticantes de religiões de matriz africana e afro-brasileira no campo do racismo e fortalecer essa perspectiva. Não que ela sozinha consiga dar conta de frear as violências sofridas pelos povos de comunidades de terreiros, mas esse é um passo importante para desmistificar mitos como o da democracia racial e religiosa que ainda se fazem presentes na sociedade brasileira. Por isso, é sob a ótica do racismo religioso que seguiremos com as nossas investigações e argumentações nesta pesquisa.

2.3 Racismo religioso em contexto escolar e o papel do ensino de História em seu combate

No campo da reflexão historiográfica, a escrita da História não se limita à mera organização cronológica dos acontecimentos pretéritos, mas se constitui, sobretudo, como prática intelectual e política de disputa pela memória social. Nessa direção, pode-se afirmar, a partir de Peter Burke, que uma das funções centrais do historiador consiste precisamente em recordar à sociedade aquilo que ela tende a apagar, silenciar ou relegar ao esquecimento,

²³ Consideramos importante informar que, em 2024, durante o percurso dessa pesquisa, foi sancionada pelo governo do estado de Goiás a Lei 22.554, que transformou o Grupo Especializado no Atendimento às Vítimas de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância (Geacri) em uma nova Delegacia Estadual de Atendimento à Vítima de Crimes Raciais e de Intolerância (Deacri). https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/108524/lei-22554. Não nos debruçamos sobre os dados obtidos nesse órgão estatal, nem sobre a forma como as denúncias de crimes raciais são recebidas e conduzidas. Porém, consideramos que se abriu um campo importante para ampliar as pesquisas sobre os crimes raciais praticados no estado de Goiás.

especialmente quando tal esquecimento atende a interesses de dominação, de poder e de conservação de determinadas narrativas hegemônicas. O fazer historiográfico, assim, não se reduz à reconstituição neutra do passado, mas assume a tarefa de tensionar memórias oficiais, trazer à superfície experiências subalternizadas e restituir historicidade àquilo que, muitas vezes, a própria ordem social procura naturalizar ou ocultar (Burke, 2011, p. 67-68).

Nesse sentido, para além de pensar a função da História e do historiador, é necessário pensar o papel do ensino de História na luta antirracista e, nesse contexto, na luta contra o racismo religioso. É preciso pensar nas possibilidades que as aulas de História podem oportunizar em relação aos questionamentos, às reflexões e ao compartilhamento de experiências de vida vindas de culturas marginalizadas. Compreendemos que a sala de aula é um lugar onde podemos lutar pelo direito de pensar com liberdade, questionar, mobilizar saberes.

Um passo importante nessa direção é traçar historicamente os processos pelos quais o racismo se estabeleceu e se desdobrou em múltiplos significados, abarcando diferentes esferas da vida, inclusive transcendendo a questão da cor da pele. Com o reconhecimento do racismo religioso, compreendemos que o preconceito e a discriminação contra os que praticam religiosidades de matriz africana e afro-brasileira são motivados essencialmente, como mostrou Adilson Nogueira, pela origem dessas religiosidades.

Observamos que, quanto mais essas religiosidades são mistificadas e interpretadas sob a ótica da cultura hegemônica, sobretudo da ótica do cristianismo, quanto mais elas são silenciadas, quanto mais desconhecidas pelo que são, como são e por que são, mais os seus praticantes estarão à mercê da violência. No relatório sobre o racismo religioso no Brasil que utilizamos como uma das bases de nossa pesquisa, deparamo-nos com o seguinte relato de violência sofrida por uma estudante da rede básica de ensino de Aparecida de Goiânia, cidade da região metropolitana de Goiânia:

Em abril de 2016, colegas de classe cometeram semelhante agressão a Isadora Jacques Leão, 16 anos, estudante de Aparecida de Goiânia, Goiás. Isadora postou uma foto nas redes sociais com um fio de contas. Outros alunos da escola viram a foto e começaram a chamá-la de “macumbeira”. Um grande grupo se organizou depois da aula, planejando uma emboscada. No entanto, uma professora soube da situação e a levou da escola para casa. No dia seguinte, outro grupo de estudantes (incluindo alguns membros do primeiro grupo) se reuniu, planejando atacar Isadora. A amiga de Isadora deu-lhe uma bicicleta para ajudá-la a fugir, mas um dos agressores a agarrou na bicicleta e a derrubou, gritando “você não é macumbeira? O que sua macumba faz agora?” Depois que os alunos fizeram duas tentativas consecutivas de espancar Isadora depois da escola, sua mãe a manteve em casa por alguns dias enquanto ela falava com a administração da escola para tentar resolver o problema. Quando Isadora voltou à escola, sua mãe a levou. No entanto, em 5 de abril de 2016, a mãe de Isadora teve problemas com o carro e não pôde levá-la para

a escola. Naquela data, duas alunas bateram em Isadora, derrubando, chutando e socando-a no rosto e nas costas. Chamavam-na de “macumbeira” e diziam que o deus deles era maior que a “macumba” (Boaz, 2022, p. 20)

No relato, não há referência se a escola em questão era pública, particular, civil ou militarizada. O fato é que a prática do racismo religioso encontrou campo profícuo em um mundo que legitima olhar e julgar o Outro, o diferente, como um ser inferior.

Em buscas específicas sobre o racismo religioso praticado em ambiente escolar, encontramos uma reportagem, veiculada pelo *site Metrôpoles* (Rios; Dutra, 2023), que noticia o caso de uma estudante de 14 anos de uma escola cívico-militar do Distrito Federal impedida de entrar na sala de aula por estar usando um fio de conta, símbolo sagrado de religiões de matriz africana e afro-brasileira.

Diante dessa realidade de violência, cabe a nós professores nos posicionarmos de modo a oportunizar que o conhecimento seja construído e alcance os estudantes, valorizando a diferença. Para isso, é de suma importância identificar e desconstruir as fontes que alimentam as engrenagens que sustentam o racismo. Apesar de qualquer imposição curricular, devemos ter a ousadia de promover na sala de aula discussões e problematizações que nos permitam confrontar as nossas crenças mais profundas e questionar a origem dos fundamentos que dão forma ao nosso modo de agir e pensar.

A pesquisa mais robusta já realizada com a temática que relaciona escola, educação e estudantes candomblecistas é da jornalista Stela Guedes Caputo (2012), que, em sua pesquisa de doutorado, investigou as relações existentes entre educação, terreiros e estudantes candomblecistas no Rio de Janeiro. Sua tese, fruto de investigações que atravessaram duas décadas, deu origem ao livro *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé*.

Em 1992, a jornalista fez uma reportagem sobre a iniciação de crianças em terreiros de candomblé na Baixada Fluminense. A matéria foi publicada no dia 25 de outubro daquele ano e continha fotos das crianças candomblecistas em suas funções no terreiro que frequentavam. Para escrever sua reportagem, Caputo foi à escola de uma das crianças para entrevistar professores e conhecer a relação estabelecida entre a escola e as crianças candomblecistas. Naquele momento, a relação descrita pela professora entrevistada assegurava aspectos positivos e de respeito. Ocorre que as fotografias tiradas pela jornalista foram compradas pela Igreja Universal do Reino de Deus e utilizadas em uma reportagem que se referia aos orixás como sendo demônios:

Qualquer pessoa pode comprar essas fotos e usá-las para qualquer fim. Foi o que aconteceu em 1993, quando a Editora Gráfica Universal, do Grupo Universal do Reino de Deus, comprou as fotos da matéria que fiz para “O Dia” e publicou no Jornal Folha Universal matéria com o título “Filhos do Demônio”. Milhares de jornais com as fotos de Ricardo, Paula e Tauana foram espalhados pela Baixada Fluminense e outras regiões do estado do Rio. Três anos depois, a mesma editora lança a 13ª edição (1996) do livro “Orixás, Caboclos e Guias – Deuses ou Demônios?”, escrito pelo bispo Edir Macedo (Caputo, 2012, p. 27).

A repercussão da matéria da Igreja Universal do Reino de Deus foi bastante negativa na vida das crianças retratadas na reportagem de Stela Caputo. Ao retornar ao terreiro frequentado pelas crianças citadas na reportagem feita em 1992, a jornalista se deparou com os seguintes relatos:

Paula afirmou que se sentiu bastante discriminada com a publicação tanto do jornal como do livro. “Me chamaram de macumbeira e diziam que eu vivia em religião do demônio”, disse. Ricardo também contou que se sentiu discriminado, principalmente depois da publicação do livro. “Depois do livro parece que todo mundo que me via sentia raiva por causa da minha religião. Ricardo disse ainda que não era sua professora da escola formal, mas uma explicadora de quem tinha aulas de reforço o chamou de “filho do Diabo”. “Ela disse que minha religião é coisa do Diabo e, por isso, eu era filho do demônio”, lamentou-se. A primeira entrevista com Joyce dos Santos encerrou estes que foram os primeiros depoimentos que apontavam o preconceito. “Quando vou para a escola sempre uso camisas de mangas para que cubram as costas. Muitos professores e colegas me chamam de macumbeira e eu não gosto”, revelou (Caputo, 2012, p. 28).

É a partir daí que a pesquisa de Caputo é delineada. O seu livro está dividido em duas partes, a saber: a primeira se concentra no que é aprendido e vivenciado dentro dos terreiros pelas crianças, enquanto a segunda parte tem como objetivo conhecer como a escola se relaciona com os estudantes praticantes do candomblé e de que maneira a lei que tornou obrigatório, nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, o ensino religioso confessional afeta as crianças de terreiros.

No estado do Rio de Janeiro, há concurso público na rede estadual básica de ensino para professores da disciplina de Ensino Religioso confessional, ou seja, estudantes se matriculam especificamente em aulas de Ensino Religioso direcionadas a determinada religião. Conforme apurou Caputo:

Presbiterianos e eleitos com largo apoio das igrejas evangélicas, o “casal Garotinho” não desperdiçou a chance de evangelizar o estado. Em setembro de 2000, o marido sanciona a Lei 3.459, do ex-deputado católico Carlos Dias (PP-RJ), que estabelece o Ensino Religioso confessional na rede estadual. Em 2003, a Assembleia Legislativa do Rio tenta modificar a lei, dizendo que a disciplina terá caráter histórico, sem diferenciação de credos. A esposa, já governadora, veta esse artigo da proposta e, em janeiro do ano seguinte, realiza o concurso público onde foram aprovados os 1.299 professores de religião (Caputo, 2012, p. 210).

Uma das conclusões a que a pesquisadora chegou foi a de que a oferta da disciplina de Ensino Religioso em nada contribuiu para combater o preconceito e a discriminação de origem religiosa, ao contrário, serviu para reafirmar a hegemonia cristã e intensificar o silenciamento, a opressão e a invisibilização dos estudantes praticantes do candomblé.

Uma entrevista com uma das professoras de Ensino Religioso da escola João da Silva mostra ainda mais a invisibilidade de Tauana e Tainara (estudantes candomblecistas) na escola. Pergunto como ela define o conteúdo de suas aulas. Ela responde que seu objetivo não é pregar sua religião (evangélica). “O que faço é selecionar o que há de comum entre a religião católica e a evangélica, que representam a maioria, e apresento em sala de aula”. Perguntei a esta professora (selecionada no concurso já apresentado) se ela tinha alunos do candomblé ou de outra religião afrodescendente. Ela me respondeu que sim, mas que a estratégia utilizada em sala de aula passava por não abordar o candomblé para não gerar polêmicas entre os alunos. “Usando a Bíblia dá para achar pontos em comum entre os católicos e os evangélicos. Com os que praticam religiões como o candomblé não dá. Pode ser que um dia eu mude de estratégia, mas, por enquanto, essa foi a melhor que encontrei para evitar constrangimentos”, revela (Caputo, 2012, p. 215-216).

A percepção de Caputo de que a inclusão do Ensino Religioso na grade curricular do estado do Rio de Janeiro promoveu a intensificação das práticas relacionadas à discriminação religiosa nos instigou a investigar se essa disciplina é ofertada em escolas/colégios da rede de ensino pública em Senador Canedo. Como sou professora concursada na Rede Municipal de Ensino, foi fácil encontrar e organizar essas informações.

Em se tratando do município, a oferta da disciplina se dá de forma obrigatória e a matrícula de modo facultativo. Porém, os estudantes são matriculados automaticamente na disciplina, pois não há nas escolas alternativas para aqueles estudantes que não querem participar das aulas. Na rede municipal, seguimos o currículo mínimo estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que determina os conteúdos a serem trabalhados até o 9º ano do Ensino Fundamental II.

Durante a análise dos regimentos internos dos colégios estaduais militarizados, especificamente entre os anos de 2019 a 2023, encontramos, no Capítulo II – Dos Princípios, Fins e Objetivos da Educação, a determinação: “IX - Elaborar a matriz curricular com previsão de aulas de Educação Religiosa para o Ensino Fundamental e Médio, atendendo a Resolução CEE n. 02 de 02/02/2007”. Essa determinação foi modificada, oficialmente, no Regimento Interno de 2024, no qual foi retirada a previsão de aulas de Educação Religiosa²⁴.

²⁴ Após a modificação, a determinação ficou da seguinte forma: “IX - elaborar a matriz curricular do Ensino Fundamental e Médio, em conformidade com a legislação.”

Apesar de trazermos essa informação para a pesquisa, não encontramos respostas objetivas para o fato dessa retirada.

Seguindo ainda o caminho de buscar informações sobre a disciplina de Ensino Religioso no município de Senador Canedo, encontramos o artigo *Estado laico e ensino religioso: uma contradição que permeia a prática pedagógica das escolas públicas de Senador Canedo*, de Fernanda Nunes de Araújo e Delson Ferreira (2019). Nesse artigo, os pesquisadores investigaram a rotina escolar de algumas escolas do município a fim de saber como eram as aulas dessa disciplina, principalmente em relação à participação e percepção dos estudantes sobre os conteúdos ministrados pelos professores.

Os pesquisadores iniciam a discussão com dois apontamentos interessantes: o primeiro é que os estudantes não são informados sobre o caráter facultativo da matrícula na disciplina; e o segundo é que os professores que ministram a disciplina não têm formação específica para isso. Na ótica dos autores, a falta de formação para ministrar essas aulas é o fator preponderante para que os conteúdos selecionados atendam a propósitos proselitistas e fiquem limitados à perspectiva religiosa do próprio docente que ministra a aula.

A pesquisa avança e revela outras questões importantes, também notadas por Caputo (2012), como o fato de que, muitas das vezes, a própria escola busca promover um ambiente que valoriza exclusivamente as religiosidades cristãs. Nesse sentido, a presença da oração do Pai-Nosso é recorrente. Há uma falsa ideia de que o Pai-Nosso é uma oração “universal”, então se torna comum entoar a oração antes das aulas e das reuniões pedagógicas. A questão que se coloca aqui é: o Pai-Nosso é uma oração “universal” para quem? Nesse sentido, Araújo e Ferreira destacam que:

É comum presenciar, nessas escolas, a prática de atividades e ações que representam a fé em um único Deus e de uma única religião. Sendo assim, observa-se, por evidência, a falta de formação adequada e mesmo o desconhecimento do propósito central do Ensino Religioso no espaço escolar, tanto pelos professores que medeiam as ações desse componente curricular, quanto pela equipe pedagógica, o que pode, assim, comprometer o que está firmado e garantido por lei aos estudantes, que é o conhecimento amplo e livre que colabora para o processo da construção de um cidadão capaz de compreender a existência pacífica das múltiplas religiões e credos em seu meio social e cultural (Araújo; Ferreira, 2019, p. 246).

Tomo a liberdade aqui de registrar a minha própria experiência como docente da Rede Municipal de Ensino de Senador Canedo e de quando ministrei aulas no colégio estadual militarizado do município. Na escola em que trabalho atualmente, a acolhida aos estudantes é finalizada com um Pai-Nosso. Os trabalhos pedagógicos são iniciados depois dessa oração e, em três anos trabalhando na mesma instituição, nunca presenciei outro tipo de oração a não

ser as que se encontram no escopo cristão. Quando lecionei no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Pedro Xavier Teixeira, em 2022, presenciei a visita de membros da Igreja Universal do Reino de Deus, às quintas-feiras, para realizar louvores com os estudantes no ginásio do colégio na hora do recreio. Nunca presenciei a visita de um representante de outra denominação religiosa, apesar do argumento do comandante, responsável pela gestão do colégio, de que o momento de oração tinha um caráter ecumênico, não proselitista e era autorizado com o objetivo de oferecer conforto e amparo espiritual e emocional. Certa feita, o comandante chegou a afirmar na sala dos professores que esse momento era importante porque acalmava os alunos.

Em uma das entrevistas realizadas por Estela Caputo com a subdiretora de uma das escolas que fez parte de sua pesquisa, destacou-se uma situação semelhante a essa de tomar o Pai-Nosso como uma oração “universal” e um mecanismo de “acalmar” os estudantes, como se objetivamente eles necessitassem ser “acalmados”. Vejamos:

Católica praticante, a subdiretora acredita fervorosamente que rezar o Pai-Nosso todos os dias na entrada da escola faz com que “os alunos se mantenham em atitude de oração, façam silêncio e estabeleçam unidade com Deus”, valores verdadeiramente caros para ela e nos quais ela acredita, mas não necessariamente caros para todos os alunos e professores da escola [...] verifico que a subdiretora não vê problema em rezar o Pai-Nosso, que, segundo ela, é uma oração universal “e unifica a todos os brasileiros”. E os alunos judeus? Alunas judias? De modo algum esses são “unificados” por oração cristã. Assim como nem todos os praticantes do candomblé, por exemplo, são “unificados” pelo Pai-Nosso (Caputo, 2012, p. 217-218).

Podemos concluir, a partir das situações apresentadas, que o cristianismo é tomado como algo natural e intrínseco à nossa cultura. Assim, o que fica explícito é que não há espaço para o florescimento da diversidade, tampouco para a percepção dela. Nos estudos apresentados aqui que tratam especificamente do Ensino Religioso, percebemos que a oferta da disciplina não colaborou para que a diversidade religiosa existente em nossa cultura fosse de fato trabalhada, valorizada e celebrada nos ambientes escolares estudados – ambientes públicos de ensino, cumpre lembrar.

Podemos inferir, com base nessas descobertas, que há uma estrutura cultural hegemônica alimentada pelo silenciamento do diferente. Em se tratando das estratégias de silenciamento dos elementos vindos da cultura africana e afro-brasileira, é possível perceber que há um certo refinamento das estratégias de invisibilização. Isso significa que nem sempre a violência praticada será física propriamente dita. Como podemos observar pelo que foi retratado acima, a forma como as instituições escolares agiram em favor dos elementos da

cultura cristã, em expressa assimetria em relação a outras culturas religiosas, evidencia que, no discurso e na defesa do “universal”, há o enquadramento, o controle, o domínio sobre grupos diferentes. Portanto, tais atitudes expressam violência e contribuem para o fortalecimento do racismo. Nesse sentido, ao pensar o racismo no seio de uma sociedade multicultural, como é a brasileira, Silvio Almeida afirma:

Em uma sociedade que se apresenta como globalizada, multicultural e constituída de mercados livres, “o racismo já não ousa se apresentar sem disfarces”. É desse modo que o racismo passa da destruição das culturas e dos corpos com ela identificados para a domesticação de culturas e de corpos. Por constituir-se da incerteza e da indeterminação, é certo que o racismo pode, a qualquer momento, descambar para a violência explícita, a tortura e o extermínio. Porém, assim que a superioridade econômica e racial foi estabelecida pela desumanização, o momento posterior da dinâmica do racismo é o do enquadramento do grupo discriminado em uma versão de humanidade que possa ser controlada, na forma do que podemos denominar de um sujeito colonial. Em vez de destruir a cultura, é mais inteligente determinar qual o seu valor e seu significado (Almeida, 2019, p. 46).

Compreendemos que esses “disfarces” a que Silvio Almeida se refere estão localizados também no mito da democracia racial, nesse discurso que impõe a oração do Pai-Nosso com o argumento de que essa é uma oração universal. No fim das contas, o resultado, como já afirmamos, é o silenciamento do diferente. Com isso, perdemos todos nós, pois somos privados da oportunidade de conhecer o mundo em sua grandiosidade de perspectivas e possibilidades. Limitamos a nossa potencialidade de nos humanizarmos de forma plena, livre e como sujeitos históricos que somos. Dito isso, caminhamos para a nossa última discussão nesta pesquisa: apresentar contribuições possíveis do Ensino de História contra o racismo religioso e na luta antirracista.

No preâmbulo da Constituição Federal brasileira de 1988, a cidadania é compreendida como “[...] o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna [...]” (Brasil, 1988, Preâmbulo). Mais adiante, no texto da Constituição, a compreensão do que é cidadania inclui o processo educativo. O artigo 205 prevê que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

Observa-se que, no projeto de nação almejado pelos brasileiros, a educação ocupa um lugar fundamental. A cidadania, como exercício, passa por um processo de construção contínuo. Compreendemos que exercer a cidadania plenamente demanda, dentre outras coisas, estarmos em contínua e plena luta contra o racismo.

No enunciado desse capítulo, a frase dita por Peter Burke vem ao encontro do que pretendemos ao relacionarmos o Ensino de História à luta antirracista e à compreensão do racismo religioso. Primeiramente, devemos reconhecer o racismo como parte constituinte e presente até os dias atuais na História do Brasil. Como demonstramos ao longo da pesquisa, apesar de a escravidão ter acabado no Brasil, as relações de colonialidade ainda estão presentes no cotidiano do povo brasileiro. Não superamos o racismo e as violências que ele sustenta e alimenta.

Isso leva a uma pergunta: será que temos feito as relações necessárias entre passado e presente de forma minimamente suficiente para compreender que não avançaremos como sociedade, no sentido de gozar das liberdades individuais, de promover o bem-estar e a justiça social, enquanto não tivermos a consciência de que o combate ao racismo em todas as suas nuances é um dever de todos nós? Se o racismo, em todos os seus desdobramentos, permanece vivo e forte no presente, é porque não superamos o nosso passado escravista. Como sustenta Russel Jacoby: “Exatamente porque o passado foi esquecido, ele domina incontestado; para ser transcendido ele deve antes ser lembrado. A amnésia social é a repressão que a sociedade faz da recordação do seu próprio passado. É uma conveniência psíquica da sociedade de conveniência” (1977, p. 19).

Assim, é imprescindível reconhecer as formas pelas quais o racismo se reorganiza e alcança campos da experiência humana que estão para além da cor da pele. As lentes oferecidas pelo Ensino de História são fundamentais nesse processo de reconhecimento, de sair desse estado de amnésia que naturaliza as relações vividas e nos imobiliza diante da realidade. Por que essas afirmações são importantes, como lentes, para essa pesquisa? Porque partimos do pressuposto de que é necessário olhar o nosso passado de frente para reconhecer no presente o legado da colonialidade a que ainda estamos acorrentados e que reproduzimos em forma de preconceitos, discriminação e relações de subalternidade. Relações essas que nos atravessam de forma estrutural como pudemos observar, por exemplo, nos estudos de Silvio Almeida (2019), Cida Bento (2022), Abdias do Nascimento (2016), Florestan Fernandes (2017), Neusa Santos Souza (2021), Frantz Fanon (2008), Djamila Ribeiro (2019), Adilson Moreira (2019) e Sidnei Nogueira (2020).

Concordamos, portanto, com o dever do historiador enunciado por Peter Burke. Para isso, acreditamos ser essencial que o Ensino de História oportunize aos estudantes a percepção de que as relações sociais, gestadas pelos seres humanos ao longo do tempo e no espaço, são históricas. Por isso também, são atravessadas por interesses, disputas pelas narrativas sobre o passado. Enquanto sujeitos históricos que somos, temos a potencialidade de

nos mover e construir o nosso presente. E qual o presente que almejamos construir? Qual é a cidadania que almejamos exercer?

Aqui defendemos um presente em que a vida floresça em toda a sua potencialidade, respeito, dignidade, reconhecimento do direito do Outro de ser diferente, do nosso direito de simplesmente sermos. Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia* (2020a), afirma que todos nós devemos lutar pelo respeito:

[...] lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever de reagir quando me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade [...] “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante de uma situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e descaso? (Freire, 2020a, p. 109).

Em seu artigo *O que precisa saber um professor de História?*, Flávia Eloísa Caimi, entre os pontos que defende, destaca que o professor de História deve:

c) despertar o interesse pelo passado, resguardando-se que História e passado não são conceitos sinônimos, mas assinalando que a primeira coloca questões fundamentais sobre o passado com base nas demandas do presente, o que produz reflexão e compromisso sobre este passado; d) potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade e contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual, já que pela consciência das origens distintas e diversas, os jovens podem compartilhar valores, costumes, ideias etc., e também valorizar as diferenças com atitudes de respeito e tolerância (Caimi, 2015, p. 108).

Fazemos uma ressalva ao uso do termo “tolerância”, como vimos ao longo de nossas discussões, pois essa palavra dá margem para a interpretação de que quem tolera faz um favor ao outro. Optamos apenas pela palavra “respeito”, que, aliás, é gigantesca em significado, uma vez que respeitar demanda o estabelecimento de relações horizontais, nas quais nós nos reconhecemos como iguais em direitos e deveres.

São atualizações como essas que o Ensino de História pode nos proporcionar por meio de metodologias e abordagens que nos oportunizem construir um olhar crítico ao relacionar passado e presente e as nossas expectativas em relação ao futuro. Nesse contexto, é imprescindível que o professor de História comece a olhar para o currículo da disciplina de História.

Sobre a organização do currículo escolar no Brasil, é importante ressaltar que, entre os anos de 1988 e 1996, os postulados da organização da Educação no Brasil estavam centralizados na Constituição Federal vigente, em seu Capítulo III do Título VIII. Em 1996,

após muita mobilização dos profissionais da educação, foi aprovada a Lei 9.394, de dezembro de 1996, a LDBEN. Essa lei foi criada tendo como parâmetro o aprofundamento e detalhamento, para o campo educacional, da perspectiva cidadã que impõe a Constituição Federal de 1988.

Nesse processo de detalhamento, a LDBEN, em seu artigo 26, reafirmou a determinação, já prevista pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, de construir uma base nacional comum para a educação, fixando conteúdos mínimos a serem ensinados. Atualmente no Brasil, temos em vigência a BNCC e sua parte diversificada, que, em Goiás, chamamos de Documento Curricular para Goiás (DC-GO). Ao analisarmos os conteúdos de História fixados nesses documentos, não encontramos nenhum conteúdo e/ou habilidade que trate especificamente do racismo religioso, nem mesmo no currículo fixado para a disciplina de Ensino Religioso. Defendemos que o tema seja trabalhado de forma profunda, revelando suas especificidades e, além disso, seja abordada a construção desse conceito dentro da perspectiva histórica. Para isso, é imprescindível que os professores de História trabalhem com dados, estudos e pesquisas em sala de aula como fontes a serem analisadas e criticadas coletivamente.

É importante também que, nas aulas de História, o estudante vítima de atos praticados no escopo do racismo religioso se sinta seguro e confortável para compartilhar suas experiências, e que estratégias para combater a discriminação e o preconceito sejam coletivamente construídas. Acreditamos que, dessa forma, a luta antirracista e contra o racismo religioso seja fortalecida e potencializada. Por fim, nesse sentido, concordamos com Paulo Freire quando ele afirma que “A educação só é um instrumento válido se estabelece uma relação dialética com o contexto social em que o homem está enraizado” (Freire, 2016, p. 67). Complementamos: o ser humano deve, para isso, ter consciência histórica para compreender o contexto social em que está enraizado, e a educação enquanto instrumento válido é aquela que constrói a nossa autonomia.

3 CONTROLE DOS CORPOS E RACISMO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO MILITARIZADA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS REGIMENTOS ESCOLARES DOS COLÉGIOS DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS

Para compreendermos o processo de militarização da educação civil pública em Goiás, efetivada majoritariamente pela militarização de escolas estaduais a partir do final da década de 1990 e início da década de 2000, realizamos um levantamento bibliográfico à procura de artigos e dissertações escritos no marco temporal que vai da segunda metade da década de 2010 até a atualidade.

De antemão, é importante registrar que, nos textos mais antigos consultados, uma questão emergiu de forma recorrente: a escassez de estudos acerca da temática da militarização da educação civil pública. Todavia, com o avanço das leituras, observou-se que, à medida que o processo de militarização foi se expandido, não só em território goiano, mas também em nível nacional, a quantidade de estudos e produções acadêmicas foi crescendo. Atualmente, temos à disposição uma base considerável de estudos que nos permitem avançar no debate e acrescentar questionamentos e problematizações sobre o modelo de ensino e gestão que as escolas militarizadas impõem à rede pública de ensino, aos estudantes, aos professores, à comunidade escolar em si.

Neste capítulo, trataremos, também, das relações entre os regimentos escolares das escolas civis públicas militarizadas e o controle dos corpos, em específico os corpos dos praticantes de religiões de matriz africana e afro-brasileira e sua ligação direta com o fortalecimento do racismo religioso.

3.1 Escolas militares *versus* escolas militarizadas

Nos autores consultados, foi identificada uma preocupação recorrente em caracterizar de fato o que é uma escola militar e o que é uma escola militarizada. Como ponto de partida, apresentamos algumas das discussões feitas no artigo *A militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional*, de Eduardo Junio Ferreira Santos e Mirian Fábria Alves. Nesse artigo, os pesquisadores propõem uma análise conjuntural da militarização das escolas públicas no Brasil e descrevem o percurso histórico desse processo até 2019, quando o então presidente da República, Jair Bolsonaro, lançou os

Decretos n. 9.665 (2019) – criando a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim), vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) – e, alguns meses depois, por meio do Decreto n. 10.004 (2019), instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), sob responsabilidade do MEC, com apoio do Ministério da Defesa. Tais decretos têm como objetivo articular políticas para o fomento da militarização de escolas públicas das redes municipais e estaduais de ensino (Santos; Alves, 2022, p. 3).

Na perspectiva desses pesquisadores, a política fomentada pelo governo Bolsonaro no campo da educação foi a de expandir o processo de militarização da educação civil pública. Embora existente desde o final da década de 1990, tal processo deu seus primeiros passos significativos na década de 2000 e se intensificou na década de 2010. Segundo o que foi levantado, a militarização do ensino não é algo recente na história brasileira e está relacionada a prestar assistência aos filhos e dependentes de militares que atuaram na Guerra do Paraguai e acabaram por ficar órfãos:

Consideramos o ano de 1889 como um marco temporal importante do ingresso institucionalizado dos militares na educação básica, pois foi o ano em que se fundou, na então capital federal, o Colégio Militar do Rio de Janeiro (nomeado, por alguns meses, de Imperial Colégio Militar), destinado inicialmente ao atendimento de filhos e dependentes de militares vitimados pela Guerra do Paraguai – no início apenas alunos do sexo masculino eram aceitos (Alves & Nepomuceno, 2010; Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial – [Depa], n.d.; Decreto n. 10.202, 1889). A fundação desse colégio é também um marco histórico do Sistema de Colégios Militares Brasileiros (SCMB), pois, a partir de 1912, outras unidades de colégios militares, com a mesma proposta político-pedagógica, começam a ser criadas em outras capitais, até a consolidação de uma rede de escolas militares federais de educação básica, como conhecemos atualmente (Santos; Alves, 2022, p. 5).

Como dissemos, nas pesquisas sobre a militarização das escolas públicas, é perceptível a demarcação da distinção entre escolas militares e escolas militarizadas. Em síntese, pode-se dizer que as escolas militares estão dentro do organograma das instituições militares e recebem recursos próprios, enquanto as escolas militarizadas (e a Polícia Militar tem protagonismo nesse processo) continuam a constar dentro do organograma das Secretarias de Educação, que recebem os recursos advindos do Ministério da Educação (MEC), cedem os prédios e fornecem o quadro de professores, embora entreguem a direção para a gestão dos militares. Conforme observam Santos e Alves:

Sabe-se que corporações militares são instituições que não desenvolveram – tampouco tendem a desenvolver – conhecimentos, habilidades, práticas e formulações teóricas relacionadas ao campo educacional em sentido estrito, sobretudo quando se trata de educação básica, uma vez que sua finalidade é diversa à da educação e as ações e atividades cotidianas das corporações estão centradas em suas atividades-fim. Por isso, observa-se que essas escolas têm tendências a demandar, de secretarias de educação, recursos humanos (profissionais da educação)

e até mesmo estruturas físicas, como prédios, para a instalação de suas escolas. Tratando-se de corporações estaduais em unidades federativas onde os recursos públicos são mais disputados, haverá uma pressão para que as corporações não utilizem verbas da segurança para escolas militares de educação básica (Santos; Alves, 2022 p. 7-8).

No artigo “*Sentido, descansar, em forma*”: *escola-quartel e a formação para a barbárie*, de Catarina de Almeida Santos (2021), encontramos uma análise que adota essa delimitação conceitual e avança no sentido de demonstrar que, no Brasil, há diferentes tipos de estabelecimento de parcerias para a transformação e gestão das escolas militarizadas. A autora explica que

A militarização recebe diferentes nomenclaturas, entre elas: militarização; Gestão Compartilhada; Gestão Compartilhada com a PM (na qual são realizados convênios, acordos ou parcerias, por meio de cooperação com a PM, para a implementação da chamada metodologia dos sistemas de ensino dessa Polícia nas escolas); e Escola Cívico-Militar – essa última criada pelo Pecim, do Governo Federal. Em que pesem as escolas militarizadas atualmente serem mais conhecidas como escolas cívico-militares, a nomenclatura militarização foi a primeira a surgir e, de forma geral, é mais utilizada, sobretudo em redes estaduais de ensino, como as de Goiás, do Amazonas e da Bahia. Nesse modelo, as escolas são dirigidas (diretor e vice-diretor) por oficiais de alta patente, designados pelo comando da Secretaria de Segurança da unidade federada. As coordenações curriculares ou pedagógicas são feitas por professores. A chamada Gestão Compartilhada com a PM, nomenclatura original do processo de militarização no DF, dá-se pela designação de comandantes da PM ou do Corpo de Bombeiros para comandar as gestões administrativa e disciplinar nas escolas, ao passo que a direção pedagógica fica a cargo dos profissionais da educação (Santos, 2021, p. 7).

Acrescenta-se a essa perspectiva o fato de que, nos colégios militarizados, não há o engajamento sumário dos estudantes em uma carreira militar, diferentemente do que acontece nas escolas militares de fato, onde há a intenção explícita de que os estudantes sigam em carreiras militares. É o que nos informam Santos e Alves:

[...] constatamos nos documentos levantados o anseio de corporações de polícias militares em construir escolas de educação básica que incentivassem ou mesmo preparassem os filhos e dependentes de policiais militares a seguirem a mesma carreira de seus progenitores. Por isso, compreendemos que a instituição de escolas militares de educação básica, construídas, mantidas e financiadas pelas corporações, além de atenderem a reivindicações assistenciais de seus membros, também atendem a uma compreensão dessas tropas de que é necessário manter seus membros e familiares livres das influências do mundo civil, buscando, a exemplo do caminho seguido pelas Forças Armadas, manter uma formação hermética dos potenciais futuros membros dessas tropas (Santos; Alves, 2022, p. 6).

Percebemos pelas leituras realizadas que tal demarcação conceitual é fundamental para problematizar o processo de militarização da escola pública, uma vez que essa discussão

agrega reflexões, sobretudo, quando tencionamos discutir o financiamento dessas instituições e o *status* de sua legalidade, como veremos mais adiante.

3.2 O protagonismo do estado de Goiás no processo de militarização dos colégios estaduais

No decorrer de nossa pesquisa, deparamo-nos com o fato de que o processo de militarização das escolas estaduais teve como protagonismo inicial o estado de Goiás, que, de certo modo, serviu de “modelo”, ou ao menos apresentou um exemplo passível de ser adaptado para o restante dos estados brasileiros. Tendo isso em vista, dedicamos esse tópico de nossas discussões para apresentar, por meio das leituras realizadas, como Goiás se tornou protagonista nesse processo e quais foram as principais justificativas e mecanismos que o embasaram e embasam até os dias de hoje.

Antes de abordarmos o que aconteceu em Goiás, especificamente, analisaremos um dado importante: a primeira escola pública militarizada está localizada no estado do Mato Grosso, como mostram Santos e Alves (2022):

Os documentos levantados indicam que, em 13 de junho de 1990, o governo do Mato Grosso promulgou um decreto que transformou a Escola de 1º Grau “Tiradentes” em Escola Preparatória de 1º e 2º Graus da Polícia Militar “Tiradentes”. O ato administrativo determina também que será competência da “Polícia Militar a colocação de pessoal docente e administrativo, mediante convênio com a Secretaria de Educação e Cultura, e dos recursos necessários ao funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus, nos moldes da legislação pertinente à corporação” (Decreto n. 2.650, 1990, p. 1, grifos nossos). Em consonância com o decreto promulgado em 1990, no ano seguinte, é promulgado o Decreto n. 3.107, de 18 de janeiro de 1991, determinando que: 9 Art. 1º – Fica desativada e extinta a Escola Estadual de 1º Grau da Polícia Militar “Tiradentes”, criada pelo Decreto n. 2.364 de 22/12/86, face a nova denominação e de mudança da subordinação administrativa, constante do Decreto n. 2.650 de 13/06/90, passando a ser regida por regime militar, e conseqüentemente legislação específica, com base no artigo 66 da Lei n. 5.692, de 11/03/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus. (Decreto n. 3.107, 1991, p. 1, grifos nossos). Entendemos a transformação dessa escola estadual – que atendia a alunados do público em geral, construída com recursos da educação, situada no organograma da secretaria de educação do estado – em uma escola da “polícia militar”, submetida a um “regime militar”, como uma política divergente da política de construção ou de criação de escolas militares. Ao cruzar os dados levantados nesta pesquisa, podemos afirmar também que o processo vivido por essa escola em Cuiabá constitui a primeira militarização de uma escola pública que logramos registrar (Santos; Alves, 2022, p. 8-9).

No mesmo estudo, Santos e Alves (2022) informam que, em certa medida, na década de 1990, o movimento de militarizar as escolas públicas foi uma forma precária que governos estaduais encontraram de oferecer uma educação diferenciada da educação civil para seus

filhos e dependentes, na intenção de prepará-los de fato para seguirem em carreiras militares, ou seja, uma estratégia para introjetar, desde cedo, o *ethos* militar em seus descendentes por meio da educação formal. Isso faz sentido, pois, como veremos posteriormente, no estado de Goiás, vigorou por um tempo significativo uma política de reserva de vagas para estudantes parentes de militares.

Conforme levantamento realizado pela pesquisadora Jocelane Batista Rabelo (2023), em sua pesquisa de mestrado *Projetos de militarização de escolas públicas no estado de Goiás: um olhar sobre a cidade de Goiânia*, foi identificado que

Os colégios da Polícia Militar em Goiás (CPMG) foram implantados a partir da década de 1990, mas sua criação foi decretada na década de 1970. O primeiro Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) começou a funcionar efetivamente no ano de 1999, no prédio da Academia da Polícia Militar, em Goiânia. Batizado com o nome de Colégio Militar Coronel Cícero Bueno Brandão, a escola atendia a 440 alunos. Seis meses depois, passou a funcionar junto às instalações do colégio estadual Vasco dos Reis, na região Sul da capital goiana. Somente no ano 2000 a unidade foi transferida para uma sede definitiva, no Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos, outra escola militarizada pelo governo de Goiás (Rabelo, 2023, p. 30).

Esse processo de militarização, que se inicia no final da década de 1990, avança pela década de 2000 e se intensifica na década de 2010, tem íntima relação com a política educacional do governo de Marconi Perillo, governador eleito em Goiás por quatro mandatos: 1999-2002, 2003-2006, 2011-2014 e 2015-2018²⁵. A política de Perillo tencionou dois principais objetivos: o de desarticulação política dos profissionais da educação estadual e a terceirização da educação pela delegação a Organizações Sociais sem Fins Lucrativos (OS) da gestão da educação estadual.

No que se refere à desarticulação política dos profissionais da educação estadual, Perillo, em discursos e palestras no ano de 2015, sentiu-se à vontade para afirmar que a militarização da educação e o estabelecimento de OS eram um remédio para os “professores baderneiros”. Esse posicionamento do então governador foi explicitado na pesquisa de mestrado de Leandra Augusta de Carvalho Moura Cruz, defendida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em História da PUC-GO, em 2017, cujo título é *Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?* Sobre essa questão, a pesquisadora assinala:

²⁵ <https://abn.com.br/marconi-perillo-e-reeleito-governador-de-goias/>.

Em um evento em Salvador, Bahia, promovido pela Lide-Bahia (grupo de líderes empresariais), o governador do estado de Goiás, Marconi Perillo relembrou o fato ocorrido no evento no Centro Cultural Oscar Niemeyer, onde se deparou com um grupo de professores se manifestando contra ele e seu governo. Relembrou também a sua fala, na ocasião, em que havia prometido um remédio para aqueles ‘baderneiros’, remédio que seriam os Colégios Militares e as Organizações Sociais (Cruz, 2017, p. 70).

Essa fala do governador de Goiás ressoou em outras pesquisas e análises a que tivemos acesso. Dela pode-se extrair o potencial e a capacidade que os políticos têm de pensar a educação pública de forma truculenta e desvirtuar a educação do papel social determinado pela nossa legislação, sobretudo a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9.394/1996. Em nenhuma das leis citadas, a educação é apresentada como um dispositivo para coagir professores, pelo contrário: afirma-se a liberdade de aprender e ensinar, as liberdades de manifestação política, entre outras.

Convém mencionar aqui que, no artigo *Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto*, de Catarina Almeida Santos e Rodrigo da Silva Pereira, publicado em 2018, essa fala de Perillo também é mencionada, sendo apresentada como estando em sintonia com a política, praticada durante anos no estado goiano, conhecida como coronelismo. Sobre isso, os autores pontuam:

As razões e motivações apontadas por Marconi Perillo, quatro vezes governador de Goiás, idealizador desse projeto e responsável pela militarização no estado, mostram que não só a democracia está em risco, como traduz a ausência dela na condução da gestão do país, das unidades federativas e dos sistemas de ensino. Segundo matéria do jornal *A Tarde*²⁶, no evento de Salvador, o governador falou das suas motivações para a retirada do comando das escolas de civis e transferências para a gestão militar. O então governador declarou: Fui num evento e tinha um grupo de professores radicais da extrema esquerda me xingando. Eu disse: tenho um remedinho pra vocês. Colégio Militar e Organização Social. Identifiquei as oito escolas desses professores. Preparei um projeto de lei e em seguida militarizei essas oito escolas. O Brasil está precisando de ‘nego’ que tenha coragem de enfrentar. A lógica coronelista daquele que faz as suas próprias leis, mesmo governando uma unidade federada em um Estado Democrático de Direito, parece não ter limites (Santos; Pereira, 2018, p. 260-261).

Apresentado o primeiro fundamento, a intenção manifesta de desmobilização política dos profissionais da educação, passemos agora para o segundo fundamento destacado em nossas pesquisas: a espetacularização da violência no contexto escolar juvenil. Conforme assinala Rudá Ricci:

²⁶ <http://atarde.uol.com.br/politica/noticias/1727346-goias-vai-terceirizar-a-educacao-apos-experiencia-na-saude>.

A militarização escolar segue um roteiro midiático focado na espetacularização dos casos de violência, como no caso da escola estadual Fernando Pessoa, em Valparaíso, Goiás. Para criar comoção e envolver a comunidade escolar no apoio à implementação da medida, foi divulgado à exaustão o sequestro relâmpago de uma professora da escola, além do assassinato de um ex-aluno e o tráfico de drogas no banheiro da unidade escolar. Um caso grave e extremo que é estampado como se fosse padrão estadual. Em seguida, foram anunciados os convênios que entregaram a administração das escolas a um militar (Ricci, 2019, p. 128).

Djaci David de Oliveira (2016) também realizou um estudo importante para pensarmos a questão da espetacularização da violência e como esse discurso, criado midiaticamente e absorvido socialmente, tornou-se fundamento para justificar a militarização da educação. Para tanto, o autor elaborou um quadro para que possamos compreender melhor a relação entre cultura do medo-violência-juventude (nesse caso, a criminalização da juventude).

Quadro 1 – Relações entre Medo-Violência-Juventude

Mito	Cultura do medo	Uma resposta contra-hegemônica
Estamos em guerra	Precisamos preparar as polícias para enfrentar o “inimigo”	Não estamos em guerra. Tal discurso fragiliza e vulnerabiliza a pessoa, que deixa de ser tratada como cidadã para ser apontada como “inimiga”.
Bandidos estão cada vez mais perigosos	Eles estão mais organizados e bem mais armados	Os bandidos não são mais perigosos que em épocas anteriores. As próprias investigações policiais demonstram que o crime organizado é “desorganizado” e onde prevalece o domínio do grupo organizado, em geral, conta com informantes privilegiados dentro da própria polícia.
A sociedade atual é mais insegura	Todos nós corremos risco iminente de morrer	Na verdade, na sociedade atual, estamos mais seguros que em todas as épocas anteriores. Contudo, a forte e desproporcional exposição de fatos violentos nos faz supor que a sociedade atual é mais violenta.
A ampliação das penas reduz a violência	Precisamos de leis mais duras e mais encarceramento	As políticas de encarceramento apresentam um efeito irrisório sobre a redução da criminalidade. Em muitos lugares, tem servido apenas como mais uma forma de exploração pelo capital e mecanismo de controle social.
Jovens estão mais violentos	Os jovens estão cada vez mais perigosos	Os jovens de hoje não são mais perigosos, nem a violência produzida

Mito	Cultura do medo	Uma resposta contra-hegemônica
		por alguns pode ser apontada como mais letal.
Os movimentos sociais são perigosos e violentos	Precisamos criar leis que impeçam a ação violenta de grupos radicais	O Estado atua de forma violenta contra todos os grupos que são vistos como oposição aos seus interesses particulares.
Direitos humanos devem ser apenas para “humanos direitos”	Busca assegurar o acesso aos direitos apenas aos grupos historicamente privilegiados.	Todos os seres humanos devem ter acesso pleno aos direitos humanos.
Bandido bom é bandido morto	A sociedade está cheia de bandidos que se aproveitam da fragilidade das leis e das pessoas.	Todos têm direito ao acesso à justiça, a julgamento justo e direito a comprovar sua inocência.
Temos que defender o homem de bem	Os homens de bem são as pessoas que precisam ser defendidas.	As leis e todo o sistema de justiça sempre privilegiaram as pessoas que possuem bens em detrimento das pessoas em geral. O que existe não são “pessoas de bem”, mas pessoas com bens.

Fonte: Oliveira (2016)

Comentando o quadro, Oliveira destaca:

Quando observamos aqueles mitos percebemos que um personagem importante no discurso do medo está centrado na figura do adolescente. O medo e o ódio uniram boa parte da sociedade contra os adolescentes. Não há uma única pesquisa de opinião sobre a proposta de redução da maioria penal em que a sociedade reconheça que os adolescentes não são os responsáveis pelos dramas da violência brasileira. Isso, mesmo contra todos os dados em que se demonstra claramente que os adolescentes são vítimas (Oliveira, 2016, p. 46).

Para complementar as ideias até aqui apresentadas, Ricci (2019) aponta que a militarização do ensino é característica de uma sociedade punitiva e que a disciplinarização da juventude está relacionada à lógica punitivista.

Quando fez sua pesquisa de mestrado, Cruz (2017) traçou como um dos objetivos de suas investigações compreender o processo de militarização da Escola Estadual Hugo de Carvalho Ramos, em Goiânia-Goiás, ocorrido no início da década de 2000, sendo ela uma das primeiras no estado a ser militarizada. Depois do levantamento e análise dos dados, que incluíram entrevistas com os militares responsáveis pela instituição, ficou evidente para Cruz (2017) que uma das justificativas dadas para a militarização foi justamente a violência, uma vez que a referida escola estava inserida no contexto do tráfico de drogas. Entretanto, a pesquisa de Cruz revelou:

Contudo, em nenhum momento foi descoberta uma fonte que reafirmasse essa fala, pelo contrário, as fontes descobertas nos remetem a um colégio cujos alunos eram ativos e participantes, atuantes em atividades esportivas, tanto que a turma de basquete ganhou vinte e três títulos (Cruz, 2017, p. 153).

Diante do que foi apresentado sobre a relação da espetacularização da violência e o processo de militarização da educação, podemos afirmar que é uma resposta falaciosa e apressada, que se tornou um dispositivo de convencimento fácil por meio da criação de um “inimigo” a ser combatido. Todavia, cabe a nós refletir: se a sociedade está insegura e violenta, não seria melhor os militares, por meio de políticas públicas do Estado, cuidarem do combate à violência antes que ela adentre o muro das escolas?

Outro argumento recorrente diz respeito à qualidade da educação ofertada pelas escolas militarizadas. Nesta investigação, identificamos que a “qualidade” do ensino atribuída a essas instituições está intrinsecamente vinculada aos resultados das avaliações externas, sobretudo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Omitem-se, no entanto, as vantagens e privilégios que as escolas militares desfrutam em comparação com as demais escolas da rede de ensino estadual. De antemão, apresentamos uma questão importante, citada em várias das pesquisas consultadas: essas vantagens foram e são constituídas pelo atropelo de determinações da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN 9.394/1996.

A primeira questão a ser analisada é o financiamento dessas escolas. Essas escolas, além de receberem as verbas do MEC, realizam cobranças mensais de cotas de contribuição pagas pelas famílias dos estudantes. Cruz (2017) dedicou uma parte de suas investigações para promover tal discussão:

Se tirarmos como exemplo o Colégio Hugo de Carvalho Ramos (escola pública militarizada) que possui atualmente um quantitativo de três mil alunos, hipoteticamente todos pagando até o dia dez de cada mês a mensalidade com desconto, no valor de R\$ 80,00, esta possui uma renda adicional de um total de duzentos e quarenta mil reais por mês. Os colégios militares também recebem todas as verbas públicas mencionadas, então, voltemos ao exemplo do Colégio Hugo de Carvalho Ramos, que, mensalmente, recebe de mensalidade um total de duzentos e quarenta mil reais. São doze meses ao ano, então, a verba total do colégio militar, levando em consideração somente a mensalidade e os repasses estaduais e federais que eles também recebem, o valor total recebido por esses colégios é de um montante de dois milhões, novecentos e vinte e dois mil e duzentos e trinta e três reais e quarenta centavos (R\$ 2.922.233,40). Constatamos, então, uma enorme discrepância de recursos financeiros entre as escolas públicas e os colégios militares. É uma diferença de dois milhões e oitocentos e oitenta reais a mais que o Colégio Militar Hugo de Carvalho Ramos recebe em relação a qualquer outra escola pública, pois as escolas públicas não podem cobrar nada dos alunos, já que a LDB, o ECA e a Constituição Federal e Estadual proibem (Cruz, 2017, p. 134).

As questões relativas à legalidade da gestão militarizada das escolas públicas em Goiás são alvo constante dos pesquisadores. Francisco Mata Machado Tavares, em seu artigo *Quem quer manter a ordem? A ilegalidade da militarização das escolas em Goiás* (2016), realizou uma análise especificamente jurídica da existência dessas escolas. Em relação às cobranças ditas voluntárias sob o ponto de vista legal, o pesquisador pondera:

Existe uma disciplina no Brasil chamada direito financeiro, que cuida justamente dos processos de arrecadação (tributação, direito tributário) e dispêndio (direito financeiro *stricto sensu*) do poder público nesse país. Essa é a disciplina mais rigidamente burocratizada do nosso país (essa é a disciplina que toca questões como responsabilidade fiscal, sistema tributário nacional, etc.). E você não pode, como Estado, simplesmente pedir “contribuições” por aí. O dinheiro do poder público não funciona assim. Este é um Estado liberal-democrático, estado liberal-democrático tem “receita originária”, quando o Estado aluga um terreno, presta um serviço e isso gera dinheiro, etc. e “receita derivada”, quando o estado multa alguém, ou arrecada tributos. A grande receita do Estado vem de tributos. O modo como esse dinheiro será gasto será discutido pelo Parlamento, e o Poder Executivo irá executar o que o parlamento decidir, podendo fazer contingenciamentos. Isso é norma cogente. Para quem não está familiarizado com esse chatíssimo vocabulário: isso é obrigatório, isso não tem discussão. O Estado não vive, portanto, de contribuições voluntárias. Não existe isso na nossa ordem jurídica. E se ele está, portanto, recebendo contribuição voluntária, isso é uma ilegalidade, porque, por via transversa, você está malferindo o princípio da gratuidade do ensino público. Em matéria de direito público, não importa o nome que uma prática possui, mas a sua substância última. Se uma família, ainda que sob suposta espontaneidade, repassa valores mensais, por menores que sejam, para a escola onde suas crianças estudam, então não se trata de ensino gratuito e, portanto, está violada a Constituição da República (Tavares, 2016, p. 56-57).

A questão financeira reverbera na questão social. Em artigo publicado em 2016, o professor Rafael Saddi Teixeira observou que a militarização das escolas estaduais implicava a expulsão dos estudantes mais pobres, exatamente o que ocorreu na Escola Estadual Waldemar Mundim, em Goiânia-GO:

‘Eu ganho 01 salário mínimo e tenho três filhos nesta escola. Se o colégio for militarizado, onde os meus filhos vão estudar?’. Não sei as palavras exatas. Não estava lá. Mas, foi assim que uma amiga me descreveu a pergunta dolorosa feita por uma mãe de alunos do Colégio Estadual Waldemar Mundim (Colégio localizado na Vila Itatiaia, de Goiânia, que passou desde terça-feira (04-08) a ser administrado pela Polícia Militar) (Teixeira, 2016, p. 67).

Nesse sentido, podemos observar que o processo de militarização das escolas estaduais em Goiás vai deixando uma trilha de exclusão e selecionando um público estudantil com o objetivo de criar um perfil de alunado capaz de corresponder de forma positiva à obtenção de

“bons” resultados nas avaliações externas, fortalecendo a defesa da militarização da escola pública e do ensino civil público.

Diante dessa realidade, somos levados a questionar: o que de fato significam esses “bons” resultados? Sair bem em avaliações externas, simplesmente? É o que pontua Nilson Pereira Bezerra:

É inegável, do ponto de vista dos padrões de qualidade definidos pelo Ideb, que haja qualidade no ensino dos CPMGs. No entanto, estas instituições de ensino não produzem a qualidade em consonância ao seu modelo de gestão, o que ocorre é uma concentração de fatores, que culminam nos resultados considerados positivos tanto nas avaliações do Ideb, quanto no desempenho dos alunos no Enem. Ademais, tais resultados não podem ser tomados como sinônimo de qualidade, por tratar-se de avaliações padronizadas e estruturadas em fatores quantitativos, que não indicam a capacidade intelectual do estudante, apenas quantificam aqueles que responderam bem ao treinamento (Bezerra, 2017, p. 111).

É inegável também que a sociedade almeja que as escolas públicas tenham qualidade nas suas estruturas, na formação dos seus profissionais, no estabelecimento de um ambiente seguro para a comunidade. Mas isso tem que acontecer por meio da militarização da educação civil pública?

Outra questão a ser destacada nas pesquisas analisadas é o viés eleitoreiro que acompanha os projetos de militarização da educação. Muitos políticos têm lançado mão da militarização como proposta de governo para angariar votos. Todavia, Ricci nos faz um alerta importante:

Ao adotarmos políticas imediatistas sem reflexão ou profundidade, alimentadas por intenções populistas e de garantia de resultados espetaculares, ainda que pouco duradouros, nos jogamos na aventura e no desperdício de recursos que afetarão a vida de milhões de estudantes. A militarização das escolas públicas é mais uma faceta que assola o meio educacional brasileiro, com resultados pouco estudados e tendo o impressionismo como grande avalista. Mas dados e avaliações rigorosas pouco interessam quando o objetivo é criar um programa espetaculoso que polemiza e atrai a atenção, atalho que pode dizer muito em termos eleitorais, mas também interditar o futuro de nossas crianças e adolescentes (Ricci, 2019, p. 136).

Como não há previsão em lei para a existência dessas instituições de ensino, as militarizações no estado de Goiás ocorreram, até o momento, por meio de Atos Legais de Militarização e Atos Legais de Criação, responsáveis por dar um aspecto de legalidade a esse processo, como verificou Rabelo:

De uma forma ou de outra, esses projetos de militarização apresentam-se impostos e de nenhuma maneira partilhados numa construção coletiva. A militarização do ensino por viés hierárquico e disciplinar tem sido uma resposta de governos à

violência escolar, aos questionamentos, às críticas e, inclusive, às greves de trabalhadores da educação e tem sido uma ação eleitoreira sobre oferecimento de um ensino de qualidade (Rabelo, 2023, p. 36).

Atualmente, no estado de Goiás, esse processo está em franca expansão, contabilizando-se, até 2022, 60²⁷ colégios públicos estaduais militarizados.

3.3 O regimento escolar nos colégios da Polícia Militar

É possível verificar que os projetos educacionais implementados nas instituições civis públicas de ensino militarizadas se sustentam em três bases principais, a saber: na imposição da disciplina sobre os corpos; na hierarquização das relações entre as pessoas que compõem a comunidade escolar aos moldes dos quartéis; e no controle da comunidade escolar. De acordo com Sofiati e Barbosa:

Fica evidente na análise do regimento interno dos colégios militares que há uma preocupação com o controle do posicionamento político e ideológico dos alunos, assim como de toda a comunidade escolar, especialmente quando se trata de ações coletivas [...] O controle também fica evidente quando o documento define padrões de comportamento para os docentes. Mesmo não sendo vigiados por um profissional militar designado especificamente para isto, assim como acontece com os estudantes, os professores dos colégios militares goianos também atuam sob regras rígidas, estabelecidas através dos “deveres e vedações” impostos à comunidade escolar em geral (Sofiati; Barbosa, 2021, p. 11).

Na prática, nessas instituições de ensino, ficam comprometidos os fundamentos de liberdade de expressão, liberdade de ensinar e aprender e valorização da diversidade cultural, celebrados e estabelecidos em nossa Constituição Federal de 1988, na LDBEN 9.394/1996 e na Lei 10.639/2003. Conforme observa Bezerra:

O Regimento Interno dos CPMGs basicamente reproduz as concepções do Regulamento Disciplinar da Polícia Militar de Goiás (RDPM-GO). Os gestores dos colégios militares se limitaram a apresentar uma versão adaptada do regimento militar às instituições de ensino. Desse modo, os CPMGs, embora se constituam como escolas públicas de educação básica, são regidos por princípios operacionais militares, cujas prerrogativas são usadas para submeter crianças e adolescentes, que não são militares e tampouco escolheram ingressar na carreira militar, à disciplina militar, isso porque parte do contingente que ingressa nos colégios militares sequer possui idade para fazer tal escolha (Bezerra, 2017, p. 87).

²⁷ Informação extraída da Agenda Escolar do “Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás” do ano letivo de 2022.

Santos e Pereira (2018) realizaram uma análise comparativa interessante entre o regimento interno de uma escola militarizada em Goiás e o que determina a LDBEN 9.394/1996. Eles identificaram que, no regimento interno, as normas da LDBEN eram adaptadas aos interesses da gestão militarizada, ou seja, o que está determinado pela legislação não é cumprido. Nesse sentido,

O regimento interno do CPMG exclui alguns princípios e adapta outros. O princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola permanece, desde que sejam seguidas as normas militares previstas no Regimento. O mesmo se repete com a gestão democrática do ensino público, que se mantém no documento como princípio, desde que siga as normas estabelecidas no regimento do CPMG, que são normas militares. E assim sendo, torna-se um princípio figurativo. Nessa lógica, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a diversidade étnico-racial foram excluídos do regimento, afinal os colégios militarizados cobram taxas, travestidas de “contribuição voluntária”, e a única diversidade permitida é a das patentes e a hierarquia militar (Santos; Pereira, 2018, p. 264).

Em se tratando da exclusão da diversidade étnico-racial promovida no seio dos colégios militarizados, por meio do regimento interno, chegamos ao ponto crucial de nossa pesquisa: conhecer como esses regimentos implicam o impedimento da manifestação da diversidade étnico-racial, sobretudo a que está relacionada à diversidade religiosa de matriz africana e afro-brasileira. Consideramos que o controle dos corpos não conformados à cultura hegemônica funciona como um mecanismo que favorece o racismo religioso em nossa sociedade.

Primeiramente, é importante registrar o contexto em que a análise dessa fonte se tornou o objeto de investigação desta pesquisa. Em 2022, consegui um contrato de trabalho na rede estadual de educação de Goiás, e a vaga em que consegui a modulação foi no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Pedro Xavier Teixeira, situado na cidade de Senador Canedo, pertencente à região metropolitana de Goiânia. Mas, antes de chegar à análise, apresentarei como essa fonte foi sendo definida e quais foram as outras fontes que se tornaram fundamentais para esta pesquisa.

Iniciei minha carreira como docente na rede estadual de ensino de Goiás em 2012 e sempre com contratos de trabalho por tempo determinado. A experiência no Colégio Pedro Xavier Teixeira foi a primeira em um colégio militarizado, e eu, particularmente, estranhei muito o ambiente escolar, principalmente por me deparar com pessoas armadas, no caso os policiais, dentro do colégio. Observei que o clima policialesco perpassava todo o ambiente escolar no sentido de direcionar o comportamento da comunidade, sobretudo o comportamento dos estudantes.

Assim que me apresentei à coordenação, fui informada de que deveria usar jaleco e me foi entregue a Agenda Escolar de 2022. A primeira coisa que me chamou a atenção naquele material é que ele não se configurava como uma simples agenda. A tônica de seu conteúdo estava expressa na construção e regulação do ambiente e da comunidade escolar. Fiquei atenta à ênfase dada aos uniformes dos estudantes, apresentados nas imagens de estudantes vestidos na forma determinada como padrão, e me chamou mais ainda a atenção o Regimento Escolar, dividido em XVI Títulos, subdivididos em capítulos, que continham, ao todo, 277 artigos disciplinadores.

Nunca havia me deparado com um regimento escolar tão extenso e, à medida que me aprofundava na leitura de seu conteúdo, percebia o quanto ele afastava a escola pública dos princípios da liberdade de ensinar, de aprender, de manifestar dentro do ambiente escolar as experiências culturais vivenciadas para além dos muros do colégio. Os princípios a que nos referimos, é importante ressaltar, estão garantidos pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN 9.394/1996.

Essa situação me fez pensar, sobretudo, em como esse modelo de colégio público poderia afetar negativamente a experiência escolar dos estudantes, uma vez que a liberdade era fortemente cerceada. Foi aí que percebi que, para determinada parcela dos estudantes, esse cerceamento poderia afetar diretamente o seu ser e estar no mundo, a partir de uma perspectiva religiosa. Comecei a pensar em como a vida de um estudante adepto das religiões de matriz africana e afro-brasileira poderia ser atravessada por uma experiência escolar que controla com rigor os corpos dos estudantes.

O padrão de uniformização exigido pelos militares que administram essas instituições de ensino discrimina e marginaliza prontamente o estudante praticante de religiões de matriz africana, como o Candomblé Ketu. Um ato considerado transgressão e que interfere diretamente na vida do estudante candomblecista está no Título IX do Regimento, em seu Capítulo II, Artigo 167/determinação 12: “usar óculos com lentes ou armações esdrúxulas, mesmo sendo de grau, boné, tiaras, ligas coloridas ou outros adornos quando uniformizados” (Goiás, 2022, p. 259). Pude observar que o uniforme ocupa um lugar de centralidade. No próprio corpo da Agenda, há imagens de estudantes devidamente uniformizados, somando ao todo seis composições diferentes de uniformes. Há também definição do padrão do corte de cabelo masculino, com dois modelos, e quatro formas permitidas para a apresentação do cabelo das estudantes.

A questão aqui elencada para a discussão está relacionada, especificamente, à proibição do uso de ligas coloridas ou outros adornos quando o estudante estiver

uniformizado. Ocorre que as especificidades do Candomblé Ketu demandam de seus adeptos intervenções diretas sobre seus corpos, as formas de se vestir, o que comer e os objetos pessoais relacionados a esta religiosidade que devem ser usados e quando devem ser usados. Alguns desses elementos devem ser mantidos junto ao corpo do sujeito iniciado na religião, passando a fazer parte de seu cotidiano fora dos Ilês Axés.

Nesse percurso, deparei-me com estudos e dados (obtidos no Disque 100) acerca do racismo religioso praticado no Brasil, como o já mencionado *Racismo Religioso no Brasil: um relatório sobre intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras*, produzido pela Comissão Internacional de Combate ao Racismo Religioso. O conceito de racismo religioso, até então, era-me desconhecido, pois sempre pensei na violência praticada contra as religiões de matriz africana e afro-brasileira dentro das esferas do preconceito e da discriminação. Pensar pela ótica do racismo religioso me permitiu compreender que, mais do que alvo de preconceito e discriminação, as religiões de matriz africana e afro-brasileira e seus praticantes sofrem devido à origem da crença. Não se trata mais de uma questão eminentemente relacionada à cor da pele.

Nesse contexto, os mecanismos de discriminar, apagar e silenciar tais religiosidades são atualizados. Foi então que surgiu a ideia de analisar agendas e regimentos utilizados pelas escolas militarizadas em Goiás e buscar informações sobre como, ao longo do tempo, esse controle dos corpos foi apresentado e imposto à comunidade escolar.

Assim, saí à procura dessas agendas e regimentos. A primeira agenda que consegui foi a de 2002, que é muito diferente da agenda que recebi, como professora, em 2022. Portanto, vislumbrei a possibilidade de analisar as mudanças e permanências na estrutura dessas agendas e no texto dos regimentos para compreender como o controle dos corpos dos estudantes se efetiva nesses espaços escolares militarizados e sua potencial contribuição para o fortalecimento do racismo religioso.

Como estratégia metodológica, elaboramos um quadro com seis colunas (em anexo), nas quais pontuei aspectos que guiaram a análise, a saber: 1) Está presente a mensagem do comandante? Se sim, há elementos que contribuem para a análise? Se sim, quais? 2) Elementos que aparecem na capa. Há algo que contribui para a análise? 3) Elementos do regimento que contribuem para a análise relativa à vestimenta em específico; 4) Outros elementos do texto do regimento que podem contribuir para a análise; 5) Maneira como o regimento contribui para que exista intolerância/racismo religioso.

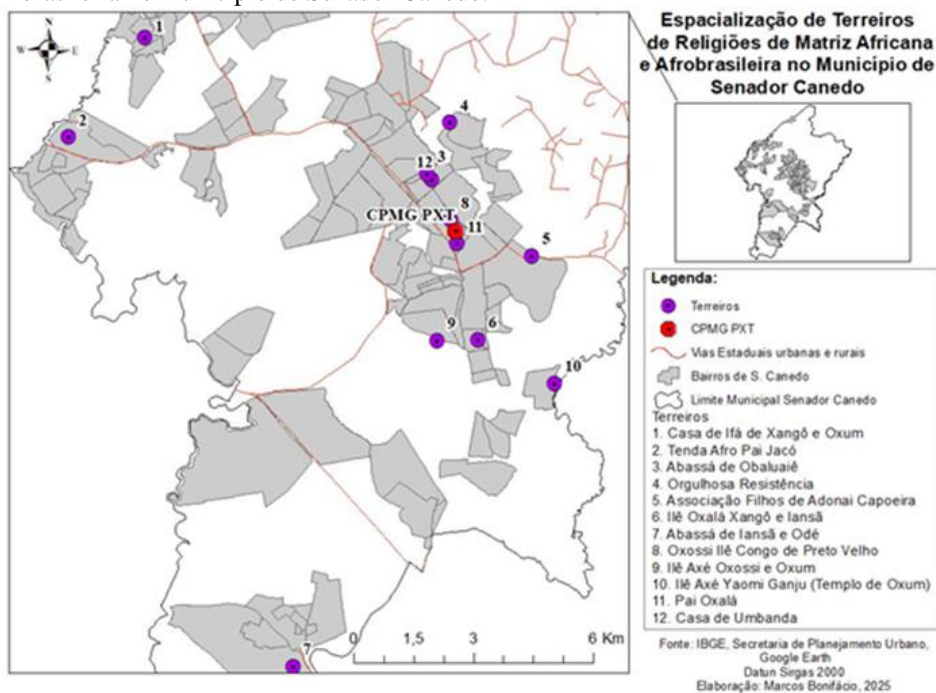
Em minha busca pelas agendas e regimentos, consegui levantar as seguintes fontes:

- Regimento Escolar da Escola Hugo de Carvalho Ramos (1982), anterior ao processo de militarização;
- Regulamento Disciplinar 2001 utilizado no Colégio da Polícia Militar de Goiás Ayrton Senna (Goiânia-GO);
- Agenda dos estudantes, de 2002, do Colégio da Polícia Militar “Ayrton Senna”, na qual consta o Regimento;
- Regimento Interno utilizado nos anos de 2016 e 2017 por toda a rede de colégios militarizados de Goiás;
- Agenda Escolar com o Regimento dos anos de 2019, 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024.

Em se tratando especificamente do contexto de Senador Canedo, é importante ressaltar que existem diferentes terreiros na cidade, alguns deles significativamente próximos ao Colégio da Polícia Militar Pedro Xavier Teixeira. Isso revela que existe a possibilidade de as famílias de crianças e jovens pertencentes a religiões afro-brasileiras terem o interesse de matricular seus filhos na referida instituição, assim como demonstra que as manifestações dessa religiosidade fazem parte da vida dos moradores do município. Inclusive, há terreiros da cidade que podem ser facilmente identificados pela população, como é o caso do Ilê Oxalá, Xangô e Iansã, pois o nome da casa está pintado no muro – algo não muito comum em virtude do medo da violência motivada pelo racismo religioso.

Na Secretaria de Cultura do município, foi possível obter a lista com o nome das casas/terreiros de religiões de matriz africana e afro-brasileira e até o contato de seus líderes. Com os dados obtidos, produzimos a representação cartográfica a seguir, que evidencia a proximidade de algumas dessas casas em relação ao Colégio Estadual da Polícia Militar da cidade. É possível observar a localização aproximada de doze terreiros de religiões afro-brasileiras, sendo que um deles é praticamente vizinho da instituição escolar em questão. Pode-se afirmar ainda que outros dois se encontram em bairros muito próximos àquele em que se situa o colégio.

Mapa 2 – Espacialização dos terreiros de religiões de matriz africana e afro-brasileira no município de Senador Canedo.



Fonte: Bonifácio, 2025.

Os estudos feitos sobre Senador Canedo indicam que esse município recebe um grande número de migrantes devido às ofertas de trabalho, à possibilidade de adquirir terrenos e casas a preços mais acessíveis e ao fato de ele estar situado na região metropolitana de Goiânia. Parte significativa dos migrantes que chegam a Senador Canedo vieram da região norte e nordeste do Brasil. Essa informação se tornou relevante na medida em que os estudos sobre as religiões de matriz africana e afro-brasileira apontam que a região nordeste, historicamente, foi onde ocorreram as primeiras organizações dessas religiosidades.

Os dados obtidos no Disque 100, as informações trazidas pelo relatório sobre o racismo religioso no Brasil, o reconhecimento da presença das religiosidades de matriz africana em Senador Canedo e a compreensão do conceito de racismo religioso foram fundamentais para analisar a fonte principal desta pesquisa, que, como afirmado anteriormente, são as agendas e os regimentos utilizados nos colégios públicos estaduais que passaram pelo processo de militarização.

Como é possível observar, não consegui todos os regimentos escolares e agendas utilizados nos colégios estaduais que passaram pelo processo de militarização no estado de Goiás no marco temporal de 2002 e 2022. Entretanto, as fontes que consegui reunir permitiram as análises que se pretendiam com essa pesquisa. O acréscimo do regimento do Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos agregou a esta pesquisa, pois este foi um dos

primeiros colégios estaduais em Goiás a serem militarizados e, como dito anteriormente, representou um marco na intensificação do projeto da militarização da educação pública em Goiás iniciada no governo de Marconi Perillo.

O Regimento Escolar do Colégio Hugo de Carvalho Ramos data de 1982 e é anterior à militarização dessa instituição, que ocorreu de fato no início da década de 2000. A partir dessa fonte e da análise dos outros regimentos, foi possível verificar que partes do seu conteúdo serviram de base para a criação do Regimento Escolar pós-militarização. Nesse quesito, destaca-se o artigo II, que proíbe: “fazer proselitismo religioso, político-partidário ou ideológico, em qualquer circunstância, bem como pregar doutrinas contrárias aos interesses nacionais, influenciando os demais membros da comunidade à tomada de atitude indisciplinada, irreverente ou de agitação, ainda que de forma dissimulada”.

A questão da uniformização dos estudantes não é apresentada com destaque. Nesse sentido, apenas é informado que os estudantes deveriam se apresentar e permanecer no ambiente escolar devidamente uniformizados. Não há nenhuma proibição ao uso de adornos e ligas coloridas. Há no texto a determinação para que o estudante seja respeitado em suas concepções religiosas e filosóficas. Em comparação com os outros regimentos a que se teve acesso, identifica-se que este, mesmo sendo de um contexto em que ainda vivíamos o período da Ditadura Militar no Brasil, era menos controlador do que os regimentos analisados das décadas de 2010 e 2020.

Os próximos documentos analisados estavam especificamente direcionados ao Colégio Estadual da Polícia Militar Ayrton Senna, situado na região noroeste de Goiânia. De lá obtive o Regulamento Disciplinar de 2001 e a Agenda Escolar de 2002. No regulamento, já aparece uma lista das ações tipificadas como transgressões: leves, médias e graves. No artigo 15, é determinada a proibição de usar óculos esportivos (escuros etc.) ou outros adornos quando os estudantes estiverem uniformizados, pois se considera que tais elementos promovem a descaracterização do uniforme. Todavia, não se faz uso da palavra “esdrúxula” para se referir às cores.

Foi possível constatar que esse Regulamento Disciplinar foi transposto para a Agenda Escolar de 2002 de forma enxuta. A agenda não dá ênfase à uniformização, apenas determina que os estudantes compareçam ao colégio limpos e devidamente uniformizados. Não há a presença de fotografias de estudantes uniformizados, como também não há a tipificação das ações consideradas transgressões leves, médias e graves. Porém, a proibição do uso de adornos contida no Regulamento Disciplinar abre caminho para que estudantes praticantes de religiões de matriz africana e afro-brasileira sejam expostos e constrangidos, caso tragam

junto aos seus corpos os símbolos de sua religião, como as *ians*²⁸, o *contra-egum*²⁹, o *xaorô*³⁰ e o *ojá*³¹.

Quanto aos anos de 2016 e 2017, foram obtidos apenas os regimentos escolares, sem as agendas. É no documento de 2016 que aparece a palavra “esdrúxula” para se referir às cores das hastes de óculos, que devem ter o uso proibido. Essa proibição segue presente em todos os outros documentos analisados.

Nesses dois documentos, pode ser observado o controle mais intenso e detalhado por meio dos deveres e vedações, inclusive há o aumento significativo da quantidade de artigos destinados a esses fins. No de 2016, por exemplo, é imposta a proibição de o estudante se sentar no chão quando estiver uniformizado. Observa-se que essa é mais uma determinação que se opõe ao *ethos* religioso candomblecista, uma vez que, em certas situações, o candomblecista só pode se sentar no chão. Apesar de não apresentarem as imagens dos estudantes uniformizados conforme o padrão exigido, há a descrição especificando como são compostos os sete conjuntos de uniformes adotados.

A despeito da intensificação do controle e das proibições impostas aos estudantes nesses documentos, há também determinações que estão em consonância com uma perspectiva plural, humanizada e de valorização das diferenças e superação das desigualdades educacionais. No campo em que se especificam os princípios, os fins e os objetivos da educação, encontramos: “XXVI – promover a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. No documento de 2017, houve o acréscimo da “Seção V: Do *bullying*, do respeito e à valorização do idoso e da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, que determina a realização de projetos que combatam as práticas de *bullying* e atendam às determinações da LDBEN 9.394/1996 e das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 – leis estas que tratam especificamente da valorização das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas.

A partir de 2019 até 2022, foram analisadas agendas escolares, e o contato com o regimento escolar se deu por meio delas. Foi observada uma mudança que assinala um posicionamento reacionário, a saber: do ano de 2019 em diante, no campo que especifica os

²⁸ Fios de contas feitos com miçangas ou corais coloridos **que** representam a ligação do candomblecista com o seu Orixá.

²⁹ Corda fina trançada com palha-da-costa **que** é amarrada nos braços do adepto em situações especiais, como no caso do ritual e pós-ritual de iniciação.

³⁰ Tornozeleira com um sininho que deve ser usado por tempo determinado após a iniciação no candomblé.

³¹ Pano que deve cobrir, por determinado tempo, a cabeça do iniciado após o ritual de iniciação. No Candomblé Ketu, é terminantemente proibido o recém-iniciado estar em espaço público sem esse pano envolto na cabeça.

princípios, os fins e os objetivos da educação, na determinação XVI, que previa “promover a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, foi retirada a parte que diz “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. A determinação foi reelaborada, sendo apresentada, desde então, da seguinte forma: “promover a superação das desigualdades educacionais, erradicando preconceitos de qualquer origem, com ênfase na promoção dos direitos humanos”.

No texto de introdução do relatório acerca do racismo religioso no Brasil, foi observado que, na década de 2010, a pauta dos costumes em defesa da família cis-heteronormativa burguesa ganhou força no cenário político brasileiro, sobretudo com o crescente protagonismo das bancadas políticas relacionadas ao agronegócio, aos projetos armamentistas e aos evangélicos. Não por acaso, tivemos, em 2016, a aprovação do *impeachment* e a destituição da presidenta Dilma Rousseff.

Não é objetivo do presente trabalho discutir a fundo esse cenário político, mas se considera que há uma relação entre a intensificação do reacionarismo e a supressão, no regimento de 2019, da parte que assinala a ênfase “na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. É público e notório que as gestões petistas trouxeram políticas públicas e leis que permitiram a valorização de grupos sociais historicamente marginalizados no Brasil, como os relacionados à cultura afro-brasileira, os negros e os indígenas. Como exemplos, podemos citar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como a Lei de Cotas 12.711/2012.

A saída de Dilma Rousseff (2016) da presidência do Brasil configurou um momento político propício para retrocessos nas políticas públicas que visavam à promoção da equidade social. A própria mudança apontada no texto do regimento escolar dos colégios militarizados em Goiás pode ser localizada nesse contexto. Mais do que isso, a análise do documento em si pode nos levar a questionar: como essas instituições podem assegurar práticas que promovam a inclusão e valorização à pluralidade étnico-cultural presente em nossa sociedade se, ao mesmo tempo, impõem fortemente o controle do comportamento nos mínimos detalhes, afetando o modo de ser e estar dos estudantes?

Pelo que se pode verificar, o texto do Regimento Escolar é escrito de modo a construir um jogo de palavras que falsamente assegura uma perspectiva plural e democrática da educação, pois o que de fato importa é o controle exercido sobre as condutas, conforme a visão dos militares. Isso quer dizer que o texto do regimento submete a nossa legislação à perspectiva dos militares e não o contrário. Esse fato pode ser observado no seguinte artigo

presente no capítulo “Dos Princípios, Fins e Objetivos da Educação”, que abre brechas para que, dentro desses colégios, a LDBEN 9.394/1996 seja submetida à legislação criada dentro do CEPMG: “IX – gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação do ensino deste CEPMG”.

Outro ponto a ser observado é o uso de fotografias, tanto das estruturas físicas dos colégios e das atividades praticadas pelos estudantes quanto dos padrões exigidos dos uniformes. Percebe-se que há a intenção de criar vínculos identitários em um movimento de explícita diferenciação e legitimação desse modelo de colégio/ensino em relação aos demais colégios da rede estadual de educação.

A exigência do uso do uniforme, chamado de farda no contexto desses colégios, é um ponto de atenção nas análises aqui apresentadas, pois o descumprimento do padrão exigido coloca os estudantes em uma situação de transgressão passível de receber punições. O parágrafo primeiro do artigo 264 da Agenda/Regimento Escolar de 2002 determina que “o uso de qualquer peça que não faça parte do uniforme constitui desrespeito para com o CEPMG e demonstra alto grau de indisciplina por parte do aluno”.

Cabe a indagação: o desrespeito não estaria justamente em interferir nas liberdades individuais dos estudantes ao proibi-los de trazer junto a seu corpo objetos carregados de significado especial para eles? No caso dos estudantes praticantes de religiosidades de matriz africana, os adornos relacionados à religião não são usados como uma simples opção. Os significados se relacionam à proteção, à ligação do praticante com os seus orixás. Não é possível a sua dissociação. Alocar o uso desses elementos sagrados no campo da transgressão e sujeitá-lo a penalidades é, em certa medida, criminalizar essas crenças e colaborar para que o racismo religioso se intensifique e se perpetue em nossa sociedade.

Um exemplo disso, citado no relatório sobre o racismo religioso no Brasil, é o caso da estudante de um colégio estadual de Aparecida de Goiânia que sofreu violência dos colegas justamente porque trazia junto ao seu corpo colares de contas, as ians, relacionadas ao seu orixá de devoção. Outro caso de extrema relevância para este estudo, reportado pelo *site Metrôpoles* (Rios; Dutra, 2023) em 1º de março de 2023, foi o ocorrido em um colégio público que passou pelo processo de militarização, em Sobradinho, no Distrito Federal. Uma estudante de 14 anos, adepta da umbanda, chegou ao colégio com um fio de conta e foi impedida pelo diretor da instituição de ensinar o ambiente escolar e ainda foi ameaçada de transferência. O diretor amparou sua atitude no Manual de Vestimenta da instituição. Durante o conflito, uma tenente, servidora da instituição, achou-se no direito de levar as mãos ao objeto para retirá-lo do pescoço da estudante, em um ato de flagrante

desrespeito e coação. Ao partirmos do pressuposto de que uma das origens do preconceito e da discriminação é o desconhecimento, a negação do diferente, podemos compreender como os regimentos escolares dos colégios militarizados colaboram para a manutenção de perspectivas e até mesmo ações preconceituosas e discriminatórias.

A análise das fontes permite compreender que os regimentos escolares aplicados nos colégios estaduais, em Goiás, que passaram pelo processo de militarização fazem adequações das normas da LDBEN 9.394/1996 e ignoram princípios fundamentais de liberdade expressos na Constituição Federal vigente, em prol da disciplina policialesca. Ignoram também o fato de que nossa sociedade é crivada pela pluralidade étnico-cultural, parte de nossa maior riqueza enquanto povo.

Como vimos, não é apenas o Colégio Estadual da Polícia Militar Pedro Xavier Teixeira, situado na cidade de Senador Canedo, que se localiza próximo às religiosidades de matriz africana e afro-brasileira. Como constatamos no tópico sobre o processo de organização dessas religiosidades no território brasileiro, essa proximidade ocorre de norte a sul do Brasil. Essas religiosidades fazem parte da realidade étnico-cultural do povo brasileiro. Assim, é legítimo o direito do indivíduo de expressar a própria religiosidade, em qualquer espaço público, por meio do uso de adornos, sem risco de ser constrangido, criminalizado ou violentado. É no mínimo incoerente a possibilidade de um estudante ser constrangido em uma instituição pública de ensino por trazer consigo um símbolo de sua fé.

Nesse sentido, diante da análise das fontes, propõe-se a produção de dois materiais de orientação, um destinado aos professores e outro aos líderes religiosos das religiões de matriz africana e afro-brasileira, para identificação e combate das ações relacionadas ao racismo religioso no ambiente escolar. Apesar de as fontes de nossas análises terem se originado no contexto dos colégios militarizados, a realidade das violências cometidas contra os praticantes dessas religiões está presente na sociedade brasileira de modo generalizado, como pudemos observar nos dados obtidos no Disque 100.

3.4 Educação, racismo e controle dos corpos

O que ensinar? Por que ensinar? Para quem ensinar? Como ensinar? São questionamentos básicos para a construção de qualquer processo de ensino e aprendizagem. Pode-se considerar que o processo educativo é um fenômeno universal, uma vez que

Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite sua peculiaridade física e espiritual [...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter de comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, muito mais que nos animais, fonte de toda ação e de todo comportamento (Jaeger, 2013, p. 3-4).

A educação é uma ação coletiva. Não há ser humano que se eduque sozinho. Enquanto ação dialética, a educação serve para a transformação do indivíduo em sujeito histórico social. O sujeito consciente de si, do outro, do seu contexto histórico, cultural e social será capaz de intervir no meio em que está inserido. Como agente de transformação, poderá ser capaz de agir sobre as questões desafiadoras do seu contexto social.

Em seu livro *Ensinando a transgredir – a educação como prática de liberdade*, bell hooks (2013) sustenta que a educação deve ser voltada para o desenvolvimento do corpo, da mente e do espírito de todos os envolvidos no processo educativo. A perspectiva é holística, do desenvolvimento integral dos seres humanos. Esse processo deve ter como horizonte, segundo a autora, a autoatualização dos seres humanos. Para se tornar uma realidade, a autoatualização, compreendida como o desenvolvimento das potencialidades do sujeito social, requer a construção de um processo educativo pautado na liberdade de ensinar, aprender, ser e estar. Segundo hooks, o caminho para alcançar a autoatualização dentro do espaço escolar é construir o que ela denominou de pedagogia engajada. Em sua visão,

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informações, mas sim o 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 as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo profundo e mais íntimo (hooks, 2013, p. 25).

hooks revela que inspirou suas reflexões nos escritos de Paulo Freire e em Thich Nhat Hanh. De Freire, absorveu a crítica da educação bancária, segundo a qual o estudante é tratado como um mero depositário de conteúdo escolar. De Thich Nhat Hanh, assimilou a perspectiva de que o processo educativo deve ser constituído também pelos conhecimentos de como se deve viver no mundo. Essa perspectiva reconhece que vivemos no mundo, de modo intrínseco, com o nosso corpo, mente e espírito.

As reflexões de hooks nos ajudam a reconhecer que a escola não é uma instituição estanque na sociedade; ao contrário, ela se insere em um contexto histórico e cultural, sendo lugar onde se manifestam os conflitos e as contradições sociais. A educação pode ser

conduzida tanto para a superação do *status quo* quanto para a sua manutenção. A sua orientação depende dos objetivos e princípios dos sujeitos que constroem o processo educativo, do que almejam enquanto sociedade.

Ao nos aprofundarmos nas reflexões de Paulo Freire (2020b) desenvolvidas no livro *Pedagogia do oprimido*, identificamos na educação o potencial de gerar mudanças sociais. A crítica de Freire, centrada na “educação bancária”, como evocado por hooks (2013), evidencia que o processo educativo vem sendo utilizado como um instrumento de opressão, voltado para a manutenção de estruturas sociais injustas e excludentes. Mais do que identificar a opressão, as reflexões de Freire avançam no sentido de propor uma pedagogia fundada no método dialógico, necessário para transformar a educação em um processo revolucionário. Nesse sentido, o autor afirma que

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (Freire, 2020b, p. 98).

Pensar a educação como uma ferramenta revolucionária é compreendê-la como um meio para que os sujeitos se autoatualizem, vivam no mundo de forma integrada consigo e com os outros, sem que as relações de opressão, preconceito, discriminação e marginalização atravessem sua existência. No Brasil, construir essa educação revolucionária é um grande desafio, uma vez que o país foi estruturado historicamente em relações de exploração e dominação colonial. Trata-se de um país de contradições, onde imperam injustiças e desigualdades sociais que privam grande parte das pessoas do acesso às mínimas condições materiais para viver com dignidade e desenvolver as potencialidades.

Esse *status quo* se estrutura, segundo Paulo Freire, nas relações entre opressores e oprimidos. Em seu entendimento, a gênese da opressão está na violência. Nesse ponto, podemos estabelecer diálogo entre Freire (2020b) e Dussel (1993), uma vez que Dussel associa o processo de conquistas territoriais europeias nas Américas à violência: física, espiritual e cultural. Vale ressaltar o que Freire argumenta sobre a opressão:

Daí que, estabelecida a relação opressora, esteja inaugurada a violência, que jamais foi até hoje, na história, deflagrada pelos oprimidos. Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são resultados de uma violência? Como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente os constitui? Não haveria oprimidos se não houvesse uma relação de violência que os conforma como

violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro (Freire, 2020b, p. 58).

Ora, a educação efetivada nos colégios estaduais goianos que passaram pelo processo de militarização é fortemente atravessada pelo controle e pela opressão, como pode ser observado na análise de nossas fontes. Nesse ambiente escolar público, a educação abdica de seu potencial de suscitar o pensamento crítico e a liberdade de ensinar, aprender, ser e estar no mundo para reafirmar o *status quo* das desigualdades sociais e da violência, inclusive as violências que o racismo é capaz de fomentar.

Em seu livro *Como o racismo criou o Brasil*, Jessé Souza (2021) propõe pensar, como cerne de suas discussões, pensar aquilo que o racismo destrói nas pessoas. De acordo com suas reflexões,

O racismo destrói o núcleo moral do indivíduo, essa criação histórica e contingente do Ocidente, e sua capacidade de obter reconhecimento social, a necessidade mais básica de todo ser humano. Ele consegue isso na medida em que impede o desenvolvimento das formas mínimas de segurança existencial que proporcionam autoestima, autoconfiança e autorrespeito – os quais estão pressupostos em qualquer interação saudável, seja no ambiente privado e íntimo, seja na vida pública da política e da atividade produtiva em todas as suas dimensões (Souza, J., 2021, p. 130).

Ao utilizarmos essas reflexões de Jessé Souza como lentes para observar os regimentos dos colégios públicos militarizados em Goiás, constatamos que tais documentos avalizam e promovem a destruição do reconhecimento do diferente, do Outro que se constitui fora dos contingentes dos valores da cultura ocidental. O estudante praticante das religiões de matriz africana e afro-brasileira não encontra nessas instituições de ensino um ambiente em que possa construir a sua segurança existencial, desenvolver a autoestima, a autoconfiança. Pelo contrário, é obrigado a separar o corpo de seu espírito, como se fossem duas dimensões que não se tangenciam, e não pode usar em seu corpo os símbolos de sua religiosidade, que constitui a sua existência de forma intrínseca. A consequência é que acaba tendo seu corpo invisibilizado e silenciado em sua fé, em sua cosmovisão. Por outro lado, perde-se a oportunidade de conhecer o Outro e celebrar a riqueza que existe em sair ao encontro de um mundo plural. A visão de mundo e da consciência que vai sendo criada no ambiente escolar dos colégios militarizados passa a ser limítrofe, pautada por regras que determinam a maneira correta de se vestir, sentar, pentear, o tamanho dos cabelos, o que não trazer junto ao corpo

como adornos e elementos sagrados, demarcando a forma como os estudantes constituem a sua identidade e se relacionam com o mundo.

Nos regimentos dos colégios militarizados, como demonstrado anteriormente, a proibição do uso de óculos com lentes ou armações, de bonés, tiaras, ligas coloridas ou outros adornos, quando uniformizados, vem acompanhada da palavra “esdrúxula”. Como também analisado anteriormente, é essa proibição que expõe, de forma mais contundente, o estudante praticante de religiões de matriz africana e afro-brasileira às situações de preconceito e discriminação que configuram o racismo religioso. Vejamos o que nos diz o dicionário sobre o significado e os sinônimos da palavra “esdrúxulo”:

Adjetivo: Característica de alguém ou daquilo que se encontra fora das regras usuais ou comuns, que se apresenta de modo incomum, causando admiração ou espanto; excêntrico: comportamento esdrúxulo; situação esdrúxula [...] Sinônimos de Esdrúxulo: incomum, estranho, excêntrico, estapafúrdio, bizarro, absurdo, inusitado, anômalo (Esdrúxulo, 2025, *online*).

O uso da palavra “esdrúxulo” suscita alguns questionamentos: 1) como um estudante adepto de tais religiosidades se sente diante do fato de um objeto sagrado, que deve ser trazido junto ao seu corpo, ser designado, entre significados e sinônimos, como bizarro, que está fora da regra, excêntrico, anômalo? 2) Que elementos são esses que constituem a regra se vivemos em uma sociedade formada a partir de múltiplas culturas e se, inclusive, as instituições públicas de ensino, de acordo com as leis vigentes (Constituição Federal de 1988 e LDBEN 9.394/1996), devem celebrar e oportunizar as manifestações e a convivência pacífica dessa multiculturalidade?

Para a primeira pergunta, não temos respostas objetivas, uma vez que nossa pesquisa não alcançou os estudantes praticantes das religiões de matriz africana e afro-brasileira inseridos no contexto dos colégios públicos militarizados. Porém, mais adiante, no próximo tópico, discutiremos essa questão a partir da pesquisa realizada por Stella Caputo (2012) em sua tese de doutorado.

Para o segundo questionamento, identificamos que, na sociedade brasileira, esses elementos que constituem a regra são os elementos celebrados pela branquitude e, dentre eles, destacam-se as religiosidades de matriz cristã. Seguramente, é possível afirmar que um estudante praticante do cristianismo não se verá enredado em teias de preconceito e discriminação nesses espaços escolares, uma vez que sua fé está em conformidade com o *status quo* de uma sociedade desigual e racista como é a brasileira.

O apagamento e silenciamento do Outro, do diferente, nesses espaços escolares, fortalece o embranquecimento cultural no Brasil. Frantz Fanon (2008), em *Pele negra, máscaras brancas*, construiu uma crítica robusta ao processo de branqueamento a que os negros foram e são submetidos. Embora suas análises partam do contexto social martinicano, podem ser aplicadas aos contextos histórico-sociais de outros territórios que receberam a diáspora africana em decorrência da colonização iniciada no final do século XV. O Brasil é um desses contextos.

As análises de Fanon revelam que uma característica comum nas sociedades que receberam a diáspora africana é o fato de que ser negro é sinônimo de ser amaldiçoado. Ele evidencia detalhadamente as violências às quais a população negra é submetida pelos brancos e como essas violências vão delineando a psique e formatando o corpo das pessoas negras, a tal ponto que elas são constrangidas a negar o seu corpo, sua cultura, sua forma de ser e estar no mundo e, para tentar sobreviver ao branco, veem-se obrigadas a colocar “máscaras brancas”. De acordo com o autor, “No mundo do branco, o homem de cor encontra dificuldade na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas” (2008, p. 104).

O esforço em camuflar a pele negra sob “máscaras brancas” constitui uma forma cruel de autoproteção em uma sociedade racista. Por outro lado, segundo Abdias Nascimento, a

Monstruosa máquina designada “democracia racial” [...] só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes (Nascimento, 2016, p. 111).

Assim como Fanon, Neusa Santos Souza (2021) dedicou parte de seus estudos a analisar a vida emocional do negro e a crença na inferioridade do africano e seus descendentes, baseando-se na realidade brasileira. Em seu livro *Tornar-se negro*, a autora (2021) apresenta de modo contundente como a visão do negro em relação ao próprio negro (da cor da pele à cultura), no Brasil, foi forjada sob a tutela do racismo existente em uma sociedade multiétnica de hegemonia branca.

Essa visão aparece, assim como nas análises de Fanon (2008), associando o negro a tudo o que é considerado ruim, ao que não presta, ao que, por isso mesmo, deve ser execrado, condenado ao esquecimento e à não existência. Como exemplo, em uma das entrevistas,

Neusa Souza (2021) cita a avó de Luísa, uma mulher negra que, no seio de sua família, desencorajava suas netas a se relacionar com homens negros. Dizia a avó “se você vir confusão, saiba que é o negro que está fazendo; se você vir um negro correr, é ladrão. Tem que casar com um homem branco para limpar o útero” (Souza, N., 2021, p. 68).

Essa compreensão da avó de Luísa de que, ao se casar e ter filhos com um homem branco, a mulher negra estaria “limpando o seu útero”, é de uma violência sem tamanho. É como se fosse a síntese da ideia de que o negro deve ser extirpado da face da Terra, uma ideia que acaba sendo absorvida pelas pessoas negras. É apenas pela análise dos contextos históricos e sociais que podemos entender por que a avó de Luísa pensou dessa maneira. É porque ser negro na diáspora africana em decorrência da colonização é ser atravessado por todos os tipos de violência. O controle dos corpos negros sempre teve destaque nesse processo de dominação, tendo sido exercido na criminalização da juventude negra, na desqualificação da música negra, na proibição da capoeira no Brasil pós-abolição da escravidão e na perseguição às religiosidades de matriz africana e afro-brasileira. Quando não se pode mais perseguir escancaradamente com o aval do Estado, os mecanismos de preconceito e discriminação são refinados e encrustados de forma estrutural, em uma amálgama que se constitui para a manutenção dos privilégios da branquitude.

Em seu esforço para combater o racismo, os estudos de Neusa Souza e Fanon vão no sentido de mostrar os mecanismos pelos quais a branquitude opera para estabelecer a sua hegemonia. Os autores nos mostram que conhecer e compreender esses mecanismos é um dos primeiros passos para destruir a engrenagem racista que ainda move a nossa sociedade. Reconhecer e desnaturalizar o racismo possibilita não só desmistificar a democracia racial, mas também destruir o “mito do negro ruim”, ao qual Fanon (2008) se referiu. São condições *sine qua non* para construirmos uma sociedade justa, fundamentada de fato na democracia, na cidadania e na equidade.

Fanon (2008) afirma ainda que o propósito de seus estudos é “a desalienação do negro”. Avancemos, então, no sentido de desalienar a sociedade como um todo. Em nossas investigações, constatamos que o regimento escolar do colégio militarizado tem uma linguagem e determinações excludentes, porque esse projeto de escola sequer cogitou considerar a nossa diversidade cultural. Nesse colégio, o estudante negro, ou que tenha uma cultura religiosa de origem negra, já “nasceu” invisível devido à disciplinarização dos seus corpos, à negação da cultura de origem negra. Percebemos que a linguagem permitida é a que se refere à cultura do branco.

É exatamente aqui que se coloca uma grande questão: o colégio que passou pelo processo de militarização ao qual estamos nos referindo é um colégio público. Assim, é nosso dever enquanto professores e sociedade fazer com que, nesse ambiente, a liberdade de ensinar, aprender, ser e estar no mundo floresçam cotidianamente. Cida Bento, em seu livro *O pacto da branquitude*, observa que

Não é apenas por atos discriminatórios que se verifica se uma instituição é racista, mas também por taxas, números de profissionais, prestadores de serviço, liderança e parceiros com perfil monolítico, em que não se vê a diversidade. Nas escolas, por exemplo, há sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aulas, projetos políticos-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude (Bento, 2022, p. 77-78).

É essa realidade a que Cida Bento se refere que precisamos nos mover para modificar. Devemos levar a nossa cultura multiétnica para dentro das salas de aula para as nossas metodologias ao ensinar. Precisamos levar em consideração as observações e questionamentos que Abdias Nascimento fez ao escrever *O genocídio do negro brasileiro – processo de racismo mascarado*:

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis de ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto a frase de Sílvia Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e mais recentemente dos Estados Unidos. Se a consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou ao negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (Nascimento, 2016, p. 113).

Hoje, no Brasil, contamos com a Lei 10.639/2003, atualizada para a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de História da África, da Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar da educação básica. Os questionamentos de Abdias Nascimento devem ser mantidos e atualizados, indagando-se pelo “como”: como a História da África e da Cultura Afro-brasileira tem sido ensinada, abordada e tirada do papel nas instituições de ensino? Será que é apresentada como um compromisso coletivo ou suas abordagens ficam restritas às iniciativas pontuais e individuais de professores? Como a sociedade/comunidade escolar tem recebido o ensino desses novos temas?

Para impulsionar nossos questionamentos, tomemos por base uma importante afirmação de Fanon: “Não sou escravo da Escravidão que desumanizou meus pais” (2008, p. 190). É emocionante porque nos convida a nos mover contra tudo o que a escravidão deixou enquanto legado, mostrando que podemos construir um mundo diferente:

Eu, homem de cor, só quero uma coisa: Que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a servidão do homem pelo homem. Ou seja, de mim por um outro. Que me seja permitido descobrir querer bem ao homem, onde quer que ele se encontre. O preto não é. Não mais que o branco. Todos os dois têm que se afastar das vozes desumanas de seus ancestrais respectivos a fim de que nasça uma autêntica comunicação. Antes de se engajar na voz positiva, há a ser realizada uma tentativa de desalienação em prol da liberdade [...] Ao fim deste trabalho, gostaríamos que as pessoas sintam, como nós, a dimensão aberta da consciência. Minha última prece: Ó meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! (Fanon, 2008, p. 190-191).

Devemos compreender que a educação de forma nenhuma é neutra. Se pretendemos construir uma sociedade pautada nos valores da equidade, solidariedade, emancipação humana e autoatualização, devemos reconhecer e combater o racismo em suas diversas faces e manifestações. Que sejamos seres humanos que questionam, que movem o seu corpo com liberdade pelo mundo, que constroem saberes integrando corpo e alma, que reconhecem a riqueza que há no mundo multicultural.

3.5 Parte propositiva: um caderno de sugestões para professores interessados em debater e combater o racismo religioso em sala de aula

Nas religiões de matriz africana e afro-brasileira, as roupas e os objetos que os iniciados levam junto ao corpo têm significado sacralizado. Não são meros adornos. Ao contrário, são objetos que vinculam o adepto da religião ao seu Orixá, no caso do candomblé e umbanda, e aos guias protetores, no caso específico da umbanda. Estudiosa da estética e das indumentárias do Candomblé, Kate Lane nos informa que:

Na iniciação, o iaô ganha uma série de objetos rituais que o irão acompanhar ao longo de toda a vida religiosa. Dentre eles destacamos, além dos ilequês, o quelê, o mokan, os deloguns, um conjunto de colares que identificam o iaô e aos quais serão acrescentados outros, conforme o iniciado vá subindo os degraus de iniciação [...] O quelê é uma proteção do iaô, sendo, portanto, particular e só manipulado pela mãe ou pai de santo. Esse colar, assim como os outros objetos rituais, irá acompanhar o iniciado de candomblé ao longo de sua vida inteira, até o axexê, ritual funerário (Lane, 2015, p. 54).

No livro *O candomblé bem explicado*, de Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã, o ilequé, também denominado inhã, é apresentado como vínculo de aliança entre o adepto da religião e os Orixás, bem como com o Ilê Axé a que se pertence. De acordo com Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã:

Ele representa um dos vínculos mais fortes da pessoa com suas divindades e com a casa de candomblé. É também um emblema portentoso, que designa seu orixá e os parceiros deste. Devido ao formato, material e cores utilizados é identificado a quem ele é consagrado, qual a sua utilização, quais suas finalidades, a que Axé pertence seu usuário etc. (Kileuy; Oxaguiã, 2009, p. 134).

Rita de Cássia Amaral (1999), outra estudiosa da cultura material das religiões de matriz africana e afro-brasileira, em seu artigo *Coisas de orixás: notas sobre o processo transformativo da cultura material dos cultos afro-brasileiros*, também aborda a questão de que os objetos de tais religiosidades não são simples adornos: eles são sagrados, parte de uma identidade étnica: “Os objetos materiais ocupam uma posição extremamente peculiar em todas as culturas, mas muito particularmente na cultura religiosa afro-brasileira, conformando muitas vezes a própria identidade religiosa do grupo” (Amaral, 2001, p. 105).

Outra reflexão que Amaral faz é a de que “Cada objeto referente a um determinado orixá, de uma determinada pessoa que se inicia no culto, é consagrado por esses axés específicos durante a iniciação e não é compartilhado por nenhum outro indivíduo” (2001, p. 105). Percebemos assim que, além da identidade religiosa do grupo, há uma dimensão de identidade individual fortemente delineada. Quando compreendemos isso, vemos a gravidade da violência quando agentes externos e estranhos a essas religiosidades tentam intervir sobre o corpo e os objetos sagrados que os afroreligiosos carregam consigo, como aconteceu no caso da estudante do colégio militarizado em Sobradinho, Distrito Federal.

Ao longo dessa pesquisa, por meio das reportagens que relatavam casos de racismo religioso, pudemos verificar que o adepto da religião alvo de violência foi identificado como tal justamente pelo fio de conta que trazia junto ao corpo e que, nessas ocasiões, o diálogo sobre o significado dos fios de conta foi substituído pela violência sumária. Isso revela que o preconceito, fruto do desconhecimento, é a força motriz de tal violência e que, nesse sentido, a construção de um espaço de convivência pautado pelo respeito ao diferente fica cada vez mais comprometida e distante da realidade.

Na tentativa de contribuir para o enfrentamento ao racismo religioso praticado em ambiente escolar, sobretudo dos colégios militarizados e com base nas reflexões realizadas aqui, optamos por apresentar como parte propositiva um caderno de sugestões para

professores interessados em debater e combater o racismo religioso em sala de aula. O caderno está dividido em três seções, a saber: 1) O conceito de racismo religioso: o que mostra a literatura?; 2) Racismo religioso em ambiente escolar: o que mostra a imprensa?; 3) Roupas e objetos do corpo: o que dizem?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou analisar o processo de militarização das instituições de ensino públicas das redes municipal e estadual no Brasil, bem como suas consequências na formação do sujeito histórico, social e cidadão. A partir da análise de diversas fontes, sobretudo dos regimentos internos dos colégios militares de Goiás, evidenciou-se que esse processo de militarização do ensino público caminha a passos largos, apropriando-se não só das instalações físicas das instituições de ensino, mas da vida escolar de toda a comunidade, que passa a ser submetida a um cotidiano policalesco, controlador dos corpos e das subjetividades, sobretudo dos estudantes e professores. Constatou-se assim que a militarização da educação pública produz efeitos negativos na formação humana dos estudantes e na construção do processo de ensino-aprendizagem, violando os pressupostos garantidos na Constituição Federal de 1988, a nossa Constituição Cidadã, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996.

A bibliografia consultada também revelou que a militarização pública é um processo violento, pois destrói a gestão democrática, e elitista, na medida em que exclui os estudantes de baixa renda, cujas famílias não podem pagar as mensalidades que, apesar de ilegais, são cobradas sob o disfarce de “contribuição voluntária”. A militarização do ensino público reforça assim o avanço do neoliberalismo sobre a educação, aprofundando as desigualdades sociais. Outro efeito nefasto é o cerceamento da liberdade de ensinar e aprender e a negação da nossa realidade multicultural, que atravessa de forma violenta a subjetividade dos estudantes quando o Regimento Escolar impõe sanções aos estudantes que violam o restritivo código de vestimenta e conduta exigido: o controle vai da cor do esmalte usado nas unhas ao tamanho dos fios de cabelo, passando pelo que se carrega junto ao corpo. Em nossa pesquisa, buscamos conscientizar sobre a experiência dos estudantes praticantes de religiões de matriz africana e afro-brasileira nesse contexto escolar.

Esses estudantes existem e estão por toda parte, mesmo que não estejam à vista, pois, como pudemos observar, muitos adotam a estratégia de se autoinvisibilizar para evitar as violências suscitadas pelo preconceito e pela discriminação! Não podemos nos esquecer que essas religiosidades são intrínsecas a nossa formação histórica e cultural. Elas estão por todo o território brasileiro, e seus adeptos merecem respeito, tendo o direito constitucionalmente garantido de manifestar suas crenças. Devemos defender a escola pública, sobretudo, como um espaço de liberdade de aprender, ensinar e manifestar as experiências vividas no mundo para além dos muros das escolas.

No percurso da pesquisa, foi possível compreender que o conceito de intolerância religiosa é insuficiente para explicar a violência sofrida pelas pessoas praticantes das religiosidades de matriz africana e afro-brasileira. Vimos, nas fontes de pesquisa consultadas, que as violências se manifestam de diferentes formas, podendo ser patrimonial, material e psicológica. Nessa esteira, conclui-se que a perspectiva mais assertiva para problematizar a questão é a abarcada pelo conceito de racismo religioso. Vimos, à luz da História, da nossa História, que a construção desse conceito se deu por meio da luta de pessoas que ousaram enfrentar a branquitude e combater o racismo, tendo nascido nas problematizações realizadas pelos próprios praticantes dessas religiosidades. A fala de Beatriz Moreira Costa, conhecida como Mãe Beata de Yemonjá, e Valdina Pinto, conhecida como Makota Valdina, quando afirmaram em reunião pública que não queriam ser toleradas e sim respeitadas, é prova disso.

Foi possível compreender também que é necessário reconhecer o racismo em suas mais diversas ramificações para poder de fato combatê-lo, inclusive rejeitando de forma veemente o mito da democracia racial que o sustenta. É nesse sentido que o ensino de História tem muito a contribuir, principalmente se os professores e os sistemas de ensino se sensibilizarem sobre a importância do processo educativo, do papel da escola, na construção da autoatualização sobre a qual nos falaram bell hooks e Paulo Freire. A educação tem que ser um ato carregado de liberdade, mas não qualquer liberdade: falamos da liberdade que faz florescer um mundo justo, onde a equidade de fato esteja presente, onde ninguém seja oprimido e impelido a esconder suas crenças, nem seja obrigado a usar máscaras para ser aceito, como nos mostrou Fanon.

Buscamos aqui costurar mais um retalho na colcha, tecida por diversas mãos, com o objetivo de demonstrar que a militarização da escola pública não é legítima, pois é nociva para uma formação cidadã. É com o desejo profundo de que essa pesquisa continue que encerramos esta dissertação. Desejamos que esta pesquisa inspire os professores, sobretudo os dos colégios públicos militarizados, a enxergar e valorizar a nossa cultura, que é múltipla, e que ela seja acolhida, celebrada e compartilhada de forma inegociável em qualquer ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AMARAL, Rita. Coisas de Orixás: notas sobre o processo transformativo da cultura material dos cultos afro-brasileiros. **Trabalhos de Antropologia e Etnologia**, Porto, v. 41, fasc. 3-4, p. 103-109, 2001.
- ARAÚJO, Fernanda; FERREIRA, Delson. Estado laico e ensino religioso: uma contradição que permeia a prática pedagógica das escolas públicas de Senador Canedo-GO. *In*: SALLES, Paulo Alberto da Silva; SILVA, Rogério Chaves; SILVA, Sidney de Souza (Org.). **Ensino de humanidades em perspectiva: reflexões sobre estratégias pedagógicas, cenários educacionais e cultura regional**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2019, cap. 12.
- ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10.639/2003 e sua maior idade. Há o que se comemorar? **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 279-294, maio-ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.57479>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/57479/38462>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDO, André. ‘Liberdade religiosa ainda não é realidade’: os duros relatos de ataques por intolerância no Brasil. **BBC News Brasil**, 30 jan. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2023/01/30/liberdade-religiosa-ainda-nao-e-realidade-os-duros-relatos-de-ataques-por-intolerancia-no-brasil.htm>. Acesso em: 17 mar. 2025.
- BEZERRA, Nilson Pereira. **Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás – Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia. Anápolis, 2017. Disponível em: <http://www.btdt.ueg.br/handle/tede/943>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOAZ, Danielle N. **Racismo religioso no Brasil: um relatório sobre a intolerância contra as religiões afro-brasileiras**. Comissão Internacional de Combate ao Racismo Religioso, 22 de agosto de 2022. Disponível em: <https://religiousracism.org/wp-content/uploads/2024/03/Racismo-Religioso-No-Brasil.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BONIFÁCIO, Marcos Antônio. **Espacialização dos terreiros de religiões de matriz africana e afro-brasileira no município de Senador Canedo**. Goiânia, 2025. Mapa elaborado sob encomenda para Herta Camila Cordeiro Morato. Mapa não publicado.
- BONIFÁCIO, Marcos Antônio. **Mapa do município de Senador Canedo**. Goiânia, 2021. Mapa não publicado.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm. Acesso em: 19 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mai. 2025.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm?utm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Violência contra pessoas negras.** Brasília; Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3299-dashpessoas-negrasfinalconferido.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BUENO, Míriam Aparecida; SILVA, Bonivaldo Pedro (org.). **Atlas escolar geográfico, histórico e cultural de Senador Canedo.** Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2020. ISBN 978-85-5791-028-7.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia.** Rio de Janeiro: Edições Ouro, 1967.

CARNEIRO, Edison. **Religiões negras.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.

CERQUEIRA, Gustavo Melo. Introdução ao relatório e base de dados do racismo religioso no Brasil. In: BOAZ, Danielle N. **Racismo religioso no Brasil:** um relatório sobre a intolerância contra as religiões afro-brasileiras. Comissão Internacional de Combate ao Racismo Religioso, 22 de agosto de 2022. Disponível em: <https://religiousracism.org/wp-content/uploads/2024/03/Racismo-Religioso-No-Brasil.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

CHRIST, Gui. Religiões afro-brasileiras enfrentam longa história de racismo – mas resistem. **National Geographic Brasil**, 21 jan. 2023. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2023/01/religoes-afro-brasileiras-enfrentam-longa-historia-de-racismo-mas-resistem>. Acesso em: 17 jun. 2025.

CORRÊA, Aureanice de Mello. “Não acredito em Deuses que não saibam dançar”: a festa do Candomblé, território encanador da cultura. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). **Geografia:** temas sobre cultura e espaço. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005, p. 141-171.

CORRÊA, Aureanice de Mello. Ritual, identidade, cultura e a organização espacial: sagrado e profano. *In*: SILVA, Dayse de Paula Marques. (org.). **Identidades étnicas e religião**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3746>. Acesso em: 15 dez. 2024.

DAMATTA, Roberto. Prefácio. *In*: LODY, Raul. **Dicionário de arte sacra e técnicas afro-brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

DUSSEL, Enrique. 1492: **O encobrimento do Outro**: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.

ESDRÚXULO. *In*: DICIO: Dicionário Online de Português. [S.l.: s.d.], 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/esdruxulo/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular coedição Fundação Perseu Abramo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 72. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

GARCIA, Célio de Pádua. **Bataguengé a Rongo**: sincretismo, identidade e religião. Dissertação de mestrado. Departamento de Teologia da Universidade Católica de Goiás (UCG): Goiânia, 2002.

GOIÁS. Polícia Militar. Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás. Escola Estadual da Polícia Militar Pedro Xavier Teixeira. **Agenda escolar/regimento escolar**. Senador Canedo, 2022.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

GUERREIRO, Juliane. Mãe denuncia 'racismo religioso' após filha ser agredida em escola de SC: 'impotência'. **ND Mais**, 27 abr. 2022. Disponível em: <https://ndmais.com.br/seguranca/mae-denuncia-caso-de-racismo-religioso-em-escola-de-joinville-sentimento-de-impotencia/>. Acesso em: 17 abr. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JACOBY, Russell. **Amnésia social**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1977.

JAEGER, Werner W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JOHNSON, Harold B. A colonização portuguesa do Brasil, 1500-1580. *In*: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina**: América Latina Colonial, volume I. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

KILEUY, Odé; OXAGUIÃ, Vera de. **O candomblé bem explicado**: nações Bantu, Iorubá e Fon. Organização de Marcelo Barros. Rio de Janeiro: Pallas, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/405656199/O-candomble-bem-explicado-Nacoes-Bantu-Ioruba-e-Fon>. Acesso em: 1º set. 2025.

LANDES, Ruth. **A cidade das mulheres**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

LANE, Kate. Odara: Estética e identidade na indumentária de festa no candomblé Queto. **Arte & Ensaios**, Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 29, p. 50-57, junho 2015.

LIMA, Leandro Oliveira de. **As metamorfoses recentes no espaço urbano de Senador Canedo**: rearranjos nos espaços da metrópole goiana. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, 2010.

LODY, Raul. **Dicionário de arte sacra & técnicas afro-brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

MAGGIE, Yvonne. Menina apedrejada: fanatismo e intolerância religiosa no Rio de Janeiro. **G1**, 18 jun. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/blog/yvonne-maggie/post/menina-apedrejada-fanatismo-e-intolerancia-religiosa-no-rio-de-janeiro.html>. Acesso em: 17 mai. 2025.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A população do Brasil Colonial. *In*: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina**: América Latina Colonial, volume II. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

MARTINS, Antônio Henrique Capuzzo. **Expansão urbana e vulnerabilidades socioambientais no Distrito Sede de Senador Canedo – GO 2008 – 2018**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2019.

MATTOS, Regiane Augusto. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MORAIS, Mariana Ramos de. “Povos e comunidades tradicionais de matriz africana” no combate ao “racismo religioso”: a presença afro-religiosa na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial”. **Revista Religião e Sociedade**: Rio de Janeiro, Brasil, v. 41, n. 3, p. 51-73, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/gqQYQ4p5DFq4Vkb7D9ypzxs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mai. 2025.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOTA, Emília Guimarães. **Ser com o outro, conviver e cuidar:** enfrentamentos cotidianos ao racismo religioso. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**, Brasília, DF, v. 6, n. 2, p. 51-56, nov. 2017. DOI: 10.19123/eixo.v6i2.515.

NOGUEIRA, Léo Carrer. Superando o sincretismo: por uma história das religiões afro-brasileiras à luz dos conceitos pós-coloniais. **Élisée: Revista de Geografia da UEG**, Goiás, v. 10, n. 2, e102219, jul./dez. 2021. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/pt_BR/article/view/12730. Acesso em: 25 out. 2025.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

OLIVEIRA, Djaci Ribeiro. As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência. *In:* CAETANO, Ian de Oliveira; VIEGAS, Vitor (org.). **Estado de Exceção Escolar:** uma avaliação crítica das escolas militarizadas. Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais, 2016. p. 41-49.

PRADO, Anita; LANNON, Carlos de. Adolescente denuncia ter sofrido intolerância religiosa por funcionários do colégio que estuda em Nova Iguaçu. **G1**, 6 out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/10/06/adolescente-denuncia-ter-sofrido-intolerancia-religiosa-por-funcionarios-do-colegio-que-estuda-em-nova-iguacu.ghtml>. Acesso em: 17 mar. 2025.

PRANDI, Reginaldo. As religiões negras do Brasil - Para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 28, p. 64–83, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p64-83. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28365>. Acesso em: 25 nov. 2024.

PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados:** Orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

QUASE metade dos terreiros do país registrou até cinco ataques nos últimos dois anos, mostra pesquisa. **G1**, 15 nov. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/11/15/quase-metade-dos-terreiros-do-pais-registrou-ate-cinco-ataques-nos-ultimos-dois-anos-mostra-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 17 mar. 2025.

RABELO, Jocelane Batista. **Projetos de militarização de escolas públicas no estado de Goiás:** um olhar sobre a cidade de Goiânia. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2023. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/bc074ca9-5349-4ad6-9e04-facd1655ca0f>. Acesso em: 11 jun. 2025.

REIS, João José. **Notas sobre a escravidão na África Pré-Colonial**. Centro de Estudos Afro-asiáticos. Rio de Janeiro, 1992.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. *In*: MARIANO, Alessandro Santos; CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

RIOS, Alan. Mãe de vítima de racismo religioso desabafa: “Impedida de estudar”. **Metrópoles**, 1º mar. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/mae-de-vitima-de-racismo-religioso-desabafa-impedida-de-estudar>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RIOS, Alan; DUTRA, Francisco. Mãe de vítima de racismo religioso desabafa: “Impedida de estudar”. **Metrópoles**, Brasília-DF, 1 mar. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/mae-de-vitima-de-racismo-religioso-desabafa-impedida-de-estudar>. Acesso em: 19 mar. 2025.

RODRIGUES, Ozaias da Silva. O candomblé sob a mira do racismo e do terrorismo religiosos: categorias e identidades reinventadas. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 51–72, 2021. DOI: 10.12957/redoc.2021.56317. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/56317>. Acesso em: 30 mar. 2025.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Camila de Melo. **Os filhos de Xangô**: memórias do terreiro de Pai Joaquim de Xangô. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Mestrado em História, Goiânia, 2013.

SANTOS, Catarina de Almeida. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e244370, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.244370>.

SANTOS, Catarina de Almeida; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Militarização e Escola sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Retratos da Escola**, [S.l.], v. 12, n. 23, p. 255–270, 2018. DOI: 10.22420/rde.v12i23.884. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/884>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. **Militarização das escolas públicas no Brasil**: expansão, significados e tendências. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11015>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira; ALVES, Mirian Fábria. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: Análise do cenário nacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, e09144, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/19805314914>.

SCARAMAL, Eliesse. **Projeto ABerem**: África no Brasil, estudos de comunidades, religiosidades e territórios. Anápolis-GO: UEG-CieAA-UFG/CNPq, 2006.

SCARAMAL, Eliesse. **Projeto Igbadu: História do Candomblé em Goiás.** UEG/UFG/CieAA/FAPEG – Rede Goiana de Pesquisa em Religiões, Raça e Gênero, 2008.

SILVA, Joselita Romualdo. Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 37, p. 83-101, jan./abr. 2023. doi.org/10.22420. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SILVA, Mary Anne Vieira. **Dinâmicas territoriais do sagrado de matriz africana: o candomblé em Goiânia e Região Metropolitana.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, 2013.

SILVA, Mary Anne Vieira. **Mães de santos: domínios territoriais, sociais e históricos do sagrado em Goiânia-GO.** UEG/UFG/CieAA/ FAPEG – Rede Goiana de Pesquisa em Religiões, Raça e Gênero, 2008.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2005.

SILVEIRA, Renato da. Do Calundu ao Candomblé. **Revista de História**, 19 set. 2007. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/do-calundu-ao-candomble>. Acesso em: 12 out. 2024.

SOFIATI, Flávio; BARBOSA, Caio Henrique Salgado. Juventude e educação: a militarização das escolas em Goiás. **Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**, Santa Maria-RS, v. 46, p. 1–25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644462013>. Acesso em: 12 out. 2024.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil.** 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TAVARES, Francisco Mata Machado. Quem quer manter a ordem? A ilegalidade da militarização das escolas em Goiás. In: CAETANO, Ian de Oliveira; VIEGAS, Vitor (org.). **Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas.** Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais, 2016. p. 53-65.

TEIXEIRA, José Paulo. **Paisagens e territórios religiosos afro-brasileiros no espaço urbano: terreiros de candomblé em Goiânia.** Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos Socioambientais / Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás. UFG, Goiânia, 2009.

TEIXEIRA, Rafael Saddi. A exclusão dos alunos mais pobres nos Colégios Militares. In: CAETANO, Ian de Oliveira; VIEGAS, Vitor (org.). **Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas.** Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais, 2016. p. 67-69.

TRAMARIM, Eduardo. Praticantes de religiões de matriz africana reclamam de intolerância e violência. **Agência Câmara de Notícias**, 27 nov. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/619029-praticantes-de-religoes-de-matriz-africana-reclamam-de-intolerancia-e-violencia/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

ULHOA, Clarissa Adjuto. **“Essa terra aqui é de Oxum é de Oxum, Xangô e Oxóssi”**: Um estudo sobre o Candomblé na cidade de Goiânia. Dissertação de mestrado. Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. UFG, Goiânia, 2011.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



2025

ROUPAS E OBJETOS:

HERTA
CAMILA
CORDEIRO
MORATO

IDEIAS PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA
INTERESSADOS EM DISCUTIR
O RACISMO RELIGIOSO EM SALA DE AULA

AUTORA:

HERTA CAMILA CORDEIRO MORATO

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFC

Morato, Herta Camila Cordeiro
GRUPAS OBJETOS. (E-book) IDEIAS PARA PROFESSORES DE
HISTÓRIA INTERESSADOS EM DISCUTIR O RACISMO RELIGIOSO EM SALA DE
AULA / Herta Camila Cordeiro Morato. - 2025.
LXXVIII, 77 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. CLARISSA ADJUTO ULHOA
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de História,
Goiânia, 2025.

Ilustrações:
Bibliografia:
Índice: Tabelas:

I. Militância da Educação Pública, Racismo Religioso - Ensino de
História - Luta Antirracista

I. ULHOA, CLARISSA ADJUTO. orient. II. Título

CDU 94

ORIENTAÇÃO:

PROFA. DRA. CLARISSA ADJUTO ULHOA

REVISÃO ORTOGRÁFICA:

RODRIGO CÉSAR DIAS

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO:

LANNDER CUNHA DE FREITAS



CARTA AOS PROFESSORES



Estimados professores, colegas de profissão! Este Caderno de Orientações, com sugestões para discutir o racismo religioso nas aulas de História, é resultado de uma pesquisa que nasceu, primeiramente, da minha experiência como docente, em 2022, no chão de um colégio público estadual, localizado na cidade de Senador Canedo-GO, que passou pelo processo de militarização. Até então, eu nunca havia pisado no chão de um colégio público militarizado e confesso que nunca foi um desejo pessoal trabalhar em um ambiente escolar dominado pela cultura militar.

Assim que procurei a coordenação da instituição, recebi a Agenda Escolar do ano letivo de 2022 e nela me deparei com o Regimento Interno, composto por mais de 270 artigos. Fiquei muito impactada com o seu conteúdo, pois me chamaram a atenção, sobretudo, as inúmeras proibições destinadas aos estudantes. Como pude constatar, o controle estava imposto sobre o modo de se vestir, comportar, sentar, o que trazer junto ao corpo enquanto adornos, referências às cores, ao formato do corte de cabelo, à cor e ao tamanho das unhas, dentre outras regulações. Mas o que mais me chamou a atenção foi a seguinte proibição, encontrada no **Capítulo II, Artigo 13:** *"É proibido usar óculos com lentes ou armações de cores esdrúxulas, mesmo sendo de grau, boné, tiaras, ligas coloridas ou outros adornos, quando uniformizado."*

Foi exatamente nesse momento que comecei a pensar em como seria a experiência escolar dos estudantes praticantes de religiões de matriz africana e afro-brasileira nesses ambientes de educação básica, uma vez que eles, por suas crenças e cosmovisões, devem carregar junto ao corpo adornos sacralizados. Esses objetos não são



Adjetivo: Característica de alguém ou daquilo que se encontra fora das regras usuais ou comuns, que se apresenta de modo incomum, causando admiração ou espanto; **excêntrico:** comportamento esdrúxulo; situação esdrúxula [.] **Sinônimos de Esdrúxulo:** incomum, estranho, excêntrico, estapafúrdio, bizarro, absurdo, inusitado, anômalo (Esdrúxulo, 2025, online).



meras representações do sagrado, mas elos entre os estudantes e os deuses e guias que cultuam e fazem parte de sua identidade, sendo base da sua cultura e religiosidade. Fiquei imaginando como seria, para um estudante candomblecista ou umbandista, ter os seus adornos sagrados tratados como algo **esdrúxulo**.

Fiz essa relação porque, durante a graduação na Universidade Estadual de Goiás (UEG), tive a oportunidade de pesquisar a religião do candomblé, especificamente a formação histórica do candomblé de Ketu em Goiás, em projetos de pesquisa aprovados pelo Centro Interdisciplinar de Estudos África-Américas (CieAA) e, durante as pesquisas, conheci de perto alguns Ilês Axés, um pouco do cotidiano das festas, e pude fazer entrevistas com adeptos da religião.



Voltando para a realidade escolar, outra pergunta me veio à mente: a escola, sobretudo a pública, não deveria, de acordo com a legislação vigente, acolher e celebrar a diferença, a diversidade cultural?

Diante disso, comecei a buscar dados e estudos sobre preconceito religioso, intolerância religiosa e discriminação religiosa, e foi quando me deparei com o conceito de racismo religioso e constatei que seus elementos promovem um avanço nas discussões sobre o racismo. As lentes que esse conceito traz são muito mais precisas para debater a temática, sobretudo em comparação com a ideia de tolerância, pois a palavra “tolerância” implica que quem tolera age como se estivesse fazendo um favor ao outro. De antemão, eu já compreendia que o essencial é que exista respeito.

No levantamento de dados sobre casos de racismo religioso, deparei-me com reportagens sobre situações de violência que evidenciavam a prática do racismo religioso no contexto escolar. Em al-

guns casos, a vítima da violência havia sido identificada como praticante dessas religiosidades justamente por estar usando seus objetos sagrados, como os fios de conta (ians).

No desenvolvimento da pesquisa, verifiquei primeiramente que os estudiosos da temática compreendem o racismo religioso como uma forma ressignificada e abrangente do racismo, pois seu alcance transcende a cor da pele, ou seja, condena a origem de uma cultura. Em segundo lugar, ao buscar informações sobre as relações existentes entre o racismo religioso e a escola, observei que a escola tem se revelado um lugar de manifestação de práticas racistas, relacionadas sobretudo às religiosidades de matriz africana e afro-brasileira, realizadas por pessoas de toda a comunidade escolar, dos servidores administrativos até professores e estudantes.

Mais preocupante ainda foi quando me deparei com regimentos internos de colégios públicos que passaram pelo processo de militariza-





ção e ali percebi que havia um caminho aberto e institucionalizado para práticas racistas. E o agravante desse contexto, como já apontado em pesquisas acadêmicas, é o fato de que o projeto de militarização das instituições públicas de ensino tem se intensificado ao longo dos anos e avançado sobre as redes públicas de ensino estaduais e municipais.

Diante desse cenário, a proposta que se segue é levar para todos os contextos escolares as discussões acerca do racismo religioso e propostas de intervenção para seu combate a partir das aulas de História. Nesse sentido, a proposta desse Caderno de Orientações está dividida em três seções. Na **SEÇÃO I: O CONCEITO DE RACISMO RELIGIOSO: O QUE MOSTRA A LITERATURA?**, debatemos o que há de novo nas discussões sobre o racismo, destacando o conceito do racismo religioso em contraposição aos conceitos de intolerância religiosa e discriminação religiosa. Procuramos localizar historicamente a construção do conceito de racismo religioso e os sujeitos históricos que lutaram e lutam por essa compreensão.

Na **SEÇÃO II: RACISMO RELIGIOSO EM AMBIENTE ESCOLAR: O QUE MOSTRA A IMPRENSA?**, discutimos a existência do racismo religioso no ambiente escolar, demonstrando a sua presença por meio dos estudos de Stela Guedes Caputo e de reportagens que retratam episódios em que a escola foi palco para esse tipo de manifestação. Propomos, enquanto sequência didática, análises de reportagens com foco nos relatos das vítimas e a construção de um mural que, além de apresentar casos de racismo religioso, exponha os artigos da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos que garantem a liberdade de culto e expressão da própria religiosidade. Para isso, sugerimos que os estudantes contextualizem historicamente, com a construção de verbetes, como cada um desses documentos legais foi produzido.

Por fim, na **SEÇÃO III: ROUPAS E OBJETOS DO CORPO: O QUE DIZEM?**, apresentamos alguns dos objetos sagrados do candomblé



que não devem estar apartados do corpo dos adeptos. Explicamos a historicidade desses objetos, como fazem parte de um movimento de resistência e ressignificação dentro de uma sociedade escravista, buscando demonstrar que não são artefatos destituídos de significado. Acreditamos que conhecer esses objetos é um dos caminhos para combater as violências praticadas no âmbito do racismo religioso. Elaboramos uma sequência didática para trabalhar com as imagens e os significados desses objetos e, para finalizar, propomos uma oficina de produção de fios de contas na qual cada estudante pode confeccionar um exemplar em homenagem a um orixá do panteão yorubá, cultuado no Brasil.

Portanto, caros colegas, convidamos vocês para essa jornada na luta contra o racismo religioso, parte essencial na luta antirracista. Para isso, acreditamos na conscientização histórica defendida por Paulo Freire:



Assim, a conscientização é o teste da realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais "desvelamos" a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num "estar diante da realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato "ação-reflexão". Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens. Por essa razão, a conscientização é um engajamento histórico. Ela é igualmente consciência histórica: por ser inserção crítica e histórica, ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Ela exige que os homens criem a própria existência com o material que a vida lhes oferece (Freire, 2016, p. 56-57).





O CONCEITO DE RACISMO RELIGIOSO: O QUE MOSTRA A LITERATURA?

O conceito de racismo religioso é relativamente recente. Sua formulação está intimamente relacionada à percepção, por parte dos próprios sujeitos partícipes das religiosidades de matriz africana e afro-brasileira, de que tratar a violência sofrida pelos povos e comunidades tradicionais de terreiro sob a ótica da intolerância religiosa e da discriminação religiosa revela-se insuficiente para desvelar as raízes mais profundas que dão origem a esse tipo de violência. No que se refere, especificamente, ao conceito de racismo religioso, cumpre re-



gistrar que a construção dessa categoria contou com a participação ativa do Movimento Negro e de lideranças afro-religiosas, que lograram inserir essa discussão na agenda política brasileira.

Um dos demarcadores fundamentais dessa mudança de perspectiva reside na compreensão de que o racismo religioso permite identificar a violência para além da questão fenotípica. Como assinala Sidnei Nogueira (2020), o racismo religioso condena a origem da crença. Sendo assim, independentemente da cor da pele, o praticante das religiosidades de matriz africana e afro-brasileira encontra-se à mercê da violência, uma vez que, no processo histórico de formação das sociedades que receberam a diáspora africana, os africanos foram sistematicamente subalternizados e submetidos a relações de colonialidade nas quais se impuseram como hegemônicos os valores culturais europeus.

Nessa chave analítica, inscrever a violência praticada contra os povos e comunidades tradicionais de terreiro no campo do racismo

constitui movimento teórico-metodológico fundamental, pois permite observar, especialmente sob a perspectiva histórica — atenta às mudanças e permanências —, como o racismo tem se reconfigurado em nossa sociedade, refinando seus mecanismos e ampliando suas raízes em alcance e profundidade para assegurar sua permanência. Tal deslocamento interpretativo possibilita, ainda, a produção de reflexões orientadas à mobilização de estratégias de ação antirracista que extrapolem os muros da escola.

Para tanto, torna-se elementar que os estudos que abordam o conceito de racismo religioso cheguem ao chão da escola e sejam efetivamente debatidos com os estudantes. Nesse horizonte, apresentamos, brevemente, algumas obras que tratam do tema e foram mobilizadas na pesquisa que ancora este Caderno de Orientações.

A primeira referência que trazemos é o livro *Intolerância religiosa*, de Sidnei Nogueira (2020). Na obra, o conceito de racismo religioso



emerge como categoria analítica fundamental para compreender e subsidiar o enfrentamento das violências cometidas contra praticantes de religiões afrodiáspóricas. Embora o título mencione intolerância religiosa, tal conceito é submetido a uma crítica rigorosa que evidencia seu caráter generalista e sua insuficiência para abarcar as especificidades das violências historicamente dirigidas aos povos afro-religiosos. Segundo o autor,

A categoria "intolerância" não nos instrumentaliza a perceber o racismo como central na perseguição às religiões de matrizes africanas. Além disso, continuamos operando sob o prisma do paradigma cultural europeu [...] Afinal, por que o racismo em vez de intolerância religiosa? Porque, nesse caso, o objeto do racismo já não é o homem em particular, mas certa forma de existir. Trata-se da negação de uma forma simbólica e semântica de existir, ser e estar no mundo. Nesse caso, o racismo atinge explícita e implicitamente a dimensão



mais importante de uma pessoa e/ou de uma coletividade: sua própria humanidade. O processo de demonização dos cultos de matrizes africanas, em última análise, caracteriza a negação da humanidade desses fiéis **(Nogueira, 2020, p. 91)**.

Nogueira explora a perspectiva de que as violências praticadas contra as religiosidades afro-brasileiras e de matriz africana transcendem a questão da cor da pele. O que motiva os atos de violência e condena essas religiosidades ao preconceito é a origem das crenças. Nesse sentido, uma pessoa branca praticante dessas religiosidades estaria também à mercê de sofrer ações de violência, sejam elas físicas, simbólicas ou patrimoniais.

Já o artigo *O candomblé sob a mira do racismo e do terrorismo religioso: categorias e identidades reinventadas*, de Osaias Rodrigues (2021), aborda as violências sofridas pelos praticantes de religiosidades de matriz africana sob a ótica do racismo, enfatizando que





a associação dessas violências à prática do racismo constitui uma forma de facilitar a compreensão do fenômeno e possibilitar a tipificação de tais ações como crimes a serem enquadrados nos dispositivos da Lei Caó.

Além disso, o autor apresenta o conceito de terrorismo religioso, cujo foco recai sobre a violência física e patrimonial, no sentido de demonstrar o desejo, por parte de quem o pratica, de exterminar determinada religiosidade. Para isso, o autor recorre à pesquisa bibliográfica e aos relatos, divulgados em reportagens de jornais, de casos de racismo e violência cometida contra os terreiros. Sobre a construção e utilização do conceito de terrorismo religioso, Rodrigues escreve

[...] é possível usar o conceito de terrorismo religioso para definir, do ponto de vista da violação de direitos, um recrudescimento extremo da violência contra os terreiros e também, do ponto de vista penal,

o enquadramento dessa violência enquanto terrorismo na legislação (Rodrigues, 2021, p. 57-58).

O autor, por meio da análise de reportagens nas quais foi possível identificar práticas de terrorismo religioso, percebeu que tais ações extrapolam o campo estritamente religioso e abrangem também disputas territoriais em regiões dominadas pelo tráfico. Sobre isso, Rodrigues nos informa que

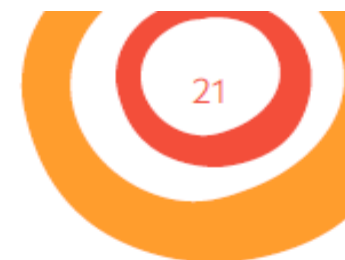
Uma matéria do O Globo trata de um evento proposto pelo Ministério Público Estadual do Rio de Janeiro, em 2019, para tratar sobre a intolerância religiosa e cita o babalawô Ivanir dos Santos que fala em terrorismo, associando-o diretamente ao narcotráfico. Os chamados 'Bondes' ou 'Gangues de Jesus' são citados na matéria e o procurador Jaime Mitropoulos fala em racismo, ódio e terrorismo religiosos. Essa reunião proposta pelo MPRJ representa a tentativa das autoridades



em dar cabo dos inúmeros casos que envolvem o poder do narcotráfico e o terrorismo religioso, ou o que alguns chamam de narcopentecostalismo **(Rodrigues, 2021, p. 58)**.

O artigo Povos e comunidades tradicionais de matriz africana no combate ao “racismo religioso”: a presença afro-religiosa na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, de Mariana Ramos de Moraes (2021), apresenta um panorama das lutas dos praticantes de religiões de matriz africana e afro-brasileira pelo reconhecimento do racismo religioso na esfera política brasileira. Moraes utiliza o recorte temporal do final do século XX e das primeiras décadas do século XXI; entretanto, realiza um percurso pela História do Brasil enfatizando as lutas antirracistas e a atuação do Movimento Negro.

É nesse artigo que encontramos a manifestação de Beatriz Moreira Costa, conhecida como Mãe Beata de Yemonjá, e de Valdina Pinto, conhecida como Makota Valdina. Ambas afirmam que não queriam



ser toleradas, mas sim respeitadas. Fica posto, aqui, que o conceito de intolerância religiosa vinha sendo objeto de críticas, sobretudo no que se refere ao seu alcance e significado.

Outra questão relevante destacada no artigo é a mudança na forma de se referir aos adeptos das religiões de matriz africana e afro-brasileira. Morais busca demonstrar, por meio das afirmações de lideranças religiosas, que a nomenclatura "povos e comunidades tradicionais de matriz africana" mostra-se mais adequada, pois contribui para situar a discriminação e o preconceito praticados contra os afro-religiosos no campo criminal. Daí a importância de afirmar o racismo religioso, uma vez que o racismo, na legislação brasileira, constitui crime. Dessa feita,

A atuação no âmbito governamental, via políticas públicas, que no início dos anos 2000 se destacava como um novo caminho para o movimento afro-religioso apresentar sua agenda e criar meios para implementá-la, demonstrou ser frágil diante de mudanças conjuntu-



rais recorrentes na política brasileira. No entanto, essa atuação contribuiu para que os afro-religiosos construíssem outra forma para fazer frente aos ataques evangélicos, acionando, desta vez, a arena jurídica. A partir do entendimento das religiões afro-brasileiras enquanto “povos e comunidades tradicionais de matriz africana”, os afro-religiosos criaram fundamentos para classificar tais ataques como “racismo religioso” (Morais, 2021, p. 64).

Trabalhar esse processo de mudança de nomenclatura e associá-lo à articulação política e histórica do Movimento Negro com os afro-religiosos oportuniza aos estudantes a compreensão de que nenhum direito — nenhuma mudança social que garanta proteção e promova o Estado de bem-estar social para o povo — surge de iniciativas individuais. Antes de tudo, tais conquistas requerem articulações históricas, conhecimento do passado e do processo histórico que percorremos até o tempo presente, para que, assim, possamos nos mobilizar



frente aos dilemas, contradições e injustiças sociais. O racismo, como demonstraram os estudos que consultamos, em suas diversas ramificações e expressões, faz parte daquilo que precisamos superar para vivermos em uma sociedade verdadeiramente justa e democrática.

Na dissertação *Ser com o outro, conviver e cuidar: enfrentamentos cotidianos ao racismo religioso*, de Emília Guimarães Mota (2019), produzida no âmbito do curso de Antropologia da Universidade Federal de Goiás (UFG), tomamos conhecimento das lutas que pessoas do candomblé travam em seu cotidiano para manter viva a fé e os Ilês abertos. O depoimento dos candomblecistas entrevistados por Mota evidencia como o racismo religioso se faz presente em suas experiências cotidianas.

Assim, entramos em contato com relatos que explicitam violências físicas, simbólicas e até mesmo patrimoniais. Nos depoimentos, também fica evidente a falta de apoio das autoridades estatais — inclu-





sive apoio policial — quando as ações de racismo religioso são reportadas. Uma das causas dessa ausência de acolhimento, segundo a pesquisa, é o desconhecimento pelas autoridades que recebem as denúncias das especificidades das religiosidades de matriz africana e afro-brasileira. Em alguns casos, observa-se que a manifestação do preconceito parte do próprio agente do Estado que, em vez de acolher a denúncia e dar-lhe o devido encaminhamento, acaba por reforçar o racismo religioso por meio de falas preconceituosas. Sobre isso, Mota escreve

Intolerância religiosa não configura crime num primeiro momento. Ao denunciar precisamos contar com o 'bom senso' de um delegado ou daquele que recebe a denúncia para que seja tipificado pela Lei Caó. O que afro-religiosos relatam é que as denúncias são registradas como caso de briga entre vizinhos, como dano ao patrimônio, invasão de propriedade privada. Mesmo existindo leis federais

e infraconstitucionais como o Estatuto da Igualdade Racial (2010), que trata no capítulo III sobre as religiões de matriz africana, vira um descompasso porque populariza o termo para se referir à violência praticada, no caso intolerância religiosa, mas as pessoas têm que ir até uma legislação que não tem nome semelhante para tentar recorrer. Nesse intervalo, um delegado registra como briga entre vizinhos, muitas vezes por não reconhecer candomblé como religião, por não achar que se trata de racismo, de desrespeito à religião e liberdade de culto (Mota, 2019, p. 128).

Para resistir e continuar a existir, esse estudo nos apresenta a perspectiva de que é necessário o fortalecimento e o estreitamento dos laços entre os afro-religiosos. É, sobretudo, nos atos de conviver e cuidar que mecanismos criativos de resistência vão sendo forjados. A esse respeito, destacamos reflexões extraídas do diálogo entre a pesquisadora Emília Mota e Iya Watusi, líder religiosa da Casa de Oyá:





Segundo ela (Iya Watusi), estreitar e fortalecer as relações, ter condições de confiar uns nos outros é o que nos tornará fortes e com capacidade para enfrentar o que vier, inclusive capacidade de acolher e ajudar as pessoas que procurarem a casa. Iya Watusi fala que o enfrentamento é parte da educação de axé da Casa de Oya. Desse modo, ser consciente da existência de um conflito étnico, do racismo, de que existem lados, bem como ter posicionamentos e enfrentar as situações é uma das maneiras de cuidar no sentido de fortalecer e orientar. Nessa perspectiva, a orientação dada por Pai Ênio a Mãe Cris, vai filha, vai tomando frente e vai fazendo, também denota essa educação que ensina a enfrentar e se posicionar **(Mota, 2019, p. 138)**.

Por fim, sugerimos trabalhar, nas aulas de História, o estudo *Racismo religioso no Brasil: um relatório sobre intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras*. Esse relatório foi produzido no ano de 2022 pela Comissão Internacional de Combate ao Racismo Religioso.

Esteve à frente dessa produção a Dra. Danielle N. Boaz, pesquisadora da liberdade religiosa da diáspora africana e presidente inaugural da referida comissão. Boaz é pesquisadora da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, e desenvolveu sua investigação em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF). Para tanto, foi estabelecida colaboração com pesquisadores do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão de Administração Institucional de Conflitos.

O texto de introdução ao relatório foi elaborado pelo Dr. Gustavo Melo Cerqueira, babalorixá do Ilê Axé Omi Ogun Siwajú. Cerqueira apresenta um panorama do cenário político brasileiro contemporâneo e mobiliza argumentos que associam as violências sofridas pelos Povos e Comunidades de Terreiro também à ascensão, no campo político, de segmentos evangélicos fundamentalistas.

A base de dados que sustenta o relatório é constituída por informações coletadas no serviço governamental Disque 100, bem como



por relatos, reportagens e casos registrados na imprensa, inclusive em redes sociais, como o YouTube. Todo esse material é trabalhado de forma dinâmica e interativa, permitindo ao leitor tomar ciência das múltiplas situações de violência às quais os praticantes das religiões afrodiaspóricas estão submetidos no contexto brasileiro. No relatório, adota-se o conceito de racismo religioso para tratar dessas violências, assim como a noção de terrorismo religioso, uma vez que, em muitos casos, verifica-se ameaça concreta à vida dos praticantes, evidenciando não apenas a intenção de extermínio cultural, mas também físico, dos adeptos dessas religiosidades.





PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Caros professores,

Nós, que estamos no chão da sala de aula, diante do número reduzido de aulas destinadas à disciplina de História e às Ciências Humanas de modo geral, sabemos o quão desafiador é cumprir a proposta curricular e, ainda assim, propor projetos e discussão de temáticas que demandam maior tempo de desenvolvimento. Pensando nisso, sugere-se que a temática racismo religioso seja trabalhada ao longo do ano letivo, com a realização de uma Sequência Didática por bimestre (até o III bimestre), e que, no IV bimestre, seja promovido um momento coletivo na escola, no qual os estudantes possam partilhar suas experiências, os materiais produzidos e as aprendizagens construídas ao longo das aulas em que a temática foi desenvolvida.



Percebemos ainda que essa temática pode ser trabalhada de modo interdisciplinar, envolvendo Arte, Geografia, Filosofia e Sociologia. Enfim, essa proposta constitui apenas um ponto de partida, uma inspiração. Que ela seja apropriada, adaptada e atualizada de acordo com cada realidade em que será aplicada.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA I:

TEMA

- * INTOLERÂNCIA RELIGIOSA X RACISMO RELIGIOSO

OBJETIVOS

Geral:

- * Identificar o que difere fundamentalmente o conceito de intolerância religiosa do conceito de racismo religioso.



Específicos:

- * Localizar a construção do conceito de racismo religioso no contexto histórico da luta do Movimento Negro juntamente com as comunidades de terreiro para o reconhecimento dessa violência no campo criminal;
- * Exibir os vídeos e imagens em que casos de racismo religioso são retratados e, a partir dessa apresentação, propor uma roda de conversa sobre o que foi mostrado;
- * Produzir um mapa conceitual coletivo apresentando os conceitos de racismo religioso, intolerância religiosa e terrorismo religioso. Evidenciar as especificidades de cada conceito.

METODOLOGIA

Duração: 2 aulas.

AULA 1:

Aportes teóricos para discutir o racismo religioso em sala de aula

Aula expositiva dialogada para explorar brevemente os textos do referencial teórico acerca do conceito de racismo religioso que embasa as discussões apresentadas neste Caderno de Orientações. Escolher, no material interativo presente no relatório Racismo religioso no Brasil: um relatório sobre intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, um vídeo ou um recorte das reportagens, exibir para a turma e propor um debate.



AULA 2:

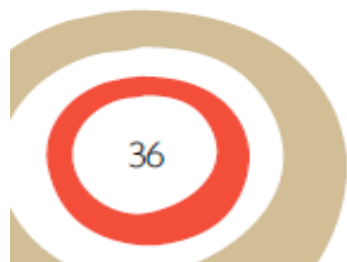
Pensando e sistematizando conceitos

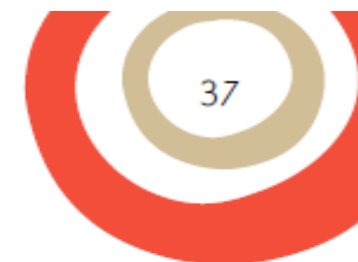
Produção coletiva de um mapa conceitual que apresente os conceitos de racismo religioso, intolerância religiosa e terrorismo religioso e evidencie as especificidades de cada um, buscando-se localizar o contexto histórico em que esses conceitos foram formulados (se estiveram relacionados a alguma luta, agenda política, dentre outros).



RACISMO RELIGIOSO EM AMBIENTE ESCOLAR: O QUE MOSTRA A IMPRENSA?

A escola não é um espaço estanque em nossa sociedade. Ela não paira acima e muito menos se localiza às margens das relações e contradições sociais vividas para além de seus muros. Uma reflexão importante a respeito do ambiente escolar é que ele se constitui, essencialmente, como o espaço em que se fazem notar e vivenciar as diferenças entre os seres humanos. É ali onde, desde a tenra idade, ampliamos a nossa visão de mundo para além daquilo que vivenciamos nos locais onde convivemos com os nossos iguais. Enquanto nossa convivência se limita





ao ambiente familiar, até mesmo religioso, com pessoas que têm pensamentos e comportamentos afins, não nos deparamos com o mundo que está além dos nossos valores pessoais. Seguramente, podemos afirmar que a escola é o local em que conhecemos pela primeira vez e nas práticas cotidianas as diferenças que existem entre nós, seres humanos.

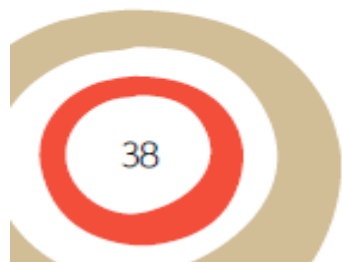
Nessa dinâmica, as contradições, dilemas e lutas sociais também avançam sobre o espaço escolar. Por exemplo, se o racismo religioso estiver presente em determinada sociedade, poderão ocorrer manifestações racistas de cunho religioso no ambiente escolar. A questão que se impõe aqui é: como a escola vai agir? A postura assumida será a do enfrentamento ou do silenciamento e da indiferença? A postura que será adotada dependerá, fortemente, da compreensão que a comunidade escolar tem de tal situação.

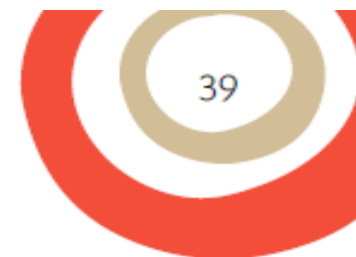
Em se tratando dos colégios públicos que passaram pelo processo de militarização, verificamos em nossa pesquisa que prevalece de forma ins-

¹ Leia-se como
hegemônica a cultura
branca, fundada em
valores europeus e
cristãos.

titucionalizada o silenciamento e a indiferença em relação à questão. Mais do que isso, o ordenamento do cotidiano escolar, organizado pelo Regimento Interno, reforça o apagamento das diferenças culturais, essencialmente as que não fazem parte da cultura hegemônica¹. Todavia, as discriminações e os preconceitos relacionados ao racismo religioso não afetam apenas as instituições de ensino que passaram pelo processo de militarização, sendo uma realidade presente nos ambientes escolares de modo geral.

Foi possível constatar essa realidade ao longo da pesquisa, pois nos deparamos com inúmeros casos de racismo religioso praticados no ambiente escolar. Tal fenômeno é atestado pelas pesquisas de Stela Guedes Caputo (2012), pelo estudo *Racismo religioso no Brasil: um relatório sobre intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras* (2022) e pelas reportagens





veiculadas na imprensa brasileira. Uma das possibilidades de trabalhar a temática do racismo religioso em sala de aula é utilizar reportagens e pesquisas acadêmicas sobre o assunto. Na imprensa, é fundamental buscar compreender de forma crítica como os casos de racismo religioso foram e vêm sendo abordados, acompanhados e transmitidos por ela para o público.

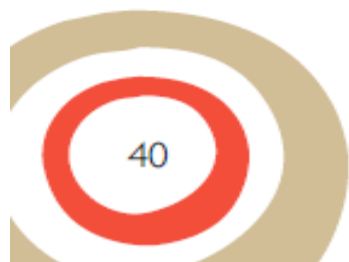
Para alcançar esse objetivo, destacaremos aqui alguns casos de violência praticada no ambiente escolar que se configuram como racismo religioso e foram retratados nos materiais pesquisados. A seguir, comentaremos brevemente algumas reportagens e deixaremos como sugestão uma sequência didática para trabalhar em sala de aula reportagens que retratam esse tipo de violência.

No estudo *Racismo religioso no Brasil: um relatório sobre intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras (2022)*, encontramos o caso de uma estudante de 16 anos, de um colégio estadual da cidade de Apa-

recida de Goiânia-GO, agredida fisicamente por um grupo de colegas após postar uma foto nas redes sociais usando fios de conta de seus orixás. Identificada como uma praticante de religião de matriz africana, foi acusada por seus agressores de ser "macumbeira".

Na segunda parte do livro *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé*, fruto da tese de doutoramento da jornalista e pesquisadora Stela Guedes Caputo (2012), encontramos relatos de candomblecistas que foram acompanhados por cerca de 20 anos pela autora. Esse intervalo temporal permitiu que a pesquisadora acompanhasse, *pari passu*, a trajetória e as vivências de seus pesquisados na escola e no terreiro, mostrando como eles experienciaram e perceberam, na infância, na adolescência e na vida adulta, o racismo religioso.

A pesquisa mostrou que, na infância, as ações de preconceito e discriminação provocavam confusão, pois as crianças careciam de maturida-

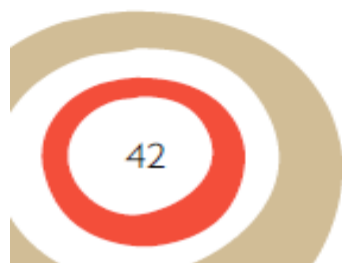




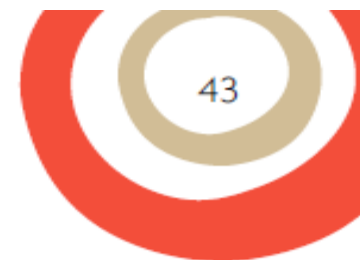
de para compreender a essência da violência sofrida e seus desdobramentos. Na adolescência, prevaleceu o medo da rejeição e da violência e a utilização de mecanismos de autoinvisibilização no ambiente escolar para se proteger de ataques e da exclusão. Por fim, na fase adulta, verificou-se o desabrochar da consciência de que é preciso lutar pela afirmação e legitimação da religiosidade de matriz africana. Esse desabrochar não aconteceu do nada, sendo resultado de um processo de luta e posicionamento político ancorado na articulação dos próprios candomblecistas. Os relatos das experiências vividas pelas irmãs Tauana e Tainara exemplificam esse processo de transformação. Vejamos uma das experiências de Tauana com o racismo religioso na adolescência:

Quando fiz minha obrigação de Eke di foi durante as férias escolares, mas me pegou um pedaço já das aulas e precisei faltar uns dois ou três dias. O que podia dizer? Que ia fazer obrigação de santo? Claro que não! Disse que estava doente e consegui um atestado. Mas,

para o meu azar, a turma achou de me visitar. Quando a gente faz obrigação, usamos, em cada braço, por três meses, um contra-Egun, que é um trançadinho de palha da costa que nos protege do mal, porque ficamos com o corpo muito aberto. É preciso usar um também em volta da cintura. Não pode tirar, mas pra ninguém zoar a gente, quando vamos para a escola, tiramos e, quando voltamos, relocalamos. No dia da tal visita, eles chegaram sem avisar, corri e tirei apenas o de um dos braços, esqueci de tirar o outro. Pra quê? Assim que eles abriram a porta enxergaram a mentira e me zoaram: macumbeira! Tava fazendo o santo! Mentirosa! Ninguém nem perguntou da doença, desceram as escadas gritando que eu era macumbeira (Caputo, 2012, p. 215).



Passaram-se alguns anos, Caputo reencontrou Tauana e escreveu sobre como ela transformou o seu modo de se posicionar diante das discrí-



minações e preconceitos sofridos pelas pessoas que pertencem às religiões de matriz africana e afro-brasileira. A fala de Tauana revela o que foi fundamental para a mudança e ressaltou a falta de contribuição positiva por parte da escola nesse processo de transformação:

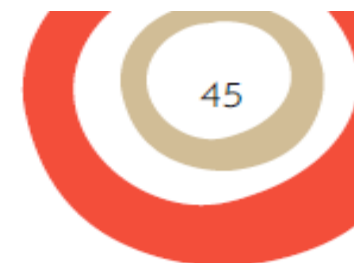
[...] na entrevista realizada em 2011, Tauana disse que mudou tanto a forma de se perceber como a forma de atuar no mundo. Perguntei a ela o que a fez mudar, se assumir, e Tauana respondeu: "Os terreiros, os movimentos negros e os vários grupos negros de música e dança. Mudei porque comecei a participar de grupos que lutam contra o racismo. Entendi que não posso esperar o Brasil mudar. Ele não vai mudar sem a nossa luta". Perguntei se a escola, de alguma forma, contribuiu para essa mudança. Tauana disse não. "Se dependesse das escolas por onde passei eu continuaria morrendo de vergonha de ser do candomblé e de ser negra", afirma (Caputo, 2012, p. 264).

Diante do relato de Tauana, Caputo escreve:

Procuro imagens que tenho de Tauana. Encontro uma foto dela, aos 15 anos. Lembro que nesse dia ela se vestiu "a caráter" porque viu outros adolescentes com roupa de candomblé nas fotos da pesquisa. Ao olhar o grupo, ela encontra o "nós" de uma história, de uma identidade [...]. Não queria estar diferente de "seu" grupo. Está "a caráter", mas é justamente a época em que tenta muito alisar os cabelos e ser aceita na escola. Ao encontrar outros espaços que reforçam a identidade vivida no terreiro, Tauana completa o nós e assume religião/raça/cabelo/música. As fotos revelam os novos caminhos de sua história (Caputo, 2012, p. 264-265).

As fotos de Tauana, já com o passar dos anos, presentes no livro, mostram uma jovem adulta de 21 anos, com os cabelos crespos, usados de forma natural. Sorriso largo no rosto e vestes e adereços de sua religiosi-





dade junto ao corpo. O que está posto é que a imagem que construímos de nós mesmos, quaisquer que sejam as situações ou condições vividas, também resulta da forma como somos vistos e tratados pelo *Outro*. Tauana fez questão de lembrar que, se dependesse das escolas onde estudou, jamais teria uma imagem positiva de sua religiosidade e de ser uma mulher preta.

Seu depoimento nos intima a questionar o papel da escola frente ao racismo e suas diversas formas de manifestação. A escola combate ou reafirma o racismo? A escola enfrenta ou ignora e invisibiliza os casos de racismo? O papel da escola, previsto em nosso regramento jurídico, frente ao racismo, violências, discriminações e preconceitos, é cumprido? Como os professores estão sendo preparados para esses enfrentamentos? Como têm realizado esse tipo de enfrentamento?

Na busca por conhecer, indagar e pensar em respostas para essas questões, um dos possíveis caminhos é a análise de reportagens que noticiam

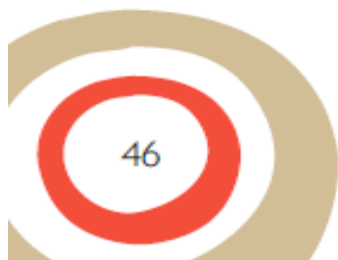
² <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/10/06/adolescente-denunciar-ter-sofrido-intolerancia-religiosa-por-funcionarios-do-colegio-que-estuda-em-nova-iguacu.ghtml>.

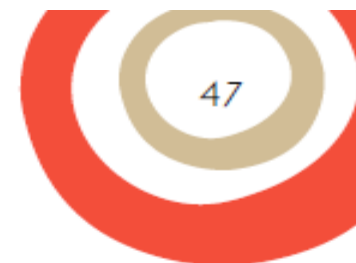
situações em que o racismo religioso foi praticado no ambiente escolar. Pensando nisso, apresentamos três reportagens que mostram tais situações e, em seguida, elaboramos uma proposta de três sequências didáticas para trabalhar com reportagens, nas aulas de História, sobre o racismo religioso praticado no ambiente escolar.

REPORTAGEM I²

“Adolescente denuncia ter sofrido intolerância religiosa por funcionários do colégio em que estuda em Nova Iguaçu”

Nessa reportagem, de Anita Prado e Carlos de Lannoy, veiculada em 6 de outubro de 2023 no site G1, o caso é tratado sob a ótica da intolerância religiosa, tanto por parte de quem





escreve a matéria quanto das pessoas envolvidas no episódio. A situação descrita é que a jovem candomblecista Lara Melhem, de 17 anos, ao se sentir mal no colégio estadual no qual estudava, situado na cidade de Nova Iguaçu-RJ, foi tratada com chacota por parte das pessoas que trabalhavam ali. A adolescente ouviu falas do tipo: "Está com demônio no corpo, tem que ir para a igreja encontrar Jesus", "Procure uma igreja para aceitar Jesus" e "Quando vai começar a macumba?"

À época, Lara estava em processo de iniciação na religião do candomblé e atribuía seus desmaios, o passar mal, a um estado de transe³. Na reportagem, a fala dos adeptos da religião demonstra o entendimento de que as pessoas que praticaram a discriminação e o preconceito, além de não saberem nada dos aspectos intrínsecos à religiosidade do candomblé, faziam questão de continuar não sabendo.

³ Momento em que, de acordo com as religiões de matriz africana, ocorre a aproximação do Orixá com o iniciado, ou pessoa em processo de iniciação na religião.

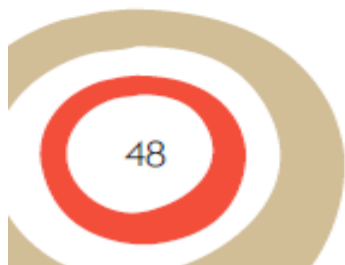
[4 https://www.metropoles.com/distrito-federal/mae-de-vitima-de-racismo-religioso-desabafa-impedida-de-estudar.](https://www.metropoles.com/distrito-federal/mae-de-vitima-de-racismo-religioso-desabafa-impedida-de-estudar)

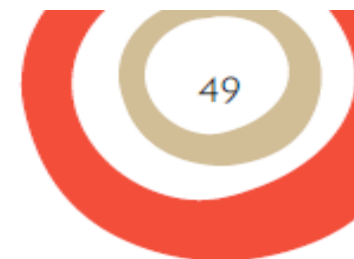
REPORTAGEM II⁴

*“Mãe de vítima de racismo religioso desabafa:
‘Impedida de estudar’”*

Escrita por Alan Dias e Francisco Dutra e veiculada em 1º de março de 2023 pelo *site Metrópolis*, a reportagem aborda o caso de uma estudante de 14 anos de uma escola cívico-militar (escola pública que passou pelo processo de militarização) de Brasília-DF, impedida de entrar na escola porque usava um fio de conta da umbanda. Esse tipo de adereço, segundo o Regimento Escolar, descaracteriza o uniforme, sendo, por isso, proibido.

Na reportagem, é relatado que uma tenente da instituição de ensino tentou remover o fio de conta do pescoço da estudante, que recuou e disse que precisava consultar seu pai de





santo sobre a retirada do fio de conta. A situação se complexificou e foi realizada uma reunião entre a direção da escola, a estudante, a sua mãe e o sacerdote que cuida da vida espiritual da adolescente. De acordo com os relatos da mãe: “Nessa conversa, só o vice-diretor falava. A todo momento ele dizia que minha filha estava mentindo. O diretor chegou já dizendo que era advogado, para intimidar a gente. Eles queriam que a gente engolisse o manual [de vestimenta] que fizeram, passando por cima da nossa Constituição. Era o primeiro dia de aula dela, que vem de uma escola particular de freiras onde isso nunca ocorreu”.

Nessa reportagem, o episódio é tratado sob a ótica do racismo religioso e do preconceito institucional. O fato ocorrido ganhou visibilidade política e chegou à Câmara Legislativa do Distrito Federal. De acordo com o deputado distrital Fábio Félix, que também é presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Legislativa de Brasília, “O Pai de Santo foi destrutado na escola da pior forma possível, com referências muito des-

respeitosas, agressivas e, do nosso ponto de vista, criminosas às religiões de matriz africana”.

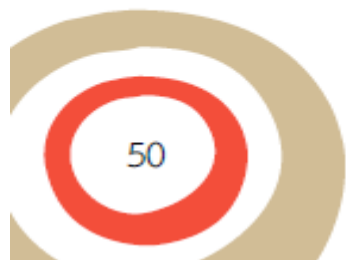
⁵ <https://ndmais.com.br/seguranca/mae-denuncia-caso-de-racismo-religioso-em-escola-de-joinville-sentimento-de-impotencia/>.

REPORTAGEM III⁵

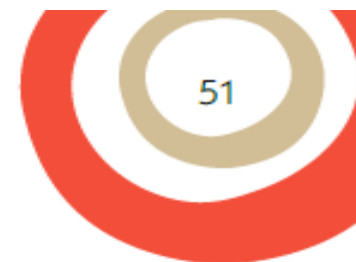
“Mãe denuncia ‘racismo religioso’ após filha ser agredida em escola de SC: ‘impotência’”

Escrita por Juliane Guerreiro e veiculada pelo *site ND+* em 27 de abril de 2022, a matéria relata um episódio ocorrido na cidade de Joinville-SC, no Centro Educacional e Social do Itaum, onde uma jovem de 16 anos foi agredida fisicamente por outra colega, que a flagrou em um diálogo com outro estudante sobre as religiões de matriz africana.

A mãe da estudante agredida afirmou que a escola não interveio na questão; ao contrário, eximiu-se de qualquer res-



ponsabilidade e nem sequer acionou atendimento médico para a filha, que ficou ferida com cortes nos braços, calombos e hematomas pelo corpo. De acordo com a mãe: "Se eximiram de qualquer culpa, disseram que não sabiam que a briga tinha sido por intolerância religiosa, que desconhecem qualquer profissional que poderia ter falado que ela estava errada e que não chamaram ajuda porque só podem chamar o Samu, que não viria por isso".



SEQUÊNCIA DIDÁTICA II: O RACISMO RELIGIOSO EM AMBIENTE ESCOLAR: NAS TELAS DA IMPRENSA E NAS DISPOSIÇÕES DAS LEIS

TEMA

Racismo religioso no espaço escolar


OBJETIVOS

Geral:

- * Observar como casos de racismo religioso vêm sendo reportados pela imprensa, se há a consolidação do conceito de racismo religioso ou se ainda permanecem as perspectivas da intolerância e discriminação religiosa.

Específicos:

- * Realizar a análise das reportagens de forma coletiva;
- * Identificar como foram manifestadas as práticas relacionadas ao racismo religioso;
- * Identificar como as autoridades responsáveis encaminharam as situações em que o racismo religioso foi praticado;
- * Identificar o que determinam a Constituição Federal Brasileira de 1988, o ECA e a Declaração Universal dos Direitos Humanos sobre o exercício pleno da liberdade religiosa;
- * Localizar no contexto histórico a construção da Constituição Federal Brasileira de 1988, do ECA e da Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- * Produção de um mural-síntese com os resultados da pesquisa, evidenciando que as práticas do racismo religioso ferem as liberdades individuais garantidas pelas leis que nos regem.

A decorative illustration on the left side of the page features three green coffee leaves of varying sizes and orientations. Two coffee beans are shown: one is positioned at the top center, and another is larger and placed on the middle leaf. The background is a solid light beige color.

METODOLOGIA

Duração: 2 aulas.

AULA 1:

Apresentação das reportagens selecionadas sobre o racismo religioso no ambiente escolar

O professor irá apresentar, rapidamente, as três reportagens sugeridas para a turma e, depois disso, distribuirá os estudantes em três grupos para que cada grupo realize a análise de uma das reportagens. Após a discussão, os estudantes irão preencher uma ficha com o objetivo de sistematizar o que foi debatido pelo grupo.

AULA 2:

Sistematização das discussões realizadas pelos grupos

Análise de
reportagens
acerca de
práticas do
racismo religioso
em ambiente
escolar

Título, autores, data e meio
de divulgação da reportagem

Onde e quando o caso aconteceu?
Quais foram os sujeitos envolvidos?

O que aconteceu?
Explicitar se foi violência física, verbal, psicológica.
Destacar, se houver, a fala da(s) vítima(s)

Como o caso de racismo religioso foi encaminhado,
como a situação foi tratada?
Houve acolhimento da(s) vítima(s)?







ROUPAS E OBJETOS DO CORPO: O QUE DIZEM?

Nas religiões de matriz africana e afro-brasileira, as roupas e os objetos que os iniciados levam junto ao corpo têm significado sacralizado. Não são meros adornos. Ao contrário, são objetos que vinculam o adepto da religião ao seu Orixá, no caso do candomblé e umbanda, e aos guias protetores, no caso específico da umbanda.

Estudiosa da estética e das indumentárias do candomblé, Kate Lane nos informa que,

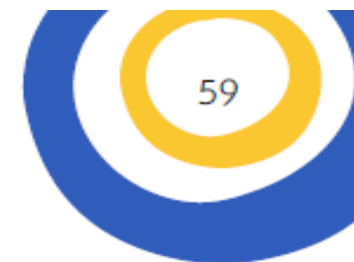
Na iniciação, o iaô ganha uma série de objetos rituais que o irão acompanhar ao longo de toda a vida religiosa. Dentre eles destacamos, além dos ilequês, o quelê, o moka, os deloguns, um conjunto de

colares que identificam o iaô e aos quais serão acrescentados outros, conforme o iniciado vá subindo os degraus de iniciação [...] O quelê é uma proteção do iaô, sendo, portanto, particular e só manipulado pela mãe e pai de santo. Esse colar, assim como os outros objetos rituais, irá acompanhar o iniciado de candomblé ao longo de sua vida inteira, até o axexê, ritual funerário (Lane, 2015, p. 54).

No livro *O candomblé bem explicado*, de Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã, o ilequé, também denominado de inhã, nos é apresentado como vínculo de aliança entre o adepto da religião e os Orixás, bem como o vínculo com o Ilê Axé a que se pertence. De acordo com Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã:

Ele representa um dos vínculos mais fortes da pessoa com suas divindades e com a casa de candomblé. É também um emblema portentoso, que designa seu orixá e os parceiros deste. Devido ao formato,





material e cores utilizados é identificado a quem ele é consagrado, qual a sua utilização, quais suas finalidades, a que Axé pertence seu usuário etc. (Kileuy; Oxaguiã, 2009, p. 134).

Em alguns dos casos de práticas de violência relacionadas ao racismo religioso que pesquisamos, o adepto da religião foi identificado como tal justamente pelo fio de conta que trazia junto ao corpo. O diálogo sobre o significado dos fios de conta foi substituído pela violência sumária. Pensando nisso, destacamos nessa última parte do Caderno de Orientações alguns dos objetos sacralizados que os afro-religiosos devem trazer junto ao corpo no cotidiano, para além dos espaços dos Ilês Axés.

Para isso, utilizaremos os estudos do antropólogo Raul Lody, que, por cerca de 32 anos, em trabalho de campo, acompanhou o cotidiano de centenas de comunidades de terreiros, festas das religiões de matriz africana e afro-brasileira, entrevistas com líderes religiosos. Todo o material

coletado em suas pesquisas resultou na obra *Dicionário de arte sacra & técnicas afro-brasileiras* (2006).

O texto que inaugura o dicionário foi escrito pelo também antropólogo Roberto DaMatta, que faz uma observação muito importante: “as religiões afro-brasileiras resgatam uma memória e um conjunto de valores fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira” (DaMatta, 2006, p. 11). Consideramos que essa compreensão deve ser gestada *pari passu* com a História.

Diante disso, apresentaremos objetos sagrados de tais religiosidades com a intenção de demonstrar que eles carregam uma História, significados e razões de existir que fazem parte da cultura brasileira. Como vimos ao longo da nossa pesquisa, as religiosidades de matriz africana e afro-brasileira foram constituídas em meio às lutas de resistência e resignificação da vida, do lócus de sentidos de milhares de africanos que foram desterritorializados, sequestrados e escravizados no contexto colonial iniciado no final do século XV e início do século XVI.





Nossa principal intenção aqui é proporcionar aos estudantes, para que isso reverbere por toda a comunidade escolar, um espaço de conhecimento e reflexão sobre a fé do outro, nesse caso os praticantes de religiosidades afrodiaspóricas, e a premissa elementar do respeito em relação a essa fé. Portanto, apresentaremos objetos sagrados para essas religiosidades que os iniciados devem levar junto ao corpo para além dos muros dos terreiros/ilês axés. Portanto, a escola é um dos espaços em que esses objetos sagrados podem, em algum momento, estar presentes. Compreendemos que a sua presença deve ser acolhida com respeito, que os praticantes das religiosidades de matriz africana e afro-brasileira sejam respeitados e sintam-se seguros para carregar junto a si os seus objetos sagrados.

Diante disso, apresentamos, no quadro a seguir, um compilado desses objetos com seus respectivos nomes, significado e imagens.



ROUPAS E OBJETOS DO CORPO - POR RAUL LODY

Aqueles que o praticante das religiosidades afrodiáspóricas deve usar para além dos muros dos terreiros/ilês axés

Objeto	O que é / Significado	Imagem
<i>Aquelé</i>	Lembra o Aquelê: Flo de contas especial do período da Iniciação ou de grandes obrigações cíclicas do candomblé. (p. 219)	

Braçadeiras

Objeto de uso pessoal
Intransferível feito em
palha-da-costa trançada,
exibindo contas, búzlos ou
apenas a palha trançada.
A braçadeira é preparada
para dar volta nos braços,
sinalizando um dos locais das
curas do Iniciado. Serve tam-
bém para proteger o corpo.
É objeto feminino e masculino,
geral ou vinculado a
algum tipo de obrigação
no terreiro. (p. 224)



Contra-egum

Também conhecido como braçadeira. Peça feita com palha-da-costa trançada. Serve para proteger o corpo dos Eguns – objeto protetor, tipo de anteparo que isola o corpo e distingue o indivíduo como vinculado ao terreiro, geralmente terreiro de candomblé. BA, RJ. (p. 230)



Ilequê

Termo preferencialmente usado nos terreiros de candomblé de Kêtu-Nagô. Ilequê ainda atém-se aos fios elaborados e também formados de uma perna – o que determina Início da vida religiosa ou alta hierarqula. (p. 244)



Inhã/lãs

Fio de contas (p. 244)



Mocã

Tipo de colar de palha-da-costa trançada e ainda acrescido de miçangas nas cores votivas dos orixás patronos do portador e comportando também búzios. Alguns mocãs são exclusivos de palha-da-costa e ainda poderão ser tinturados para que adquiram uma coloração vinho escura ou arroxeadada. Estes mocãs são usuais para Omolu e sua família ritual. BA, PE, RJ, SP. (p. 247)





Quelê

Também conhecido como gravata de Ortxá ou de santo. A peça é um tipo de gargantilha que o noviço ou iniciado usa em período de obrigação. O quelê para o iaô é a aliança formalizada entre a recém-fetura e o deus tutelar. "Durante alguns meses (o tempo varia conforme o tipo de iniciação), o iaô deve permanecer como quelê no pescoço em sinal de humildade, sujeição ao ortxá. O quelê são as contas ou os metais da divindade que foi feita. O quelê é colocado no corpo em cerimônia especial e sua retirada ocorrerá em outra festa conhecida como queda do quelê. Durante o seu uso, o quelê será publicamente protegido, por tira de pano branco, como também pelo uso de turbante e roupa completamente branca compondo simbolicamente o indivíduo na sua condição ritual do candomblé. (p. 253)



Umbigueira


Fio trançado de palha-da-costa usado como protetor do corpo. Também sinaliza espaço sagrado na região da barriga, processo gestador da vida, umbigo, espaço visceral, aparelho genital. A umbigueira é sacralizada, lavada com folhas, como acontece com os fios de contas, contra-eguns, entre outros objetos de uso corporal no âmbito do candomblé. (p. 285)



Xaorô

No traje do iaô, noviço, dentro da estrutura sociorreligiosa do candomblé, o xaorô é um dos símbolos da iniciação, um produtor de som. O xaorô é formado por um ou dois guizos de latão em fios trançados em palha-da-costa, que se mantém no tomozelo do iaô durante todo o tempo de iniciação e por algum tempo após a cerimônia do nome-oruncó, quando o noviço publicamente diz o nome próprio do seu deus tutelar, ultrapassando importante etapa do longo complexo período da feltura. O som do xaorô anuncia a chegada, serve para localizar o iaô e também para evitar sua fuga. É costume dizer que a iniciação é um processo rigoroso e até mesmo cruel, fazendo com que muitos Iniciados se arrependam e queiram liberdade imediata; o xaorô serve, então, como sinalização do noviço, além de lhe auferir a sua condição de recém-feito e iniciante na trajetória dos cargos hierárquicos do terreiro. BA, RJ. (p. 286)





SEQUÊNCIA DIDÁTICA III:

OBJETOS DO CORPO NO SAGRADO DAS RELIGIOSIDADES DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

TEMA

Objetos sagrados levados junto ao corpo dos praticantes de religiões afrodiáspóricas

OBJETIVOS

Geral:

- * Apresentar alguns dos objetos sagrados que os praticantes de religiões afrodiáspóricas devem levar junto ao corpo para além dos terreiros/ilês axés.

Específicos:

- * Apresentar os nomes, significados e imagens de objetos sagrados que os praticantes de religiões afrodiaspóricas devem levar junto ao corpo para além dos terreiros/ilês axés;
- * Identificar entre os estudantes se eles já conheciam algum dos objetos apresentados;
- * Questionar as discriminações e preconceitos que recaem sobre esses objetos, retomar as reportagens trabalhadas nas aulas anteriores;
- * Questionar a demonização dessas religiosidades, realizando a crítica ao eurocentrismo;
- * Realizar uma oficina de produção de fios de conta: "Fios de conta para tecer o conhecimento e desconstruir o preconceito contra as religiosidades de matriz africana e afro-brasileira".

METODOLOGIA:

Duração: 2 aulas.



AULA 1:

Objetos sagrados no corpo

Nessa aula, o professor irá apresentar o quadro com os nomes, imagens e significados dos objetos sagrados que o praticante das religiões afro-diaspóricas deve levar consigo junto ao corpo para além dos terreiros/ilês axés. O quadro será analisado com cautela e os estudantes tomarão nota das palavras desconhecidas, para que, em casa, realizem a pesquisa de seus significados.

AULA 2:

Os fios de conta têm identidade

Nessa aula, o professor irá propor aos estudantes uma pesquisa na qual eles deverão buscar informações sobre as especificidades dos fios



de conta, uma vez que eles carregam elementos e cores que se associam a um determinado Orixá. Para isso, cada estudante deverá escolher um Orixá e pesquisar sobre suas características e, sobretudo, os fios de conta associados a ele. O estudante deverá preencher o quadro a seguir.

Fios de
conta: uma
conexão
espiritual

Nome do Orixá
De qual região da África veio
Como são retratadas as suas características de personalidade
Descreva como são os seus fios de conta: quais são os materiais usados em sua confecção, bem como é feito o processo de produção

REFERÊNCIAS

BERNARDO, André. 'Liberdade religiosa ainda não é realidade': os duros relatos de ataques por intolerância no Brasil. **BBC News Brasil**, 30 jan. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2023/01/30/liberdade-religiosa-ainda-nao-e-realidade-os-duros-relatos-de-ataques-por-intolerancia-no-brasil.htm>. Acesso em: 1º set. 2025.

BOAZ, Danielle N. **Racismo religioso no Brasil: um relatório sobre a intolerância contra as religiões afro-brasileiras**. Comissão Internacional de Combate ao Racismo Religioso, 22 de agosto de 2022. Disponível em: <https://religiousracism.org/wp-content/uploads/2024/03/Racismo-Religioso-No-Brasil.pdf>. Acesso em: 1º set. 2025.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CHRIST, Gui. Religiões afro-brasileiras enfrentam longa história de racismo – mas resistem. **National Geographic Brasil**, 21 jan. 2023. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2023/01/religioes-afro-brasileiras-enfrentam-longa-historia-de-racismo-mas-resistem>. Acesso em: 1º set. 2025.

DAMATTA, Roberto. Prefácio. In: LODY, Raul. **Dicionário de arte sacra e técnicas afro-brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006, p 11-12).

ESDRÚXULO. In: DICIO: Dicionário Online de Português. [S.l: s.d.], 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/esdruxulo/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

GUERREIRO, Juliane. Mãe denuncia 'racismo religioso' após filha ser agredida em escola de SC: 'impotência'. **ND Mais**, 27 abr. 2022. Disponível em: <https://ndmais.com.br/seguranca/mae-denuncia-caso-de-racismo-religioso-em-escola-de-joinville-sentimento-de-impotencia/>. Acesso em: 1º set. 2025.

KILEUY, Odé; OXAGUIÃ, Vera de. **O candomblé bem explicado**: nações Bantu, lorubá e Fon. Organização de Marcelo Barros. Rio de Janeiro: Pallas, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/405656199/O-candomble-bem-explicado-Nacoes-Bantu-loruba-e-Fon>. Acesso em: 1º set. 2025.

LANE, Kate. Odara: Estética e identidade na indumentária de festa no candomblé Queto. **Arte & Ensaios**, Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 29, p. 50-57, junho 2015.

LODY, Raul. **Dicionário de arte sacra & técnicas afro-brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

MAGGIE, Yvonne. Menina apedrejada: fanatismo e intolerância religiosa no Rio de Janeiro. **G1**, 18 jun. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/blog/yvonne-maggie/post/menina-apedrejada-fanatismo-e-intolerancia-religiosa-no-rio-de-janeiro.html>. Acesso em: 01 set. 2025.

MORAIS, Mariana Ramos de. "Povos e comunidades tradicionais de matriz africana" no combate ao "racismo religioso": a presença afro-religiosa na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial". **Revista Religião e Sociedade**: Rio de Janeiro, Brasil, v. 41, n. 3, p. 51-73, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/gqQYQ4p5DFq4Vkb7D9ypzxsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2025.

MOTA, Emília Guimarães. **Ser com o outro, conviver e cuidar: enfrentamentos cotidianos ao racismo religioso**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2019.

NOGUEIRA, Sidney. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

PRADO, Anita; LANNOY, Carlos de. Adolescente denuncia ter sofrido intolerância religiosa por funcionários do colégio que estuda em Nova Iguaçu. **G1**, 6 out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/10/06/adoles->

cente-denuncia-ter-sofrido-inteloranca-religiosa-por-funcionarios-do-colegio-que-estuda-em-nova-iguacu.ghtml. Acesso em: 1º set. 2025.

QUASE metade dos terreiros do país registrou até cinco ataques nos últimos dois anos, mostra pesquisa. **G1**, 15 nov. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/11/15/quase-metade-dos-terreiros-do-pais-registrou-ate-cinco-ataques-nos-ultimos-dois-anos-mostra-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 1º set. 2025.

RIOS, Alan. Mãe de vítima de racismo religioso desabafa: "Impedida de estudar". **Metrópoles**, 1º mar. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/mae-de-vitima-de-racismo-religioso-desabafa-impedida-de-estudar>. Acesso em: 1º set. 2025.

RODRIGUES, Ozaias da Silva. O candomblé sob a mira do racismo e do terrorismo religiosos: categorias e identidades reinventadas. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 51-72, 2021. DOI: 10.12957/redoc.2021.56317. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/56317>. Acesso em: 1º set. 2025.

TRAMARIM, Eduardo. Praticantes de religiões de matriz africana reclamam de intolerância e violência. **Agência Câmara de Notícias**, 27 nov. 2019. Disponível em:



