



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**MARIA RAQUEL SOUZA KRUL**

**AFRORRELIGIOSOS NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS DE  
ESCOLARIZAÇÃO DE LIDERANÇAS NA REGIÃO  
METROPOLITANA DE VITÓRIA/ES**

**VITÓRIA  
2023**



mestrado profissional  
ppgmpe/ufes

**MARIA RAQUEL SOUZA KRULL**

**AFRORRELIGIOSOS NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS DE  
ESCOLARIZAÇÃO DE LIDERANÇAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE  
VITÓRIA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleyde Rodrigues Amorim.

VITÓRIA

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

K94a Krull, Maria Raquel Souza, -  
AFRORRELIGIOSOS NO ENSINO SUPERIOR: : trajetórias  
de escolarização de lideranças na região metropolitana de Vitória/ES  
/ Maria Raquel Souza Krull. - 2023.  
136 f. : il.

Orientadora: CLEYDE RODRIGUES AMORIM.  
Coorientador: OSVALDO MARTINS DE OLIVEIRA.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Afrorreligiosos no ensino superior. 2. Povos de Terreiro.  
3. Racismo religioso. 4. Educação e saberes tradicionais. 5.  
Religiões afro-brasileiras. I. RODRIGUES AMORIM,  
CLEYDE. II. MARTINS DE OLIVEIRA, OSVALDO. III.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV.  
Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DA CANDIDATA AO GRAU DE MESTRA  
PELO PPGMPE/UFES

A Comissão Examinadora da dissertação de Mestrado intitulada “AFRORRELIGIOSOS NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE LIDERANÇAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE VITÓRIA/ES” elaborada por MARIA RAQUEL SOUZA KRULL, candidata ao Grau de Mestra em Educação, recomendou, após apresentação da dissertação, realizada no dia cinco de outubro de dois mil e vinte e três, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

( X ) Aprovada

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

( ) Reprovada

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Reprovada

Ueyde R. A.

\_\_\_\_\_

Marieli de Gonçalves França

\_\_\_\_\_

R. A.

\_\_\_\_\_

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.  
CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com

## AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas, às entidades e às divindades que contribuíram na direção e construção deste trabalho, expresso o meu mais profundo sentimento de gratidão. *Ntomene* ( eu agradeço).

A *Nzambi* (Deus), que nunca deixa faltar aquilo de que necessito e sempre envia no momento certo as oportunidades com as quais também vêm as pessoas maravilhosas que percorrem comigo essa caminhada complexa da vida, que são:

- minha família, pela compreensão nos momentos de ausência e o incentivo que só me fortalecia diante das muitas dificuldades nesse percurso acadêmico que tanto almejei;
- a yalorixá Omisandê D'Oxum, pelo acolhimento, pelo direcionamento espiritual e pessoal que me impulsionou a lutar contra meus medos e enfrentar minhas fraquezas;
- minha orientadora, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleyde Rodrigues Amorim, por ter aceitado me guiar nessa trajetória intelectual. Sua paciência e seu incentivo na condução da orientação sempre me traziam calma nos momentos de ansiedade e sua generosidade foi fundamental nos momentos finais da escrita;
- meu coorientador, Prof. Dr. Osvaldo Martins de Oliveira, com suas importantes contribuições na minha qualificação, pela preocupação em direcionar referenciais de acordo com minha linha de estudo, em suas explanações nos nossos encontros do grupo de pesquisa;
- o amigo Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos e a Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Kallyne Kafuri, docentes que tive a sorte de encontrar no percurso de minha formação, pois me orientaram, me incentivaram e me impulsionaram ao mestrado;
- os colegas do Grupo de Pesquisa Educação para as Relações Étnico-Raciais e Identidades Afro-Brasileiras, pelas trocas de conhecimentos realizadas nas discussões dos textos;
- o grupo de pesquisa *Africanidades Transatlânticas (2021/2023)*, Carla Desiree, Élio Fernandes, Laura Brandão, Maria Sampaio, Marylane Gama, Rosa Maria, William Sarandi, com quem usufruí momentos importantes de aprendizado e muito axé;

- os colegas da turma V do Mestrado Profissional em Educação, pela cumplicidade e por todos os momentos de aprendizado; as dificuldades dessa rotina acadêmica foram superadas pela parceria e alegria de vocês, principalmente Viviane Basílio, pelas palavras de incentivo e ombro amigo sempre que precise;
- o coordenador do programa, Prof. Dr. Alex Braga, por não medir esforços para nos auxiliar;
- a equipe gestora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Maria Penedo” — Mirian Damaris Costa (*in memoriam*) que nos deixou saudade tão precocemente, Valeska Koscky e Wanessa Yuka —, pela compreensão; com a ajuda de vocês pude conciliar o estudo do mestrado com minha função de alfabetizadora;
- os e as colegas de trabalho, professores e professoras, equipe pedagógica, secretárias, auxiliares, com quem, nesses últimos anos, compartilhei e troquei os conhecimentos acadêmicos, profissionais e de vida; vocês foram muito importantes nesse processo;
- às lideranças de terreiro, que me receberam com muito carinho em seus locais sagrados, contribuindo para o aprofundamento do meu estudo e para a comunidade acadêmica e religiosa;
- a Prof<sup>a</sup> Virginia Coeli Passos de Albuquerque, por receber meu texto fora do tempo hábil necessário para revisão e correção, me ajudando na integração ao processo seletivo da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo.

Todas essas pessoas que cito se doaram de alguma forma para que este trabalho acontecesse. Laços de amizade se formaram e espero que se estendam por toda nossa vida.

*Matondo* (obrigado), axé!

*Ka unkwikizi ko u kitulanga mutu ka sunda wete lutila unkaka, nkasi mpila muntu ka zingilanga muna lukwikilu lwandi yi di vanganga nswaswani. Nzola mu mfinameno kwa unkaka u ku tu kitulanga mpila mosi, diadi yi di fwete kala sina kia konso unkwikizi.*

(língua Kikongo)

cPM - Patricio Mamona

Não é a religião que faz alguém melhor do que o outro, é a maneira como a pessoa vive sua fé que faz a diferença. O amor ao próximo é o que nos torna verdadeiramente iguais e seria essa a matriz de qualquer religião.

## RESUMO

Esta pesquisa de mestrado buscou apresentar o percurso das lideranças afrorreligiosas, babalorixás e ialorixás, ao ensino superior, destacando a integração dos saberes do terreiro com os saberes acadêmicos e as contribuições que a ascensão educacional proporciona aos adeptos das religiões afro-brasileiras. Desse modo, vincula-se ao Projeto Africanidades Transatlânticas: história, cultura e memórias afro-brasileiras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e discute parte dos resultados da pesquisa de mapeamento de terreiros de umbanda, além de outros aspectos relevantes em relação a cultura afrorreligiosa e o campo educacional. Os dados apontam ações discriminatórias, tanto no território de culto quanto nos ambientes das instituições de educação. Entendemos que o racismo religioso atravessa esses sujeitos ao longo da história, e dentro dos muros da escola não é diferente, por isso muitos adeptos silenciam sua fé, negam sua crença e tem sua cultura apagada dos planejamentos escolares. A pesquisa foi desenvolvida nos terreiros de axé nos municípios de Fundão, Serra, Vitória, Cariacica, Vila Velha, Viana e Guarapari. Dialogamos com estudiosos que abordam o racismo religioso dentro da escola, com atenção a oralidade dos saberes compreendidos nos terreiros, suas memórias e trajetórias de vida. Percebemos que, além do processo formativo que as lideranças promovem dentro dos terreiros a partir dos seus conhecimentos tradicionais, as vivências e os conhecimentos adquiridos no meio acadêmico e educacional, exercem significativa influência nas ações sociais que realizam nos terreiros e que se ampliam para a comunidade em seu entorno, quebrando muitos estereótipos, mostrando que os territórios de religiões Afro-brasileiras são espaços não formais de educação, produz conhecimento e a ascensão educacional das lideranças influenciam positivamente na vida dos demais adeptos.

Palavras-chave: Povos de Terreiro; educação e saberes; umbanda e candomblé; racismo religioso; racismo no ensino superior.



## ABSTRACT

The present study aimed to investigate the path of Afro-religious leaders in higher education, seeking to find out how they managed to integrate terreiro knowledge with academic knowledge and what contributions educational advancement provides to the holy people. To this end, it presents and discusses part of the results of the Umbanda temple mapping research carried out by the Transatlantic Africanities Project: history, culture and Afro-Brazilian memories at the Federal University of Espírito Santo (UFES). Thinking about Afro-religious culture and the educational field, we analyzed, in addition to other relevant aspects, the educational trajectories of religious leaders, babalorixás and ialorixás, understanding that religious racism has permeated these subjects throughout history, and within the school walls it is no different, That's why many followers silence their faith, deny their beliefs and have their culture erased from school planning. The data points to discriminatory actions, both in the territory of worship and in the environments of educational institutions. The work was developed through exploratory research in axé terreiros in the municipalities of Fundão, Serra, Vitória, Cariacica, Vila Velha, Viana and Guarapari. We dialogue with scholars who address religious racism within schools, we think about the orality of knowledge understood in terreiros and we use memory and life trajectories as an investigative method. We bring the support of legal frameworks, which advocate the representation of the cultural identity and traditions of traditional peoples and communities in formal education and higher education, thus ensuring that ethnic diversity is presented in its entirety, reaching beliefs, customs and religion of all subjects. We found that, in addition to the training process that leaders promote within the terreiros based on their traditional knowledge, the experiences and knowledge acquired in the academic and educational environment exert a significant influence on the social actions they carry out in their communities and are expanded in favor of the population. in general, breaking many stereotypes.

Keywords: people of terreiro; education and knowledge; umbanda and candomblé; religious racism; racism in higher education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 – Alcance da legislação brasileira .....	45
Figura 2 – Região Metropolitana da Grande Vitória .....	80
Figura 3 – Sede da Fraternidade Espírita Tabajara .....	83
Figura 4 – Folder do projeto divulgado na comunidade com nome e foto do patrocinador .....	84
Figura 5 – Literatura antirracista para crianças no espaço do terreiro .....	88

### GRÁFICOS

Gráfico 1 – Declaração étnico-racial das lideranças no Projeto Africanidades .....	52
Gráfico 2 – Grau de escolarização na Grande Vitória .....	78

### QUADRO

Quadro 1 – Produções acadêmicas utilizadas na revisão de literatura .....	47
---	----

### TABELA

Tabela 1 – Dados gerais do mapeamento .....	77
---	----

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEO	Centro Espírita Orixalá
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CT	Comunidades Tradicionais
CTMA	Comunidades Tradicional de Matrizes Africanas
CTTro	Comunidades Tradicionais de Terreiro
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
ES	Espírito Santo
Erer	Educação para as Relações Étnico-Raciais
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA	Matriz Africana
MEC	Ministério da Educação
MN	Movimento Negro
Neab	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
PCT	Povos e Comunidades Tradicionais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RMA	Religião de Matriz Africana
RMGV	Região Metropolitana da Grande Vitória
Sedir	Secretaria de Direitos Humanos
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.1	MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO E ESCOLHA DO TEMA .....	12
1.2	CAMPO E PROBLEMA DA PESQUISA .....	20
1.3	ORGANIZAÇÃO DO TEXTO .....	25
<b>2</b>	<b>PROJETO AFRICANIDADES TRANSATLÂNTICAS</b> .....	<b>28</b>
<b>3</b>	<b>MARCOS LEGAIS EM FACE DA DIVERSIDADE RELIGIOSA</b> .....	<b>30</b>
3.1	CONSTITUIÇÃO FEDERAL .....	33
3.2	LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003 .....	34
3.3	LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010 .....	35
3.4	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004 .....	35
3.5	LEI Nº 14.519, DE 5 DE JANEIRO DE 2023, E LEI Nº 14.532, DE 11 DE JANEIRO DE 2023 .....	36
3.6	LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012: AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR .....	36
<b>4</b>	<b>COMUNIDADES TRADICIONAIS DE MATRIZES AFRICANAS</b> .....	<b>42</b>
<b>5</b>	<b>DÍALOGO DA PESQUISA COM A LITERATURA</b> .....	<b>46</b>
<b>6</b>	<b>TRAJETÓRIA E MEMÓRIA COMO REFERENCIAIS DE MÉTODO DE PESQUISA</b> .....	<b>57</b>
6.1	MÉTODOS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS NOS TERREIROS .....	59
<b>7</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA DA PESQUISA</b> .....	<b>67</b>
7.1	BREVES CONCEITOS DE RAÇA, RACISMO, RACISMO RELIGIOSO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA .....	73
<b>8</b>	<b>A PESQUISA COM AS LIDERANÇAS AFRORELIGIOSAS</b> .....	<b>75</b>
8.1	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	76
8.2	DADOS GERAIS DO MAPEAMENTO DO PROJETO AFRICANIDADES TRANSATLÂNTICAS (2022/2023) .....	76
<b>9</b>	<b>TERRITÓRIO DO CAMPO DA PESQUISA</b> .....	<b>79</b>
<b>10</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA</b> .....	<b>81</b>
10.1	TROCA DE SABERES ANCESTRAIS E ACADÊMICOS .....	81
10.2	PROMOCÃO DE AÇÕES SOCIAIS NOS TERREIROS .....	92

10.3 LIDERANÇAS COM ENSINO SUPERIOR E A INSTRUMENTALIZAÇÃO DOS TERREIROS (PARTE ADMINISTRATIVA/FINANCEIRA/REGISTRO) .....	94
10.4 CASOS DE RACISMO RELIGIOSO .....	96
10.5 REIVINDICAÇÕES DOS POVOS DE TERREIRO .....	103
<b>11 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA PESQUISA .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>125</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO E ESCOLHA DO TEMA

Nos meus primeiros passos em direção ao ingresso no Mestrado Profissional, pensei numa perspectiva voltada especificamente para a Educação e as Religiões Afro-brasileiras<sup>1</sup>, uma vez que me preocupa o fato de como essas religiões são ocultadas no currículo escolar e invisibilizadas mesmo diante da redação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que veio justamente para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Entendemos portanto, que o aspecto religioso esteja circunscrito no amparo da referida lei.

Eu vislumbrava inserir, no lócus do meu trabalho — a sala de aula —, um pouco do que vivenciei no espaço de terreiro, que agrega valores fundamentais para a construção da identidade, da convivência em sociedade e da fé. Presenciar a negação dessa cultura na escola, onde seus adeptos veem o silenciamento de sua matriz cultural religiosa, me fez repensar minha prática docente, minha atuação para além do ato de contribuir para a formação básica dos estudantes, mas também para a sua formação cultural, a fim de, dessa forma, favorecer para que atos intolerantes e racistas fossem minimizados, suas ações combatidas e a cultura afrorreligiosa preservada.

É sabido o quão difícil é, historicamente falando, essas matrizes religiosas apresentarem seus símbolos como herança africana do nosso país e como é difícil o entendimento de que seus espaços de culto perpetuam valores e símbolos que representam resistência e reproduzem saberes, ainda que seja necessários serem sustentados por aportes teóricos e jurídicos e pelos muitos movimentos que vêm trazendo mais visibilidade às Religiões Afro-brasileiras.

Assim, muitos adeptos desse grupo, denominados Povos de Terreiros, concepção a ser definida mais adiante no texto, mediante suas cosmovisões expressadas dentro

---

<sup>1</sup> Preferimos usar o termo "Religiões Afro-brasileiras" por entender que se trata da junção de diversos povos, sobretudo dos povos africanos. A expressão e outras que se referem à religião e aos seus adeptos se apresentarão com letra maiúscula, dando ênfase a sua importância.

e fora dos terreiros, vão se desvencilhando do racismo religioso impregnado nos espaços que vivem, notadamente nos espaços escolares, para afirmar sua identidade.

Minha intenção era contemplar a história cultural afroreligiosa, pensando num episódio vivenciado por mim, como regente de classe dos anos iniciais de uma escola pública no ano de 2015. Tal situação apresento mais adiante.

Por vivenciar que os espaços educativos reproduzem aspectos hegemônicos, problematizei como, com inúmeras produções acerca da temática que abarca os aspectos culturais da religiosidade afro-brasileira, o educador insiste no contínuo de uma educação eurocêntrica, ainda que hoje a literatura, inclusive de autores capixabas, conta com excelentes ferramentas de trabalho para contemplar estudantes adeptos de Religiões Afro-brasileiras, em desfavor da demonização e dos estereótipos negativos.

Na busca por material pedagógico que contemple as Religiões de Matrizes Africanas (RMA), encontrei muitas pesquisas que abordam crianças e sua religiosidade, contudo, diante do apagamento da história das religiões africanas no contexto escolar, já me imaginei na imersão ao campo de pesquisa na escola em que atuo e nas muitas dificuldades que surgiriam.

Assim, a motivação que deu ênfase para o que vislumbro hoje para a minha prática profissional acerca da temática foi a minha primeira experiência de trabalho assim que terminei a licenciatura em Pedagogia. Como professora dos anos iniciais da rede pública municipal de ensino, um aluno do 2º ano do Fundamental I entrou em preceito Afro-religioso e a escola, no meu ponto de vista, diante do movimento acerca desse fato, não estava preparada para lidar com a situação da cultura religiosa que acontecia naquele espaço.

Sem dúvida, era algo novo aceitar que um de seus alunos frequentasse a escola por algumas semanas usando roupas brancas, uma boina, pois tinha raspado o cabelo, além de usar nos braços indumentárias de grande relevância para sua crença, despertando olhares preconceituosos de alguns educadores que, de início, se mostraram resistentes àquele processo.

A isso se acrescia a curiosidade dos demais alunos da instituição e os possíveis julgamentos dos outros pais. Tais atitudes certamente desprestigiaram a herança religiosa daquele estudante, o que, no início, causou estranheza, constrangimento, violação de sentimento de identidade e de pertencimento, podendo comprometer seu desenvolvimento.

A família do estudante procurou orientação na Secretaria de Direitos Humanos (Sedir) do município, pois temia que o filho, na concepção da família, sofresse *bullying*. A família não percebia o racismo religioso. Como professora dessa unidade escolar na época, acompanhei todo esse processo.

Sobre a palavra “*bullying*”, abrimos um parênteses para explanar um pouco em relação ao sentido de que *bullying* e racismo são atos de violências distintas. O *bullying* acontece nas relações com o outro, disposto na Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Partindo do campo da escola, todo estudante está sujeito a sofrer *bullying* e pode inclusive praticar. Esse ato violento pode propagar-se para outros espaços. Já em relação às tradições de culturas afrorreligiosas, dá-se o racismo religioso, que cruelmente ataca um grupo já tão estigmatizado, pois suas crenças são vistas como não hegemônicas e demoníacas, devido à falta de conhecimento, ao moralismo e ao conservadorismo<sup>0</sup> (Nogueira, 2020).

Desse modo, apenas o estudante negro pode sofrer tipos de racismo, como o de marca<sup>2</sup> e o religioso, termos a serem discutidos mais adiante no texto. No entanto, ele pode praticar *bullying*. O racismo ideológico, estrutural e institucional permeia as escolas e todos os espaços da sociedade em que estejam.

Retomando a informação, os pais daquele estudante desejavam apenas que ele pudesse manter sua rotina escolar, cultuando sua fé sem ser vítima de preconceito e discriminação, a fim de que, no processo de ensino e aprendizagem coletivo, a escola pudesse contemplar a sua herança cultural religiosa, possibilitando que os direitos individuais daquela criança fossem resguardados. Por outro lado, o episódio que aconteceu naquele espaço, que deveria ser apenas para educar, certamente não era caso de *bullying*, como temiam os pais do estudante do 2º ano, mas de racismo

---

<sup>2</sup> Preconceito de marca refere-se à discriminação em relação aos traços físicos, à fisionomia, aos gestos e/ou ao sotaque do indivíduo (Nogueira, 2006, p.292).



religioso e necessitava ser tratado como tal para que medidas cabíveis fossem tomadas, impedindo novas ações.

Diante da procura da família, a Sedir foi até a escola para sanar as dúvidas e dar formação aos professores, agregando ao trabalho da equipe pedagógica, visando possibilitar a inclusão da Lei nº 10.639/2003 no planejamento de forma interdisciplinar e que contemplasse a cultura religiosa também como parte importante da Cultura Afro-brasileira. Algo que era vislumbrado apenas para o dia 20 de novembro, quando se comemora o Dia da Consciência Negra. Na perspectiva da Pedagogia do Evento, o tema estudado não suscita mudanças no currículo escolar (Baptiste, 2019) e ainda, muitas vezes, os aspectos religiosos não são abordados, mantendo-se o tabu em relação às RMA.

Indagações me surgiam a todo momento, pois estava vivenciando uma crise comigo mesma e no momento em que fui chamada para assumir a escola naquele ano, alguns meses que antecederam esse fato, fui acolhida por uma líder religiosa de uma casa de candomblé, *Abassá de Xangô*, no município de Serra/ES, local que me trouxe paz espiritual e sintonia comigo mesma, em um momento muito difícil da minha vida, contrariando todo o conceito preconcebido que eu tinha dessa religião, pois o que nem a medicina tradicional pode fazer por mim, naquela época, a religiosidade e o cuidado da zeladora fizeram.

Com isso, passei a refletir sobre minha espiritualidade e minha prática docente. Comecei a observar as crianças e os professores daquela escola, as reações e a atitude dos demais alunos e agentes que compunham aquele espaço, diante desse impasse entre escola e diversidade religiosa e de todo o estigma em face dos adeptos das Religiões Afro-brasileiras.

Eu era parte importante naquele momento, por estar vivenciando algumas práticas e rituais, por sentir acolhimento espiritual que me transformava a cada dia dentro de um espaço afro-religioso. A energia firmada nesse espaço sagrado em que Deus é louvado na forma como o conhecemos me resgatou de um adoecimento de que a medicina tradicional não foi capaz. Com essa certeza, eu posso afirmar que os terreiros são locais que contribuem também para a formação humana, pelo resgate e pela cura, por meio de ensinamentos verbalizados presentes nos cânticos, nas

orações, na comida, na cosmologia, no conhecimento medicinal, na língua, no trabalho em equipe, no respeito, enfim, no modo de viver em comunidade e na relação do conviver como família extensa. No entanto, o receio de sofrer com atos intolerantes era maior e não me sentia segura para discutir essa pauta. O que me restava era fazer minha parte como educadora, seguindo as orientações da Sedir.

Segundo observações relatadas por muitos pesquisadores na área, conforme também entendo, os espaços de culto, as entidades e as divindades atraem as crianças devido às zuelas, (cânticos), às danças e ao toque dos instrumentos de percussão, promovendo a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem da cultura afrorreligiosa. Aspectos como esses são contemplados em algumas literaturas infantis, que vêm aumentando a produção por escritores e escritoras no anseio da literatura antirracista, mas que ainda seguem sendo “barradas” em muitas escolas, perpetuando o racismo religioso e as tentativas de silenciamento das matrizes africanas.

Naquela escola, portanto, seguimos as premissas das orientações da Sedir em apresentar as culturas afrorreligiosas por intermédio da literatura na ação do planejamento escolar. Passamos por uma formação e fomos direcionados a contemplar a religião daquele estudante e porventura de outros adeptos entre alunos e profissionais da escola que, por receio de atos intolerantes, também silenciaram sua fé.

Desse modo, foi utilizada pela professora regente da turma (profissional pela qual tenho admiração e respeito e com quem ainda mantenho relação de amizade), uma literatura que havia na biblioteca da própria escola, antes nunca explorada (visto que os livros estavam guardados em caixas sem violação do lacre), que abordava muito aspectos litúrgicos que aquele estudante vivenciava em sua religiosidade.

Sentia-me envolvida a todo momento diante daquela situação. Em mim pairavam também olhares preconceituosos e críticas tidas como “brincadeirinhas”, uma vez que eu defendia o espaço sagrado dos terreiros como local de transmissão cultural, de valores e de memória; por isso, incitava que avanços deveriam acontecer para melhorar essa relação cultural entre educandos, profissionais docentes de outras religiões e que pudessem juntos contribuir para a memória ancestral da cultura afro-

brasileira, reforçando a importância da aplicação da Lei nº 10.639/2003 em sua integralidade no currículo escolar.

A professora regente que menciono, apesar de não ser adepta das Religiões Afro-brasileiras, atendeu prontamente aos apontamentos da Sedir e engajamos juntas, no universo literário antirracista, por meio do livro *Omo Obá, Histórias de princesas e príncipes*, de autoria da escritora Kiusam de Oliveira, que toca na religiosidade na qual vibrava aquele estudante.

Entendemos, portanto, a pertinência de, sendo educadoras(es), nos aprofundarmos na formação do tema das relações étnico-raciais, que é primordial para evitar comportamentos preconceituosos de ordem racial ou étnica, como também de gênero, de condição social e, nesse caso em questão, de crença religiosa.

Diante da situação vivenciada por mim como professora, que impactou o início da minha atuação profissional trazendo-me dúvidas e inquietações, desde então busco entender a trajetória educacional desses sujeitos, o racismo religioso vivenciado por eles em sua trajetória escolar, se no espaço acadêmico também são atravessados por atos intolerantes e se conseguem mostrar os saberes e valores da sua tradição religiosa. Por atingir o nível superior na educação, se essa trajetória incentiva os demais adeptos positivamente na busca pela ascensão educacional ou de alguma forma interfere no cotidiano do terreiro.

Desse modo, a problemática da pesquisa desta dissertação se constitui quando pensamos nas escolas como espaços multiculturais e no modo como são traçadas as coordenadas para garantir que haja uma disseminação das várias culturas existentes sem que haja ações preconceituosas e excludentes. Assim, é importante entender o modo como as estratégias educacionais de que necessitam são tomadas contra o racismo para que a cultura e a fé de alguns grupos não sejam silenciadas e apagadas do planejamento escolar. Diante dos casos de ataques aos adeptos às Religiões Afro-brasileiras nas instituições de ensino básico e superior, como são articulados os saberes tradicionais com os ancestrais e como contribuem para a memória e a identidade das pessoas. Entende-se também os terreiros como espaços de educação não formal que agregam muito conhecimento e valor para seus praticantes.

Acredito que o fortalecimento das ações na formação continuada dos profissionais da educação vem sendo um grande desafio, sendo necessário sobretudo que esses sujeitos se engajem nessa perspectiva, que se aprofundem no conhecimento para as Relações Étnico-Raciais (Erer) desvestindo-se de seu preconceito diante da cultura das Matrizes Africanas.

Desse modo, confiei ao Mestrado Profissional o que acredito ser não a solução dos meus embates diários como professora e adepta do candomblé, mas por querer fazer a diferença dentro da escola, diante do racismo religioso — exibido, algumas vezes, velado, tantas outras vezes que insiste em apagar essa grande diversidade religiosa. Dessa forma, passei a buscar conhecimentos teóricos a fim de que seja fortalecida minha prática educativa e meu embate, resistente e aprofundado, nos conceitos dos grande estudiosos(as) no assunto.

Desejava consolidar minhas práticas, a fim de entender qual o espaço do professor antirracista na escola quando tudo a que se refere a diáspora africana é ligado ao mal. Além disso, pretendia desvelar o conceito eurocentrado e enraizado nas práticas pedagógicas que tantas vezes nos “podam” em nossas tentativas de inclusão cultural. Se eu sucumbir ao boicote dos meus pares na escola, quais as consequências para minha prática docente?

O recorte religioso aqui não é pregar uma determinada crença, mas mostrar que a cultura religiosa vivenciada dentro dos terreiros/barracões/casas de axé faz parte da cultura brasileira, está amparada por lei e precisa se consolidar nos currículos escolares, como também ter suas dimensões demarcadas, valorizadas e reconhecidas, conforme ressalta o documento recente de orientação<sup>3</sup> para a Educação das Relações Étnico-raciais no Espírito Santo.

Assim, após a aprovação e o ingresso no Mestrado Profissional em Educação, a pesquisa que culminou nesta dissertação vinculou-se ao *Projeto Africanidades Transatlânticas: histórias, culturas e memórias afro-brasileiras (2021-2023)*, da

---

<sup>3</sup> O Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-raciais no Espírito Santo foi elaborado para os profissionais da educação do estado do Espírito Santo visando cumprir a meta 7.26 do Plano Estadual de Educação do estado, garantindo aos currículos escolares conteúdo que abarque a história afro-brasileira e indígena, como também implementado ações educativas. Disponível em : <https://apoie.sedu.es.gov.br/Media/Apoie/RELACOESETNICORACIAIS/Livro%20Caderno%20Orientador%20ERER%20SEDU%202023.pdf>.

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que referenciamos melhor na próxima seção deste texto. O coordenador do projeto, Prof. Dr. Osvaldo Martins de Oliveira, me oportunizou a atuar como pesquisadora. O projeto realiza, desde 2015, o mapeamento dos territórios de Religiões de Matriz Africana (RMA) nos sete municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) no Espírito Santo, catalogando esses espaços de culto ao sagrado, a história das lideranças e a memória desses territórios, seus rituais, o patrimônio cultural que são suas referências identitárias. O intuito é dar mais visibilidade ao Povo de Terreiro, quebrando o estigma que se tem e pleitear políticas públicas. É importante informar que a primeira edição do projeto, intitulada *Africanidades e seus Zeladores: identidade, religiosidade e patrimônio cultural (2015/2017)*, realizou o mapeamento com os terreiros de candomblé.

Como educadora, vivencio a diversidade étnica dentro da escola e com ela todas as ações discriminatórias e intolerantes que a falta de comprometimento com uma educação antirracista proporciona. Como adepta do candomblé, sou parte desse processo eurocêntrico de exclusão e de tentativa de apagamento da memória das RMA e meu percurso no mestrado teve muitos desafios pessoais e profissionais que muitas vezes me fizeram repensar a continuidade do estudo. Por outro lado, à medida que entrava no campo da pesquisa, as aflições foram ficando menores e os desafios que enfrentava foram ficando menores que a sede pelo conhecimento.

Este trabalho de pesquisa finaliza no ano em que a Lei nº 10.639 completa vinte anos. Ela é uma importante ação afirmativa, que altera a Lei nº 9.394/1996 para que sejam incluídas no currículo oficial da rede de ensino a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana. Aponta uma obrigação para a inserção no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, contemplando assim a diversidade cultural que permeia os espaços de educação formal, incluindo a questão religiosa, que, apesar de ser parte constitutiva da cultura afro-brasileira, é muito afetada por atos intolerantes e racistas que vêm sendo discutidos cada vez mais por estudiosos, pesquisadores e por seus adeptos.

Sabemos que se trata de um tema que demanda certos cuidados em sua abordagem, um verdadeiro “campo minado”, que não se limita à crença religiosa, mas a todo um aspecto cultural. Com a obrigatoriedade da Lei nº 10639/2003, conforme vimos e

assim também nos ensina Munanga (2015), a história e a cultura africana e afro-brasileira devem ser inseridas nos planejamentos como “função reparatória e corretora”, visto o longo processo de exclusão que a população negra sofreu, o apagamento de seus conhecimentos e de suas memórias, a negação de seus direitos e a tentativa de perpetuação desses processos nos espaços escolares, impossibilitando o convívio das mais diferentes crenças entre os estudantes.

Portanto, junto-me na luta em favor de educar para as relações étnico-raciais, particularmente em relação às Religiões Afro-brasileiras, que tanto sofrem com estereótipos em relação a várias áreas de suas vidas, principalmente ao trabalho e à escolarização, e de contribuir para o direito de aprender em relação à diversidade cultural religiosa nos espaços educativos, buscando minimizar os embates culturais religiosos na escola.

## 1.2 CAMPO E PROBLEMA DA PESQUISA

Estar como pesquisadora no mapeamento realizado pelo *Projeto Africanidades Transatlânticas* foi de suma importância para a produção de dados da minha pesquisa uma vez que esse trabalho antropológico visa ao saber do “povo de santo”, suas histórias e contribuições para a comunidade. A comunicação entre mim e os entrevistados foi muito amistosa. Conhecer aqueles espaços me trouxe maior tranquilidade e facilidade no trato com as lideranças das casas de Religiões Afro-brasileiras. Desse modo, fazer parte do *Projeto Africanidades Transatlânticas* foi muito importante também para conhecer outros aspectos, direcionamentos e práticas ritualísticas da umbanda e do candomblé.

Falar sobre um tema que vivencio dentro do território de culto e do qual percebo, mesmo que de forma velada, a negação das Matrizes Africanas nos espaços escolares, me fez entender que preciso contribuir para a visibilidade desses grupos, que também faço parte desse processo etnocêntrico ainda tão presente, que apaga a história, exclui e persegue os adeptos das Religiões Afro-brasileiras.

Os locais da pesquisa foram os espaços sagrados de culto (terreiros, barracões, tendas, casa de axé), dos sete municípios da RMGV, quais sejam, Fundão, Serra,

Vitória, Vila Velha, Cariacica, Viana e Guarapari. Os entrevistados foram os Babalorixás e/ou lalorixás que possuem ensino superior, todavia as lideranças sem acesso ao ensino superior também foram alcançadas, especificamente trazendo informações do acaso impeditivo para que não atingissem o nível superior de ensino, sobre o racismo religioso vivenciado e o processo formativo que, a partir de suas experiências, proporcionam aos adeptos e à comunidade.

Partindo dos dados que já foram produzidos pelo *Projeto Africanidades e seus Zeladores: identidade, religiosidade e patrimônio cultural* realizado de 2015 a 2017, escolhemos quatro lideranças do candomblé que possuem uma relação específica com a Educação e que aceitaram participar da pesquisa.

Os adeptos das Religiões Afro-brasileiras são estigmatizados, sempre colocam-se em dúvida seus conhecimentos, sua escolaridade e seu apreço pelo trabalho, o que já presenciei e veio ao nosso encontro pelos nossos entrevistados. As lideranças disseram que, por vezes, as pessoas se surpreendem quando percebem que possuem ensino superior e/ou dividem o cuidado com o sagrado e uma vida profissional.

A religiosidade é apenas mais um importante elemento que merece reconhecimento em face da cultura de MA, defendido por meio do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que será explanado mais adiante no texto, porém é necessário que seus adeptos ocupem os espaços, falem mais de si, apresentem suas contribuições para a comunidade, não só religiosa como também onde vivem, pois parte dos dados também mostram que os “pais e mães de santo”, por onde o mapeamento foi realizado, promovem ações em benefício de muitos, como doações e atendimentos profissionais e formativos, mostrando que os conhecimentos ancestrais e acadêmicos são revestidos em prol de todos.

É sabido que a intolerância religiosa é muito latente, tema polêmico que é um tabu para os planejamentos escolares, como assinala Oliveira (2020): “só de tocar nessa temática, o educador é visto como proselitista”. Percebe-se que, em relação ao direito educacional das pessoas adeptas das Religiões Afro-brasileiras, o processo invisibiliza a identidade desses sujeitos, embora a relação da identidade e da cultura

sejam fatores importantes para se ater dentro das instituições educativas, uma vez que há uma grande diversidade étnica nesses espaços.

No início das leituras preliminares sobre atos discriminatórios e racismo religioso que acontecem nas instituições, principalmente no nível básico de ensino, destacamos o enfoque na necessidade de atuação da equipe pedagógica, dos educadores e de toda comunidade escolar ao alcance dos ordenamentos legais pensando numa educação que contemple também a identidade religiosa como parte importante da cultura africana e afro-brasileira.

Após aprofundarmos no campo de pesquisa, essa questão ficou ainda mais explícita. Os diálogos que traçamos com as lideranças da umbanda e do candomblé foram muitas vezes tímidos, quando mencionado o racismo religioso. Alguns inclusive salientaram que não haveria respeito por falta de conhecimento. Mas só se respeita o que se conhece? Mais uma indagação que ao longo desse estudo foi surgindo.

Como educadora, adepta das RMA, já que o assunto visa às trajetórias de escolarização e ao racismo religioso que está tão enraizado, analisamos também o que recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura em relação aos direitos de aprendizagem em face das demandas culturais, étnicas e religiosas.

Ressaltamos que, nas buscas preliminares de estudos acadêmicos que encontramos, não há dados consistentes sobre as trajetórias de escolaridade das lideranças das Religiões Afro-brasileiras, bem como acerca das relações e dos possíveis impactos que essa ascensão educacional tem proporcionado nas Comunidades Tradicionais de Matrizes Africanas (CTMA).

Em relação às lideranças afroreligiosas no Espírito Santo especificamente, há poucos estudos acadêmicos sobre suas trajetórias educacionais. L. Oliveira (2016), em estudo de caso, já relata baixa expressividade de produções e apresenta importantes informações, como a transmissão da liderança de terreiro que ocorre por grau de parentesco e o desaparecimento de terreiros devido ao falecimento dos zeladores. Também relata algumas situações de intolerância vivenciada pelos adeptos nos espaços escolares.



Ressaltamos o trabalho mais recente e que demarca os terreiros e seus zeladores, produzido por Cleyde Rodrigues Amorim e Osvaldo Martins de Oliveira (2017), a partir da primeira edição do *Projeto Africanidades*. O livro *Africanidades e seus Zeladores: identidade, religiosidade e patrimônio cultural* identificou 88 terreiros dos quais 86 foram mapeados. O estudo contempla a história da comunidade e as trajetórias religiosas. No entanto, nesse estudo acadêmico, não foram aprofundadas as trajetórias de escolaridade das lideranças. O assunto foi um dos eixos de investigação na segunda etapa da pesquisa por meio do *Projeto Africanidades Transatlânticas: memória, história e cultura afro-brasileira (2021/2023)*. O tema se coloca como eixo principal nesta pesquisa de mestrado, uma vez que atuo como pesquisadora do *Africanidades*, conforme mencionado anteriormente.

Assim, primamos por apresentar, nesta pesquisa, informações sobre os líderes afrorreligiosos no Espírito Santo que atingiram o curso superior de ensino, entender de que forma as RMA foram discutidas em sua trajetória educacional e como vivenciaram o racismo religioso nesses espaços. Compartilhamos da compreensão do quão necessário se faz apresentar os terreiros também como espaços educativos, de memória, de produção e reprodução cultural e de resistência. Apontamos também relatos da escuta de outros integrantes da comunidade religiosa que participaram das nossas conversas no momento da entrevista, sobre o incentivo que a ascensão educacional do líder religioso traz para a comunidade de terreiro e para a resignificação da memória religiosa, desmistificando a figura de seus adeptos como adoradores do mal, pessoas simplórias, analfabetas e abusadores da fé alheia.

No entanto, por meio dos estudos, notamos que desdobramentos de ações a esse respeito têm impulsionado políticas educacionais com empenho dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) e outros grupos advindos de universidades, buscando nova estrutura pautada em “práticas antidiscriminatórias e antirracistas” (Santos, 2015) e em conformidade com as Orientações Curriculares e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer).

Recentemente um documento orientador/formativo promovido pelo governo do estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria Estadual de Educação (Sedu) foi publicado com o intuito de que a Erer seja efetivamente integrada ao planejamento escolar. Para

tanto, os educadores precisam trabalhar o conteúdo durante todo o ano letivo, quebrando a regra da atividade “obrigatória” que antes era apenas do dia 20 de novembro e devendo a culminância de sua atuação ser registrada. A iniciativa visa consolidar os marcos legais, uma demanda afirmativa muito importante para educadores, estudantes e toda a comunidade escolar no alcance da desconstrução de estereótipos e do racismo.

Pelo olhar mais analítico que os estudos do mestrado têm me proporcionado, sondei os “meus pares” na escola onde atuo em relação ao documento supracitado. Ainda com a fala da coordenadora pedagógica reforçando nosso compromisso com a prática antirracista, muitos colegas se olharam sem dizer nada, já estava dito. Ouvi muitas críticas em torno do conteúdo, mas em discussões rasas e sem propósito de conhecimento e de querer fazer a diferença. Assim, quando o tema é religião afro, será necessária uma intervenção mais incisiva por parte da equipe gestora, uma vez que educadores reproduzem o racismo religioso no espaço escolar apenas por deixar de sequer conhecer.

Diante dessa demanda educacional, cabe à ação da Pedagogia Decolonial para visibilizar, enfrentar e transformar estruturas das instituições que, em suas práticas, ainda mantêm estudos hegemônicos e perpetuam o colonialismo (Oliveira, 2016, p. 38). Nessas instituições, deveria haver trocas culturais constantes desfavorecendo as ações racistas e de exclusão. O autor apresenta o significado das palavras decolonizar e descolonizar: “DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento (Oliveira, 2016, p.39).

No campo da pesquisa, também se evidencia a manifestação de racismo à cultura afrorreligiosa e aos seus adeptos no ensino superior e nos seus locais de trabalho formal. Na maioria dos casos entrevistados, as lideranças relatam um racismo religioso velado, em tom de brincadeira, e os valores ético-religiosos são por vezes discutidos.

Outra discussão é a questão da cor da pele, pois líderes brancos são questionados por estarem na religião de tradição africana (discussão para outro momento da

escrita), enquanto líderes negros sofrem o racismo duplo. Assim, que não há trégua quando o assunto é racismo (Santos, 2015).

Portanto, diante de um conjunto de conhecimentos diaspóricos que têm as RMA em comum e partindo do problema central da nossa pesquisa — conhecer a trajetória educacional dos líderes afrorreligiosos e suas contribuições para a comunidade —, surgiram os seguintes questionamentos: quais as estratégias educacionais das lideranças de terreiros para lidar com o racismo religioso? Como essas lideranças chegam ao ensino superior e articulam os seus saberes tradicionais com os saberes acadêmicos? O que a ascensão educacional pode proporcionar às lideranças de terreiros e aos demais adeptos? A formação em curso superior interfere de algum modo na constituição da memória histórica ou da identidade cultural das comunidades de terreiro? Os conhecimentos no ensino universitário ajudaram as lideranças a desvelarem e perceberem os preconceitos contra as Religiões Afro-brasileiras?

### 1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Para a organização e a constituição metodológica desta dissertação, foi preciso, a partir das inquietações e das discussões dos dados da pesquisa, organizarmos o texto considerando: o contexto histórico em relação às lutas e aos conflitos, partindo do Movimento Negro (MN) em favor do reconhecimento e da valorização cultural; aos marcos legais que dão garantias de que as conquistas advindas do êxito das lutas sejam executadas; ao levantamento bibliográfico de referenciais teóricos metodológicos que embasam o contexto da pesquisa. Assim, o texto foi dividido em seções, buscando demonstrar os resultados da investigação.

Na primeira seção, destacamos a motivação diante das “encruzilhadas” das minhas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais e a oportunidade de atuação como pesquisadora no *Projeto Africanidades Transatlânticas* devido ao tema e à sua relevância para a comunidade escolar e acadêmica, como também para os Povos de Terreiro, devido ao campo, ao problema da pesquisa e à organização do texto.

Na segunda seção, apresentamos o *Projeto Africanidades Transatlânticas* e sua importante atuação para as Comunidades Tradicionais de Terreiro (CTTro), bem como

os dados advindos da atuação da equipe de pesquisadores e pesquisadoras engajados na defesa dos direitos e da cultura afroreligiosa na cultura brasileira.

Na terceira seção apresentamos legislação que pode desenredar os Povos de Terreiro na busca por seus direitos. Na quarta seção, destacamos a categoria das Comunidades Tradicionais de Matrizes Africanas (CTMA) e dispomos um pouco sobre alguns conflitos gerados na Educação em face da diversidade religiosa. Na quinta seção fazemos um diálogo da pesquisa com a literatura, muito importante para a construção do método e do procedimento metodológico que utilizamos para análise dos dados.

Na sexta seção, destaca-se a análise de trajetórias e memória como método da pesquisa. Os cuidados éticos e o respeito aos nossos interlocutores nos conduziram na inserção do campo da pesquisa devido às especificidades existentes, à cosmovisão, à memória e ao patrimônio material e imaterial nas CTTro.

Na seção 7, apresentamos conceitos e noções dos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Discorreremos acerca de trabalhos já realizados concernentes ao tema e os autores que também escolheram como campo da pesquisa os terreiros e as instituições de ensino, enfatizando o modo como seus trabalhos se articulam com este estudo. Destacam-se os casos intolerantes diante das Religiões Afro-brasileiras, o apagamento dessa parte da História trazida da diáspora africana nos currículos escolares e o silenciamento da fé de seus adeptos, temendo o racismo religioso. Ainda fazemos um breve comentário acerca da categoria dos Povos e Comunidades de Terreiro e breves conceitos sobre raça, racismo religioso e intolerância religiosa.

Na oitava seção, apresentamos a pesquisa com os afroreligiosos, destacamos esses participantes e os dados gerais do mapeamento do Projeto Africanidades Africanidades Transatlântica 2021/2023. Na seção 9, discorreremos brevemente sobre a Região Metropolitana da Grande Vitória, campo desta pesquisa, onde se localizam os terreiros mapeados e os nossos interlocutores.

Na décima seção, abordamos os resultados apresentados a partir da inserção no campo da pesquisa, quais sejam, os dados das lideranças que cursaram o ensino superior; os relatos sobre os casos de racismo religioso; as trocas dos saberes

acadêmicos e ancestrais; as contribuições para a comunidade em que as casas de axé estão inseridas, bem como as ações formativas e sociais para os adeptos e toda comunidade, além das reivindicações dos Povos de Terreiros.

Na seção 11, se apresentam as considerações finais da pesquisa. Na sequência, dispõem-se as referências utilizadas na dissertação e os apêndices, com destaque ao Produto Educacional. O produto foi organizado a partir de uma reivindicação recorrente entre os pesquisados, pois muitas dessas lideranças afroreligiosas, em especial as que não conseguiram acessar uma maior escolarização, mencionaram a necessidade de informações mais objetivas e acessíveis sobre os direitos das comunidades de terreiro e também endereços (físicos ou virtuais) em que podem acessar esses direitos.

## 2 PROJETO AFRICANIDADES TRANSATLÂNTICAS

Nesta parte da dissertação, foram dispostas as experiências que me direcionaram à prática formativa que almejo para minha caminhada docente. Sem a minha experiência pessoal e espiritual, talvez não seria possível o olhar sensível que me tomou diante das ações de exclusão em relação aos adeptos das Religiões Afro-brasileiras que acontecem dentro do espaço da escola. Apresento assim o caminho que busquei para um conhecimento mais aprofundado em relação às práticas na perspectiva antirracista, oferecido pelo Mestrado Profissional em Educação. Nesse percurso, engajei-me na pesquisa do *Projeto Africanidades Transatlânticas: memória, história e patrimônio cultural* da Universidade Federal do Espírito Santo, que realiza um trabalho etnográfico visando dar mais visibilidade aos Povos de Terreiro, apresentar sua história, suas memórias e de que forma são construídas, mas também mostrar como as ações discriminatórias invisibilizam seus conhecimentos e saberes diaspóricos, tão importantes e que fazem parte da cultura brasileira. Inseri-me também no grupo de pesquisa “Educação para as Relações Étnico-raciais e Identidades Afro-brasileiras”, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Cleyde Rodrigues Amorim e pelo Prof. Osvaldo Martins de Oliveira, que realiza discussões sobre o tema. Apresento ainda a forma como o trabalho de pesquisa foi dividido nesse texto.

O projeto ao qual esta pesquisa de mestrado vinculou-se teve início em 2015, que culminou na publicação *Africanidades e seus Zeladores: identidade, religiosidade e patrimônio cultural*, após ser contemplado no edital Proex/2015 e que foi coordenado pelos professores Cleyde Rodrigues Amorim e Osvaldo Martins de Oliveira. Essa primeira edição do *Projeto Africanidades (2015/2017)* iniciou com a intencionalidade de trazer uma visão antropológica sobre a constituição das Religiões Afro-brasileiras no Espírito Santo, elencando todos os aspectos relevantes. O mapeamento cultural realizado pelo *Projeto Africanidades* contribuiu para dar maior visibilidade aos espaços de culto ao sagrado dessas religiões, às suas práticas e colaborou para o pleito de políticas públicas, de proteção, divulgação e garantia dos direitos em favor das CTTro.

No contexto do mapeamento social estão envolvidos a identificação, as relações de uma comunidade como família extensa, seu pertencimento em face das raízes

africanas, a representatividade de seus adeptos, seus espaços de culto ao sagrado e suas indumentárias típicas como patrimônio material e imaterial, bem como todo o racismo religioso que atravessa seus adeptos, bem como as dificuldades ao acesso de garantias e proteção.

As primeiras discussões do *Projeto Africanidades (2015/2017)* foram intensas, por isso contou com apoio de pesquisadores, professores e acadêmicos dos cursos de graduação e pós-graduação, além de outros colaboradores de diversas áreas de conhecimento nessa empreitada social e cultural. Dessa forma, priorizou os “barracões de santo” do candomblé, notadamente seus zeladores. Da culminância dessa primeira etapa do projeto, além do livro *Africanidades e seus Zeladores: identidade, religiosidade e patrimônio cultural*, resultou também um vídeo, *Candomblés: Axé e Fé*<sup>4</sup>, destinado às escolas de educação básica e ao público em geral. Essa pesquisa corroborou os esforços de outras instituições de pesquisa no intuito do mapeamento social dos Povos de Terreiros, em prol de mais visibilidade em relação ao combate a ataques intolerantes, à segurança nos rituais e ao acercamento de marcos legais garantidores dos direitos das CTTro (Amorim; Oliveira, 2020). Como já informado, a questão da escolaridade dos zeladores não foi explorada nessa etapa do projeto, ficando para a etapa atual que explicamos a seguir.

Na segunda fase do projeto de 2022 a 2023, cujo título é *Africanidades Transatlânticas: memória, história e cultura afro-brasileiras*, coordenado pelos mesmos pesquisadores, o mapeamento social foi realizado nos terreiros de umbanda nos sete municípios da RMGV, com intuito de catalogar também essa matriz afrorreligiosa. Importa-nos, nessa pesquisa, compreender os dados importantes das trajetórias educacionais dessas lideranças, pois, de fato, apresentamos como problemática deste trabalho de mestrado e que foi vislumbrado para essa etapa do mapeamento.

---

<sup>4</sup> Vídeo disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=kyb\\_8b5A5gQ&t=1304s](https://www.youtube.com/watch?v=kyb_8b5A5gQ&t=1304s).

### 3 MARCOS LEGAIS EM FACE DA DIVERSIDADE RELIGIOSA

Sabemos, por meio dos nossos estudos, que os direitos destinados a amparar e assistir grupos e pessoas foram alcançados por meio de lutas organizadas que, na maioria das vezes, provocam grande tensões.

No contexto escolar, o aprendizado permeia vários segmentos importantes na formação do estudante. Os documentos norteadores das políticas educacionais mais recentes contemplam que o aprendizado seja integral e atinja o indivíduo em sua diversidade cultural e social na amplitude digna do nosso país.

No entanto, sempre houve uma resistência em relação às Matrizes Africanas (MA) em todos os setores sociais e, no campo educacional, nunca foi diferente. As Religiões Afro-brasileiras e todo o seu contexto — adeptos, indumentárias, músicas, danças, comidas típicas, vestimentas, rituais, símbolos etc. — são considerados algo negativo, sempre tratados de forma preconceituosa, desconfiada, fruto do processo da dominação colonial (Santos, 2015).

Muitas foram as contribuições dos povos negros e indígenas para a formação cultural da sociedade brasileira, mas esse reconhecimento ainda depende do enfrentamento e do combate às ações racistas contra a desvalorização da cultura afro-brasileira e indígena.

A esse respeito, Oliveira (2015, p. 51) enfatiza o continente africano como sendo o berço da humanidade e que as raízes negro-africanas nos trouxeram “[...] culturas, filosofias, histórias e jeitos próprios de lidar com a vida”. Ainda “trouxeram tecnologias metalúrgicas, extração de minérios, técnicas de agricultura e possuíam formas de organização social muito complexas” (Oliveira, 2015, p. 51) . Dito isso, não se deve desconsiderar a cosmologia e as religiosidades, conforme explana o autor.

No entanto, nos espaços de educação formal, essas contribuições da diáspora africana são ocultadas, mostrando que a escola sempre foi seletiva e privilegia uma minoria em todas as épocas da história da educação, mesmo quando começaram a implantar a escola pública no século XIX. O racismo ainda é grande nesses espaços,



mesmo diante de todo o processo de luta pelo fim da desigualdade racial, que vem ocorrendo e ganhando força por meio das ações afirmativas e da aplicação da Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

Em relação às religiões de MA, embora algumas pessoas chamem essa negação de intolerância religiosa, Nogueira (2020, p.83) afirma ser racismo religioso todo tipo de violência em desfavor das CTTro.

A maioria dos seguidores das Religiões Afro-brasileiras sofrem com “ataques”, termo utilizado por Silva (2007), principalmente dos neopentecostais. Esses ataques acontecem em vários âmbitos das CTTro, como explica o autor: nos meios de comunicação; no próprio espaço de culto; nas atividades ritualísticas em espaços de comum acesso às pessoas; ataques com a depredação dos símbolos, visto que, de acordo com nossa pesquisa, os adeptos relatam a falta de espaços destinados ao culto ao sagrado no Espírito Santo, onde possam realizar seus rituais sem serem importunados ou terem seus rituais violados. O autor ainda aborda os movimentos em defesa das RMA dispostos na esfera jurídica, em que as lideranças de terreiro já ajuizaram ações contra líderes religiosos de outras crenças.

Em relação aos episódios graves dos “ataques”, enfatizo, o caso do Ilê Asé Abassá de Ogum (caso de grande repercussão nas mídias televisivas), cuja liderança, mãe Gilda, faleceu em decorrência de um infarto após seu barracão de santo ser vandalizado em 21 de janeiro de 2000, data que foi oficializada pela Lei nº 11.635, de 27 de dezembro de 2007, como Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa. A data marca a luta e o contínuo da resistência desses grupos que preservam viva a cultura ancestral, indicando uma reflexão acerca do respeito em face de sua liturgia. Principalmente que haja um engajamento dos educadores em promover diálogo nos espaços escolares sobre o tema.

As políticas educacionais que auxiliam a diversidade étnico-racial estão sendo cada vez mais discutidas e novas leis foram elaboradas para garantir a equidade entre as pessoas, para que os grupos étnicos possam compartilhar seus conhecimentos entre si.

Aranha (2006) diz que a educação é um direito constitucional e todo processo democrático e racial também deve ser visto como conquista, mesmo que observada sua morosidade e acompanhado de desafios como os métodos engessados e os comportamentos racistas e preconceituosos.

Do que confere às lutas para que se reconheça, valorize e preserve, sobretudo a herança dos afrodescendentes no Brasil, Santos (2015) reconhece que a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana advêm dos vários movimentos derivados de todo Brasil:

Desde sua articulação no final da década de 1970, o movimento social negro vem ampliando conquistas sociais e políticas, por meio de um adensamento teórico do discurso de alianças com outros segmentos vinculados às heranças africanas (Santos, 2015, p.135).

Acerca disso, religiões cristãs contribuem para introjetar essa visão deturpada das Religiões Afro-brasileiras, dando continuidade ao processo colonial com a intenção somente de descaracterizar e anular as religiões de Matrizes Afro-indígenas, conforme argumento defendido por Filizola (2019).

Nesse tocante, entendemos que a escola não deve permitir a negação da diversidade. Todos os agentes da instituição devem estar atentos a propagar a identidade cultural diversa desde a educação básica, garantindo aos estudantes troca de conhecimentos sem deixar cair no conceito de história única, permitindo o alcance mais elevado em sua trajetória educacional.

Sendo assim, tem sua relevância citarmos aqui algumas das principais leis que garantem aos cidadãos e às cidadãs vivenciarem de forma igualitária sua crença, mesmo entendendo-se que decretos, leis e portarias não são suficientes para garantir que o conhecimento da história afro-brasileira e das referências identitárias dos afrodescendentes seja ensinado no currículo escolar (Santos, 2015, p.134).

É importante destacar os marcos legais que garantem direitos aos adeptos das RMA de cultuar o que vem a ser sagrado, o que possibilita inclusive usar meios jurídicos para fazer valer esse direito e não silenciar sua fé por receio do racismo religioso que permeia quase todos os espaços de suas vivências.

Para tanto, apresentamos um panorama do ordenamento legal em face às questões ligadas às diferenças no campo educacional, no qual o racismo religioso se apresenta com maior intensidade e muitos de seus adeptos vivenciam pela primeira vez tal prática. Desvela-se assim a necessidade de práticas pedagógicas e de implementação de políticas públicas (Gomes, 2001, p.84).

### 3.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) estabeleceu os princípios fundamentais que guardam os bens e os valores da ordem jurídica e o direito à Educação, introduzindo os instrumentos jurídicos que garantem direitos sociais, descritos no art. 6º. No seu art. 4º, nossa Carta Magna preconiza a extinção de qualquer tipo de preconceito, sendo que o Estado protegerá “[...] as manifestações das culturas populares, indígenas e Afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Brasil, 1988, art. 215, §1º), apoiando e incentivando a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Entre os direitos elencados na CF/88, como os direitos políticos, sociais, econômicos, ambientais, culturais e a educação, no contexto desta pesquisa, também estabeleceu como direito fundamental à liberdade de religião, declarando a laicidade do Brasil em seu art. 5º, inciso VI, garantindo assim o livre exercício dos Cultos Afro e a respectiva proteção dos locais dos cultos e suas liturgias.

Portanto, a lei brasileira incorporou os mecanismos institucionais para corrigir as distorções de igualdade. Além da Constituição de 88, que garante o direito à educação, também a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96) complementam e regulamentaram esse direito desde a educação básica ao ensino superior.

A primeira LDB foi aplicada em 1961, diminuindo a centralização do Ministério da Educação e garantindo autonomia aos estados e municípios. A LDB de 1971 previa um currículo comum e diversificado, respeitando as diversidades regionais. Em 1992, por lei federal, o MEC passou a ser Ministério da Educação, mas, em 1995 se

responsabilizava somente pela educação. Assim, uma nova reforma na LDB foi implantada em 1996 com muitas mudanças significativas.

O art. 210 da CF/88 fixou conteúdos mínimos para o ensino para assegurar formação básica e comum, além de respeito aos valores culturais e regionais de cada grupo. Isso foi aplicado aos diferentes âmbitos da educação escolar, em especial nos estabelecimentos públicos, entre os quais se incluem as IES.

Antes era comum encontrar nas escolas somente materiais didáticos que representassem positivamente pessoas brancas em detrimento das negras (Cavalleiro, 2001). Houve avanço da legislação que sugeriu aos livros didáticos atualizações com temas que abordam as contribuições do povo negro para a cultura do país, considerando a participação de afrodescendentes e dos Povos Originários em todos os espaços em que eles participam. Essa pauta visa ao respeito à diversidade dentro dos preceitos legais e jurídicos, dando visão positiva e de valorização para sua cultura, seus modos de se organizarem, seus saberes científicos e sua abordagem das relações étnico-raciais, construindo uma sociedade antirracista, definida no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2007.

### 3.2 LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Fruto de antiga reivindicação do movimento negro, a Lei nº 10639/2003 institucionalizou o ensino da "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira", imprimindo obrigatoriedade da temática no currículo das escolas públicas e privadas do país, alterando a LDB/96. Sancionada no governo de Luiz Inácio da Silva, a lei visa promover o reconhecimento e a valorização de um povo que teve seus direitos historicamente negados, como tema transversal do currículo das escolas.

As alterações na LDB/96 alcançaram os arts. 26-A, 79- A e 79-B, porém a discussão ainda é pouco visível no ambiente escolar devido ao preconceito enraizado que parte de alguns agentes da escola, à falta de interesse na temática e à pouca oferta de cursos de formação acerca do tema. Muitas vezes, o tema não é contemplado e a discussão antirracista não é efetivada na prática docente, pois observamos que os

professores participam das formações sobre o tema apenas para agregar títulos, o que conta favoravelmente nos processos seletivos de contratação de professores.

### 3.3 LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010

O Estatuto da Igualdade Racial é outra conquista importante do movimento negro. Estabelecido sob a Lei nº 12.288, trata de garantir a liberdade da população negra, a efetivação da igualdade de oportunidade, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância. Protege assim as RMA, seus locais de cultos religiosos e suas liturgias (Brasil, 2010, art. 23). Destaca-se também o art. 2º da referida lei:

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais (Brasil, 2010).

Enfatizamos a importância da escola no cumprimento de seu papel, visto que é um espaço onde transitam pessoas de vários pertencimentos étnicos e a disseminação da cultura nesse espaço garante uma amplitude de conhecimento, evitando assim ações racistas e discriminatórias.

### 3.4 RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004

A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estabelece que sejam adotadas nas instituições a Erer, em especial, para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores. É de fundamental importância seu objetivo de reconhecer e valorizar a identidade histórica e cultural dos afro-brasileiros, valorizando nossas raízes africanas expressas em múltiplos aspectos da cultura brasileira e também nas organizações religiosas.

No entanto, no discurso da laicidade do espaço escolar público, evitam-se reflexões históricas acerca das RMA, uma vez que, em geral, o tema não está inserido nos

cursos de licenciaturas e sim nos cursos específicos de pós-graduação, conforme explanado por Santos (2015), dificultando o reconhecimento da religiosidade como parte do marco civilizatório. Algo que deveria ser lido por outra perspectiva, uma vez que a escola laica nos favorece reflexões de conceitos religiosos diversos, galgando o respeito à diversidade religiosa.

### 3.5 LEI Nº 14.519, DE 5 DE JANEIRO DE 2023, E LEI Nº 14.532, DE 11 DE JANEIRO DE 2023

Os ordenamentos legais mais recentes em relação às conquistas dos afro-brasileiros e dos adeptos das RMA são a Lei nº 14.519, de 5 de janeiro de 2023, que institui o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé, a ser comemorado no dia 21 de março (Brasil, 2023a), e a Lei nº 14.532, de 5 de janeiro de 2023, que tipifica como crime de racismo a injúria racial (Brasil, 2023b). Nesse momento, esperam-se importantes reflexões acerca das Matrizes Religiosas da Cultura Afro-brasileira, dando mais visibilidade à intencionalidade de quebrar certos paradigmas, principalmente nos espaços educativos.

### 3.6 LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012: AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Dentro das conquistas do Movimento Negro no campo da Educação e visando diminuir as disparidades em todos seus segmentos e primar pela inserção de grupos historicamente discriminados, promovendo seu amplo acesso a vários setores sociais, notadamente o educacional, as ações afirmativas, em especial a reserva de vagas para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e para pessoas com deficiência, são conquistas para diminuir as disparidades educacionais (Brasil, 2012). Da implementação dessa política, inferimos que o ingresso de estudantes pretos teve por consequência o aumento de afroreligiosos no ensino superior, mas não encontramos dados publicados sobre a discussão.

No Espírito Santo, encontramos o aporte teórico de dois professores da Ufes, Sérgio Pereira dos Santos (2016) e um trabalho mais recente de Marileide Gonçalves França e Adriele da Silva Tostes (2021), que evidenciam as lutas e os debates sobre a

questão das cotas raciais para entendermos a Lei nº 12.711/2012, que contempla 50% das vagas nas instituições federais de nível superior para o ingresso de estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas e oriundos de famílias de baixa renda: “[...] as políticas afirmativas são uma realidade nas diferentes universidades brasileiras, funcionando como políticas de acesso de negros e negras ao ensino superior, e como um mecanismo para o enfrentamento do racismo”, afirmam França e Tostes (2021, p. .

Para as relações raciais no Brasil, Santos (2016) apresenta a Divisão de Assistência Estudantil da Ufes, que desenvolve o Plano de Assistência Estudantil juntamente com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com vistas à promoção de projetos que beneficiam os graduandos, especialmente os de baixa renda, até a conclusão do curso. Assim que entrou em vigor a Lei nº 12.711/2012, o autor conta que a Ufes “[...] instituiu um documento que contempla uma rede de assistência ao estudante”<sup>5</sup>, abarcando benefícios financeiros e outros não financeiros (Santos, 2016, p. 246). A implementação das políticas afirmativas com reserva de vagas (cotas) instituída pela Lei nº 12.711/2012, foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2012.

No Congresso Nacional, a proposta foi aprovada por unanimidade, instruindo para que, em quatro anos, 50% das vagas nas universidades federais fossem destinadas aos estudantes de escola pública, de baixa renda e, dentro dessa faixa, um recorte étnico-racial. Às pessoas consideradas pretas, pardas e indígenas é exigida uma autodeclaração e avaliação pela comissão de heteroidentificação. Para as pessoas com deficiência, além da autodeclaração, é exigido também o laudo médico que ateste a deficiência do candidato.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Amorim e Rufino (2022), contemplando o período de 2016 a 2019 na Ufes, aponta que, no recente acesso de negros, pardos nas universidades, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), verifica-se a

---

<sup>5</sup> A Universidade do Espírito Santo oferece benefícios como auxílio-moradia, alimentação, transporte e material de consumo; ajuda de custo para participação em eventos, bolsa para estudo de língua estrangeira etc., respeitando requisitos e critérios. Ainda conta com benefícios não financeiros dispostos no mesmo regimento. A seleção dos beneficiários e o acompanhamento são realizados pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil (PROPAES) (Santos, 2016, p. 246).

autodeclaração identitária feita pelo candidato. Isso ajudou a democratizar o acesso às universidades.

A plataforma Sisu, que já se encontra ativa desde 2010, beneficiou alguns estudantes no ingresso ao curso superior, pois algumas instituições públicas mantinham ações afirmativas em que viabilizaram esse acesso por diferentes regras de funcionamento, seleção, métodos e percentuais de forma autônoma, mas isso gerou denúncias sobre irregularidades nas seleções por cotas raciais e denúncias ao Ministério Público Federal (MPF) que foram comprovadas.

Portanto, a solução para viabilizar o ingresso das pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, pessoas com deficiência e pessoas com insuficiência de recursos de forma mais ampla e segura foi a adoção sistemática de políticas de cotas. Também os mecanismos de verificação contribuíram para que os grupos que realmente estivessem dentro dos requisitos exigidos e que sempre estiveram em desvantagem social e educacional em relação aos demais fossem contemplados.

No entanto, é importante ressaltar o intenso debate a favor do sistema de cotas na Ufes, que foi instituído em 2007, mesmo após reivindicações contrárias de escolas particulares e preparatórias de vestibular (Santos, 2015).

Buscando em um recorte histórico, merece atenção a estreita relação das ações afirmativas com as trajetórias de vidas dos afro-brasileiros e a História do Brasil, com apontamentos de desigualdade social e racial e a lutas desses grupos, em que se inserem as mulheres, pessoas com deficiência, idosos etc., por direito à educação. (Santos, 2015, p. 87).

Pensando na formação acadêmica, na perspectiva do reconhecimento das MA, o ensino para a Erer nos cursos de graduação da Ufes foi criado a partir de 2016, como parte da disposição de vagas para docentes para ministrarem o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais (Amorim; Rufino, 2022), em cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 (que altera novamente a redação da LDB/96 e modifica a 10639/03, incluindo a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” nos currículos das redes de ensino do país). Essa temática atribuída à formação de educadores, pois foi incorporada aos currículos das licenciaturas, vem



agregar valor para a formação da identidade cultural de muitos estudantes e tornar um ambiente educacional menos propício a atos intolerantes e racistas. O tema da Educação das Relações Étnico-Raciais, com o foco na religiosidade como parte importante da Cultura Afro-brasileira, traz à tona a intolerância em relação à herança africana brasileira e como Santos (2015, p.151) nos orienta, “[...] um desafio que os educadores precisam enfrentar, se estiverem dispostos a promover e defender os direitos humanos e a paz em nosso país”. Ressalta-se mais uma vez a necessidade de que o educador se desvista do próprio preconceito tão enraizado acerca das MA em nosso país.

Qual a implicação para a disciplina de Erer nas escolas e universidades e do que trata? A síntese dessa resposta está no texto *A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)*, de Carth (2018). A partir dele, entende-se por Erer um elaborado de práticas e conceitos apoiados em leis, decretos, normas e portarias de forma implícita e explícita que objetivam abranger no currículo das escolas, das universidades e dos demais espaços educativos, públicos e privados, a diversidade étnico-racial existente no Brasil, visando combater o racismo, a xenofobia, a violência, a discriminação e buscar uma melhor convivência entre diversos grupos, explica Carth (2018). Munanga (2005, p.19-20), corrobora essa afirmação:

O Ministério da Educação e do Desporto, ao instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais, introduzindo neles o que chamou de Temas Transversais, busca caminhos apropriados e eficazes para lutar contra os diversos tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária.

Se a atuação, a metodologia e a prática têm que partir do professor ao articular os temas transversais com a diversidade cultural dos seus estudantes, cabe-nos fazer a pergunta de Gomes (2005, p.152): “que movimento temos feito em direção a um trabalho pedagógico com a questão racial?”

Uma observação importante para nossa pesquisa, destacada no texto de Amorim e Rufino (2022), é sobre o perfil racial dos ingressantes por meio das ações afirmativas, sendo o da maioria da população capixaba, que são pretos e pardos, e o quanto a presença desses sujeitos faz decorrer discussões e confrontos acerca dos padrões de educação eurocêntricos nas IES.

Nesse sentido, Moreira (2017, p. ) defende que a “[...] ação política do movimento negro permitiu uma mobilização e reflexão nas três esferas do poderes”. Para o professor e jurista, até o ano 2000 as academias eram dominadas por membros de apenas um grupo (brancos, hétero, elite) e as ações afirmativas levaram outros grupos às universidades, produzindo assim outras perspectivas críticas e discussões nesses espaços, que ele chama de “perspectiva emancipatória” desses grupos, tornando a academia o lugar de fala também desses sujeitos.

É preciso que haja ,reconhecimento e valorização, por força das leis, dos pareceres do Conselho Nacional de Educação, portarias e normas regulamentares que garantem o direito à educação e à diferença. A responsabilidade é assim entendida por Gomes (2011). No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores e dos educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda precisam ser aplicadas de fato.

Sendo assim, entendemos que as políticas de ações afirmativas, voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra reivindicadas pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais partícipes da luta antirracista (Gomes, 2011), precisam ser incorporadas aos currículos, ao da escola e às IES, para que saiam da formação de professores direto para a sala de aula os conteúdos da diversidade étnico-racial pensando no modelo da pedagogia decolonial. Evita-se, portanto, que estudantes adeptos das Religiões Afro-brasileiras tenham sua simbologia religiosa atacada (Santos, 2015, p. 153)), destacando o direito humano à liberdade de crença:

No que se refere aos conteúdos de ensino, as crianças brasileiras, filhos/as ou não de adeptos das religiões de matrizes africanas, têm o direito de ver compartilhados na escola conteúdos que favoreçam a compreensão, a tolerância e amizade entre as raças e as religiões, conforme assevera a Declaração dos Direitos Humanos. Isso significa afirmar que de fato a escola pública não é o lugar em que se vai privilegiar um determinado conteúdo religioso, como em geral acontece em relação ao cristianismo

A demonização dos artigos litúrgicos afroreligiosos perpetua, no espaço escolar, as poucas imagens referentes à religiosidade africana que se apresentam nos livros didáticos e que são desprezados pelo corpo docente. A escola prefere não indispor-se com as famílias, pois elas estão cada vez mais dentro da escola, participando de

sua organização, algo importante, uma vez que a comunidade precisa fazer parte desse contexto. No entanto, muitas outras vezes interferem inclusive no planejamento do professor, que se esquivava de temas que possam causar conflitos devido às concepções contrárias, dentre os quais destacam-se os mais polêmicos: a diversidade religiosa e de gênero.

A esse respeito, nos respaldamos mais uma vez no conceito de Santos (2015) sobre os efeitos dessa desqualificação e da demonização acerca das Religiões Afro-brasileiras que têm se alastrado pelas escolas por atuação, muitas vezes, de gestores e gestoras que não aceitam a discussão sobre o assunto, como também de professores e professoras, que não a incorporam o assunto em suas práticas, manifestando sua intolerância aos ritos religiosos de MA, assim boicotando a iniciativa de planejamento de quem queira abordar o tema acerca da religiosidade.

As várias manifestações do Movimento Negro têm feito com que haja maior atenção com a História e maior valorização à Cultura Afro-brasileira na educação, especialmente com a publicação da Lei nº 10.639/2003, e, no ano seguinte, da Resolução CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, do CNE, que aprova a inclusão das DCN para Erer.

A educação, além de ser um direito social e obrigatório de todos, se constitui também como fundamento para a construção cidadã, conforme estabelecido nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), visto que o próprio documento enfatiza a correção de injustiças e a inclusão social no sistema educacional brasileiro.

#### **4 COMUNIDADES TRADICIONAIS DE MATRIZES AFRICANAS**

A constituição do território brasileiro deu-se a partir de várias matrizes. A africana vem a ser a de maior relevância. Das manifestações de cunho religioso que abarcam as matrizes africanas, destacam-se, dentre outras, a umbanda e o candomblé, também designadas como Religiões Afro-brasileiras, por terem se constituído no Brasil, sofrido influências e incorporado elementos de crenças e rituais do catolicismo e das religiosidades indígenas. No caso da umbanda, também do espiritismo kardecista e outras práticas religiosas (Silva, 2005). Muito se discute a respeito dessas adaptações e da resistência de suas crenças, viabilizada pelo povo africano e afro-brasileiro, mas não cabe neste trabalho discorrer sobre esse assunto especificamente.

Sob o entendimento de que os espaços das casas/terreiros/barracões de tradição nas MA se constituem fundamentos e conhecimentos históricos, tão necessários à formação desses grupos que resistiram e resistem ao racismo, foi elaborado o I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, que surge a partir de discussões de órgãos do governo federal. Tal plano visou à apresentação de suas formas de organização, valorizando seus conceitos ancestrais vindos da diáspora africana, suas cosmovisões e fortalecendo os vínculos desses grupos com os demais.

Os Povos e as Comunidades Tradicionais (PCT) são grupos que constam nos Povos e Comunidades Tradicionais de Matrizes Africanas (CTMA). Trata-se de uma categoria instituída pelo antigo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) do governo federal, que estabeleceu que os povos de terreiro fizessem parte dos PCT e que teve como objetivo cumprir as determinações da CF/88, segundo a qual cabe ao Estado viabilizar as políticas de reconhecimento e preservação das formas de organizar socialmente dessas comunidades e povos tradicionais.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais (CNPCT), instituído pelo Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016, representa um avanço para que se evidenciem os grupos tradicionais para o fim de garantir seus direitos, culturais e diferenciais. Também foi estabelecida, por meio do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável

dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), com o intuito de reconhecer e preservar outras formas de organizações sociais. Para tanto, esses povos e comunidades são entendidos como grupos que se agregam a partir dos valores civilizatórios e se unem de forma peculiar quanto a sua organização social, religiosa e econômica, preservando um conjunto de saberes ancestrais que é transmitido na comunidade dos mais velhos para os mais novos e que mantém seu modo de viver, fazer, criar de forma peculiar, agrega a biodiversidade em seu entorno por meio de seu trabalho e em suas vivências de modo geral.

Destacam-se como Povos e Comunidades Tradicionais os quilombolas, indígenas, as comunidades de matrizes africanas ou de terreiro, os extrativistas, os ribeirinhos, os caboclos, os pescadores artesanais e outros (Brasil, 2007a). Os Povos de Terreiro, portanto, são parte dos povos tradicionais determinados no artigo do referido decreto, como consta a seguir:

Art. 3º Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por:  
 I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua *reprodução* cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (Brasil, 2007<sup>a</sup>, art. 3º, inc, I) .

Diante dos registros legais, as famílias que mantêm vínculo religioso, muitas vezes de uma herança religiosa familiar ou o que a maioria dos nossos interlocutores consideram como “chamado”, que seria da espiritualidade, como no candomblé — os orixás/divindades — e na Umbanda — as entidades —, contribuem para a manutenção das tradições de matrizes africanas.

Os valores ancestrais — respeito e solidariedade —, a extensão da família pelo vínculo religioso, a aproximação e o cuidado com o meio ambiente, a consagração dos espaços que se destinam aos atos ritualísticos, seja no lócus dos terreiros, seja nos espaços vibracionais externos, como rios, praias, cachoeiras, pedreiras, mangues, etc., também integram as raízes africanas, como também a culinária, as músicas, a medicina por meio de folhas e ervas, enfim, tudo isso faz parte da cosmovisão africana.

Trazemos para essa discussão o texto de Silva Neto (2023). O autor explana sobre os PCT como categoria e discute sobre as recentes produções acadêmicas e políticas públicas. Segundo o autor, os locais de culto ao sagrado vão muito além do espaço físico e geográfico, pois compõem a representação dos valores ancestrais e de muitas práticas peculiares que se agregam aos saberes, aprendidos nessas comunidades de forma oral. Esses locais de culto preservam a ancestralidade religiosa a partir da cosmopercepção, partindo de uma filosofia que trata os elementos da natureza como primordiais à manutenção dos seus rituais, nas relações com cada integrante e as entidades/divindades, sem as quais seria impossível a conexão com o sagrado. (Silva Neto, 2023).

Em nossa pesquisa, nossos interlocutores denominam os locais de culto ao sagrado como “campos vibracionais”, que são os espaços da natureza para cultuar e reverenciar as entidades/divindades, como também ofertar-lhes. Esses campos vibracionais têm fundamental importância no elo entre os adeptos e o sagrado por meio dos elementos da água do rio e mar, das matas, das pedreiras, dos mangues, principalmente para a manutenção desses espaços e dos recursos naturais neles dispostos. Assim, entendemos que os terreiros constituem-se saberes, já que seus adeptos preservam a natureza, os valores, a língua, a dança, as músicas, a cosmologia, tudo ensinado dos mais velhos aos mais novos de forma oral e outras práticas ritualísticas presentes nos *lês* de axé.

No entanto, Silva Neto (2023) expõe que as RMA sempre estiveram em lugar subalterno, foram perseguidos e sofreram punição, inclusive, “desde o Tribunal do Santo Ofício” na dominação portuguesa<sup>6</sup>. Nesse sentido, Oliveira e Candau (2010, p. 22), embasados nos conceitos de colonialidade de Fanon, Quijano e Mignolo, destacam que “[...] a colonialidade do ser é pensada como uma negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, na história da modernidade colonial,” reforçando o entendimento de que o processo decorrente da colonização lançou contra as MA a ideia do mal, buscando o apagamento dessas identidades.

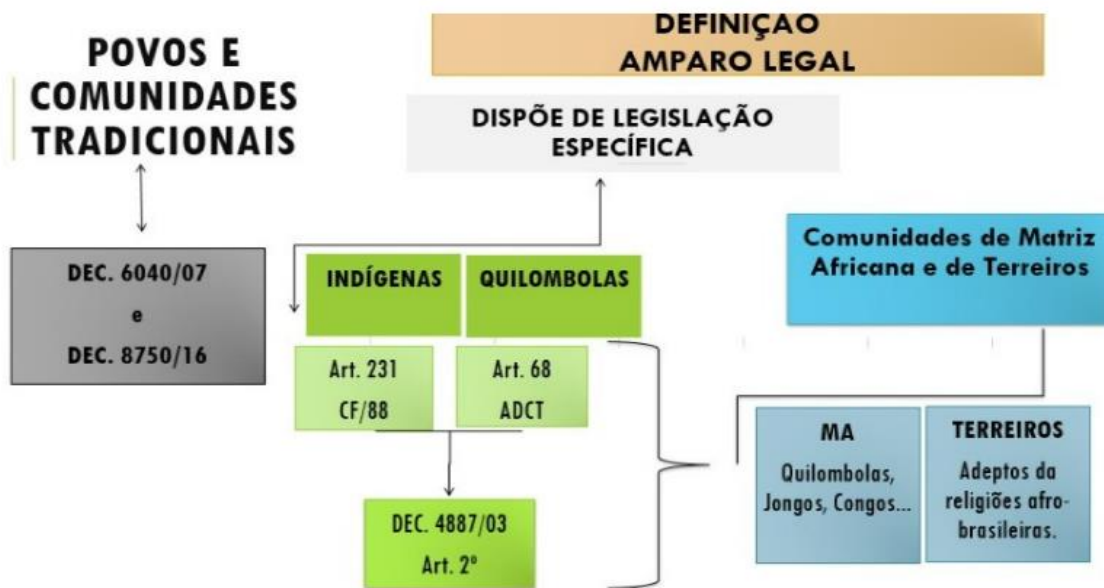
---

<sup>6</sup> Conforme o Código Penal instituído pelo Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, considerava-se crime as práticas do espiritismo e de curas. Somente a partir da Constituição de 1988, essas manifestações e outras se tornaram explicitamente de livre acesso. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm). Acesso em: 8 ago. 2022.

Os autores ainda salientam a grande importância acerca das políticas públicas proveniente do art. 206 da CF/88, de incentivo para a luta dos movimentos sociais que ganhou mais força no governo Lula, ao reconhecer as “injustiças e as discriminações raciais vividas pela população afro-brasileira. Evidenciam-se aqui os mais importantes marcos, como a Marcha Zumbi em Brasília e a III Conferência Nacional, em Durban. Descrever com detalhes os ministérios, órgãos e secretarias advindas dessas bases legais de apoio e o fazer cumprir direitos de grupos historicamente discriminados é o que trouxemos como importante complemento para nossa pesquisa.

A seguinte apresentação gráfica apresenta, de forma geral, o alcance da legislação e a definição de cada grupo dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Figura 1 – Alcance da legislação brasileira



Fonte: Elaboração da autora (2022).

## 5 DIÁLOGO DA PESQUISA COM A LITERATURA

Reunimos aqui as fontes de pesquisas, conhecimentos já estudados e produzidos e o entendimento de alguns pesquisadores que investigaram o processo do racismo religioso dentro das escolas, o que nos auxiliou a compreender os aspectos do racismo religioso e a invisibilidade dos adeptos nos espaços de educação formal. No entanto, poucos foram os textos encontrados que abordassem os afrorreligiosos e suas trajetórias escolares no Espírito Santo. Entretanto, estar no território da pesquisa, ouvir os relatos das lideranças de Religiões Afro-brasileiras mesmo dos que ainda não atingiram o ensino superior nos revelou que esses grupos têm constantemente suas identidades violadas.

Nas buscas por trabalhos que dialogassem com o propósito do tema, verificamos plataformas especializadas — *Google Acadêmico*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) , *Scientific Electronic Library Online SciELO*, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) , revistas digitais e sites de universidades. Utilizando como descritores termos afins: Religiões Afro-brasileiras e o ensino superior; educação e/ou candomblé; afrorreligiosos e a educação superior; afrorreligiosos no ES; Lei nº 10639/2003 e estudantes afrorreligiosos; racismo religioso na escola.

Por termos encontrado poucos trabalhos que abordassem especificamente os afrorreligiosos no ensino superior no Espírito Santo, foram selecionados outros, cujos temas se relacionam às RMA, à educação e aos seus processos formativos. Assim, encontramos 10 (dez) trabalhos entre teses, dissertações e artigos científicos. Quanto ao recorte temporal, optamos pelos trabalhos produzidos nos últimos 15 anos, devido às regulamentações movidas no alcance das CTMA pelos Decretos nº 6.040/2007 e nº 8.750/2016, por entender que avanços na luta por uma educação antirracista é um processo recente.

A seguir, apresentamos o quadro com os trabalhos que foram selecionados para compor a revisão de literatura.



Quadro 1 – Produções acadêmicas utilizadas na revisão de literatura

Nº	Ano	Natureza do trabalho	Autoria	Instituição/Fonte de Consulta	Título
01	2011	Tese	Rachel Rua Baptista Bakke	Universidade de São Paulo	Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.633
02	2011	Artigo	Vagner Gonçalves da Silva	USP – Portal de Revistas	Religião e identidade cultural negra: católicos, afro-brasileiros e neopentecostais
03	2013	Artigo	Jocélio Teles dos Santos e Luiz Chateaubriand C. dos Santos.	Afro-Ásia	"Pai de santo doutor": escolaridade, gênero e cor nos terreiros baianos
04	2014	Artigo	Naiara Aparecida da Natividade dos Santos	WEB Artigos	Candomblé e educação: influência e empoderamento para o ensino superior
03	2014	Artigo	Amurabi Oliveira e Arthur Kleverton de Almirante	Ilha – Revista Antropológica	Aprendendo com o axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola
04	2014	Artigo	KLeverton Arthur de Almirante	Antropolítica – Revista Contemporânea de Antropologia	CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. 296 p.
05	2015	Artigo	Henrique Cunha Junior	Universidade Regional do Cariri	O jogo africano: Educação, Matemática, História, Cultura Africana
06	5	Artigo	Luiz Fernando de Oliveira	Revista AÚ	Educação e candomblé: uma questão política e de conhecimento humano
07	2016	Monografia	Luciano Oliveira	UNIAFRO - Neab/UFES	Entre a escola e o candomblé: estudo de caso no Ilê Asé Tafá Awure
08	2018	Artigo	Amurabi Oliveira	Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social	Narrativas escolares de alunos umbandistas no Ensino Superior em Santa Catarina
09	2019	Artigo	Gustavo Jaime Filizola e Denise Maria Botelho	Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores	Lei 10.639/2003: caminhos para desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar
10	2022	Artigo	José Pedro da Silva Neto	Doma: saberes negros e enfrentamento	Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana: notas de uma categoria em construção entre 2010 e 2016

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Assim, nesta seção, alcançamos os conceitos de importantes pesquisadores no assunto, que publicaram em período mais recente e que, por meio de estudos de caso realizados dentro das casas de RMA e nos espaços de educação formal, revelaram importantes aspectos para esta pesquisa.

Os estudos envolvem múltiplas culturas. Dos assuntos abordados na temática, os relacionados à História trazida do continente africano vêm a ser o mais impactante, devido à discriminação que segue sobre suas características, principalmente as religiões negras tão perseguidas que, apesar disso, se mantêm resistentes diante das tentativas constantes de epistemicídio.

O racismo religioso quer matar existências, eliminar crenças, apagar memórias, silenciar origens. É a existência dessas epistemologias culturais pretas que reafirmam a existência de corpos e memórias pretas. É a existência dessas epistemologias pretas que evidenciam a escravidão como crime e o processo de desumanização de memórias existenciais pretas (Nogueira, 2020, p. 123).

Dentro do campo educacional, a não inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares contribui para o epistemicídio dos saberes advindos da matriz religiosa afro-brasileira, pois a cultura proveniente da diáspora africana é descartável, na visão de muitos educadores, por acharem “difícil de trabalhar”, “situação delicada”, “melhor evitar conflito com as famílias”, principalmente quando se aborda a questão religiosa, em que as tensões são ainda maiores. Desse modo, há um cerceamento acerca das Religiões Afro-brasileiras nas práticas dos educadores ou quando se contempla o tema. A fala tende a ser revestida de preconceito, o preconceito racial que estigmatiza grupos tanto por sua ancestralidade, quanto por sua aparência.

Sendo assim, dos nossos entrevistados, as lideranças de Religiões Afro-brasileiras que se declararam como negros e negras sofrem o racismo de marca e o religioso. Sobre esse conceito, Nogueira ensina:

Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem (Nogueira, 2020, p. 292).

O autor classifica os conceitos em doze diferentes formas, cujos argumentos, apesar de sua relevância, não serão foco deste trabalho, contudo fica evidente, a partir da explanação do autor e dos dados colhidos no campo da pesquisa, de que pessoas negras e pertencentes às Religiões Afro-brasileiras sofrem o racismo de marca, devido a suas características fenotípicas, mais precisamente a cor da pele, e ainda, o racismo religioso.

Há diferenças que devemos apontar em relação às lideranças que se declararam como brancos: alguns relataram sofrer apenas o racismo religioso e outros, além do racismo religioso, são constantemente indagados devido ao fato de serem brancos e adeptos às RMA.

Foi de suma importância a revisão bibliográfica sobre os estudos de pesquisadores no tema proposto para a pesquisa. Isso porque, no âmbito da educação, a intolerância se inicia bem antes do ensino superior, já na educação básica.

Os estudos de casos foram importantes, pois agregaram ao nosso conhecimento a vivência dentro dos espaços de culto ao sagrado, a abordagem em face aos adeptos dentro e fora dos terreiros, notadamente nos espaços escolares, como assinalou Stela Guedes Caputo (2012), que escreveu sobre o cotidiano escolar das crianças que vivenciam a religiosidade nos terreiros de Religiões Afro-brasileiras. O texto, analisado por Almirante (2015), relata muitas situações discriminatórias vividas na escola. Ao que consta, devido ao racismo religioso no espaço escolar, estudantes escondiam sua fé, suas marcas e guias por receio de ouvir declarações que desclassificam sua religião, o que reconheço como adepta das RMA e conforme os dados da pesquisa.

Portanto, o estudo da autora nos permitiu desenvolver análises e constatar por meios dos relatos dos nossos interlocutores sobre o modo como a educação escolar se relaciona com os praticantes de Religiões Afro-brasileiras, reforçando os estereótipos e os ataques dos intolerantes.

Outra autora que nos levou para dentro da escola nessa perspectiva foi Rachel Rua Baptiste Bakke (2011), que ressalta a importância da aplicação da Lei nº 10.639 numa reflexão diante do recorte religioso. Sendo as Religiões Afro-brasileiras símbolos da herança africana no Brasil, devem portanto ser contempladas no planejamento

escolar diante da obrigatoriedade de se abordar a Cultura Africana e Afro-brasileira, disposta na legislação já mencionada.

Bakke (2011) se debruçou em um período de quase quatro anos nos estudos da cultura afro-brasileira, em especial na herança religiosa para analisar a aplicação da Lei nº 10,639 diante das colocações de identidades e diferenças. Para ela, as religiões afro-brasileiras devem ser entendidas como saber acadêmico.

O recorte religioso para a análise da Lei 10.639 possibilita a reflexão sobre o momento atual, no qual raça e cultura de alguma forma aparecem novamente juntas para a construção de uma identidade e, a partir dela, o acesso a direitos, a luz do contexto de construção do negro e da religiosidade negra com o objeto de pesquisa da própria antropologia brasileira (Bakke, 2011, p. 11).

A pesquisadora ainda afirma que nas escolas onde executou sua pesquisa ficou a impressão de que os profissionais não conheciam a lei ou não se empenhavam a aplicá-la, havendo ali o preconceito por parte de quem deveria levar informação para evitar tipos de comportamento como esse.

Para a autora, não restou dúvida a respeito das práticas discriminatórias dentro das escolas contra os adeptos de Religiões Afro-brasileiras, o que difere de suas vivências nos terreiros, visto que ambos seriam de acolhimento, interação, inclusão e respeito, mas que somente observava isso no espaço do terreiro.

Em relação a toda a diversidade e à desigualdade que permeia os espaços escolares, Eliane Cavalleiro (2001) nos apresenta apontamentos importantes de que a falha na inclusão da diversidade cultural e religiosa na escola compromete o desenvolvimento de muitos estudantes. Além disso, frisa a respeito do compromisso dos educadores para uma educação antirracista, pois muito dos aspectos por dentro dos muros da escola contribuem para a reprodução do racismo e da discriminação.

Os trabalhos de campo mencionados revelam a importância do estudo das relações étnico-raciais e a apresentação das origens africanas no contexto escolar, sobretudo em seus aspectos religiosos, pois seus espaços de culto são patrimônios culturais brasileiros e suas memórias precisam ser preservadas (Munanga, 2003, 2005, 2020).

Entendemos assim que não se pode desvincular a religião do contexto cultural, muito menos deixar de apresentar a importância da religiosidade para a cultura afro-brasileira. Esse reconhecimento acerca das RMA e da pluralidade existente no contexto educacional é muito importante para desconstruir estereótipos, inclusive para que os Povos de Terreiro não sejam subjugados em relação à sua capacidade intelectual.

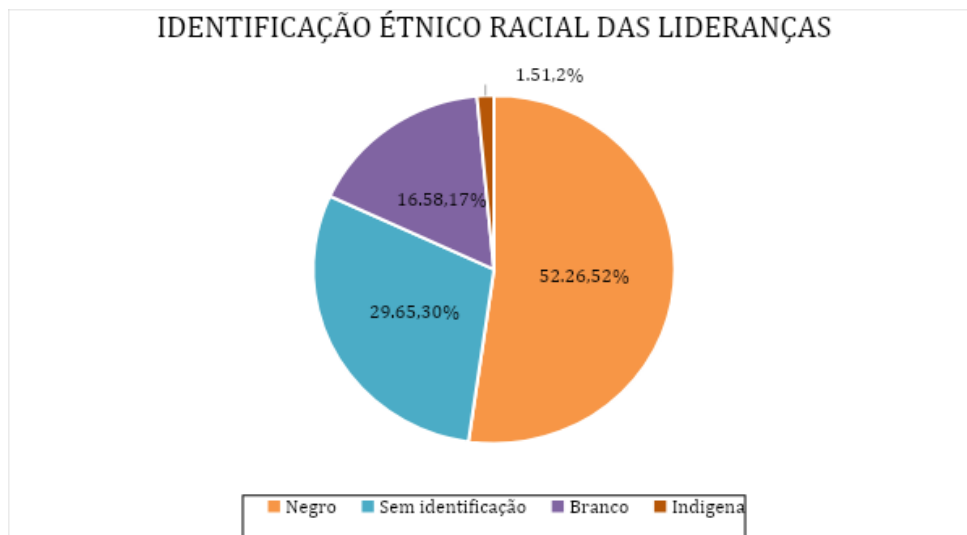
A revisão de literatura instigou importante reflexão acerca de estereótipos arraigados e presentes no cotidiano dos nossos entrevistados como a intelectualidade e os dons profissionais das pessoas adeptas de Religiões Afro-brasileiras, pois tendem a levantar dúvidas para muitas pessoas. Algumas lideranças mencionaram que, de alguma forma, surpreendem pessoas dos locais de convivência, quando sabem que são profissionais de alguma área específica de graduação e que percebem a indignação quando dizem que não fazem da religião um comércio.

Desse modo, trago para essa discussão Jocélio Teles dos Santos e Luiz Chateaubriand C. dos Santos (2013), que nos apresentam uma pesquisa também de mapeamento (2006 a 2008) de lideranças de Religiões Afro-brasileiras com situações de racismo religioso, gênero, cor, ocupação laboral e escolaridade nos terreiros baianos. O título já demonstra acentuado teor estereotipado em relação à existência de “pais e mães de santo” que cursam uma faculdade: *“Pai de Santo Doutor?”*. Historicamente se explicam os impedimentos da escolarização de pessoas e grupos estigmatizados, já discutidos nesta pesquisa. Nesse trabalho, os autores relatam a prevalência de brancos entre os indivíduos de maior instrução, entre adeptos, clientes e lideranças. Esse fato se relaciona também à classe social em que estavam inseridos os terreiros na época.

Dos resultados percentuais da pesquisa que os autores apresentam, mais de 60% das lideranças se declararam de cor preta, acrescido dessa metade se declararem pardos. Apontam uma estimativa de mais de 90% de lideranças negras. Já as lideranças brancas ficam com um percentual de quase 5% que abarcam 53 terreiros, nos quais inclusive relatam que lideranças brancas no candomblé especificamente não são um fato recente. Analisam que esse “embranquecimento” nas Religiões Afro-brasileiras ocorre há mais de um século.

A partir dos terreiros mapeados, os dados mostram que 52,26% das lideranças se identificam como negros (nesse grupo, estão inserido os pretos e os pardos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)); 16,58% são de lideranças que se declaram como brancas; 1,51% das lideranças se identifica como indígena e 29,65% das lideranças não registraram o quesito raça/cor, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Identificação étnico-racial das lideranças no *Projeto Africanidades*



Fonte: Elaboração da autora (2023).

Ainda na pesquisa de Santos e Santos (2013) em relação à escolaridade, o censo revelou 80 lideranças que cursaram ou estavam cursando o ensino superior. Desse número, 13% eram lideranças brancas. Os homens lideram os que possuem curso superior.

Na nossa pesquisa, observamos que quanto maior o grau de instrução da liderança, maior a participação do terreiro nas associações, a organização de documentos formais e registros em entidades aforreligiosas e órgãos competentes.

Uma memória que algumas lideranças possuem diz respeito aos registros muito antigos de autorização na polícia local para poderem “funcionar”, porque, na época, não havia regulamentação e as práticas ritualísticas eram proibidas. Assim, quando não havia ainda uma norma que regulamentasse os terreiros, era necessário autorização de funcionamento por tempo determinado pelo chefe de polícia da região. Esse é o caso do terreiro “Gruta São Geraldo”, em Vila Velha, onde o dirigente Marcelo

Serrano nos mostrou com orgulho a posse desse documento que marca o início dos trabalhos espirituais de dona Ana, fundadora da casa de umbanda.

Santos e Santos (2013) afirmam que os que possuem grau de instrução mais elevado têm maior empregabilidade no mercado de trabalho. Outra prerrogativa que constatei com os entrevistados das lideranças com curso superior, com exceção de quem já aposentou na carreira, todos atuam em suas áreas ou áreas afins e conduzem suas funções religiosas “sem deixar faltar em nenhuma das duas funções”, como relataram.

Em relação à atividade profissional mediante a graduação cursada, nossos interlocutores atuam em diferentes áreas, sendo nos setores da educação e do funcionalismo público. Sua atuação nesses setores contribui para auxiliar seus “filhos de santo” em vários aspectos dentro e fora dos terreiros, como orientação escolar e administração da própria organização da casa de axé, conforme mencionado anteriormente.

A cada “mergulho” na revisão de literatura, se evidencia que não são suficientes os marcos legais que atuam na defesa contra os tipos de racismo tão impregnados nas estruturas da sociedade, no reconhecimento da pluralidade étnica, no respeito à diversidade religiosa e na promoção de uma educação antirracista. É preciso fazer valer direitos, inibir atitudes racistas e preconceituosas, valorizar a identidade e a cultura de diferentes grupos da sociedade, valorizar outros saberes, sentidos de ser, de conviver e de cultuar sua fé que são historicamente apagados dos espaços educativos e das IES.

Nesse momento, apresentamos conceitos em relação à questão da religiosidade no campo da escola, onde o racismo religioso acontece de forma mais intensa. Elencamos, nesse processo de análises, objetos para se discutir as trajetórias das lideranças de terreiros que enfrentam o racismo religioso por toda sua vida escolar, mas que conseguem chegar às instituições de ensino superior, servindo como exemplo para demais adeptos em poderem também provocar as mudanças sociais e políticas em suas vidas por meio do ingresso no ensino superior.

Ao falar de racismo religioso, devemos dar ênfase na Erer desde a base de ensino. As fontes de pesquisas para o tema são diversas e algumas respostas têm sido dadas

pelas novas leis, promovendo visibilidade aos Povos e às Comunidades de Matrizes Africanas e um novo instrumento para o combate ao racismo religioso — expressão que, pela primeira vez, é utilizada em documento do ordenamento jurídico. No campo educacional, cabe à percepção de cada profissional da escola despir-se de preconceitos e não produzir o mesmo olhar discriminatório quando for abordar a questão religiosa, fato que expressa o racismo. A esse respeito, Luiz Fernandes de Oliveira (2015) expõe em seu texto:

O fenômeno da religiosidade de matriz africana é uma das dimensões em que também se expressa o racismo no Brasil, entretanto, é também onde a resistência negra demonstrou uma capacidade de afirmação de identidades civilizatórias surpreendentes (Oliveira, 2015, p. 54).

Atitudes de racismo religioso no ambiente educacional ferem os direitos humanos, a dignidade de uma criança ou de uma pessoa, descaracterizando sua identidade. Na visão de Caputo (2012) citada por Almirante (2014), as crianças de famílias adeptas a religiões de MA precisam aprender inclusive a se defenderem do preconceito e da discriminação nas escolas.

Algo que será melhor explanado mais adiante, nas análises de campo da pesquisa, pois um terreiro acolhe os filhos dos adeptos que fazem parte do corpo mediúnico bem como dos consulentes que estiverem no momento de função, para orientar as crianças em relação à religiosidade na qual vibram seus familiares.

Adentrando ao curso superior, Amurabi Oliveira (2018) analisa as experiências escolares de alunos umbandistas no Ensino Superior em Santa Catarina e apresenta suas vivências da Educação Básica ao Ensino Superior, argumentando a invisibilidade da identidade religiosa nos espaços escolares. Tal situação perpassa os nossos interlocutores, uma vez que a religiosidade é algo fora do planejamento e alguns nos contaram que houve embates, por perceberem desfavor em relação ao estudo das culturas afroreligiosas dentro das salas de aula, posturas oriundas tanto de colegas de turma quanto de professores.

Nessa perspectiva, o trabalho que corrobora essa discussão é da professora de História Naiara Aparecida da Natividade dos Santos, que escreveu sobre *Candomblé e Educação: Influência e empoderamento para o Ensino Superior* (2014). Nesse trabalho, ela apresenta a reflexão de que não se devem perceber apenas as



dimensões mítica e lúdica dos praticantes de RMA; precisamos abrir para um contexto ampliado de suas contribuições, inclusive na influência dos membros ao acesso ao Ensino Superior, à educação não formal dentro dos seus territórios, o que a autora denomina “espaços de grande pedagogia social e crítica”. A professora de História afirma:

A religiosidade africana sempre foi marcada por preconceitos e ignorância por parte dos escravizadores, o que suscitou um desconhecimento do verdadeiro propósito da religião, que é a formação integral do sujeito. Podem contribuir para a formação de um modelo educacional formal e não-formal baseado no resgate indenitário necessário à população brasileira. (Santos, 2014, *online*).

Esse fato vai ao encontro do que os dados nos apresentaram. Os terreiros e suas lideranças, além do cuidado com os “filhos(as) de santo”, são agentes de “socialização do indivíduo” e os saberes acadêmicos têm levado práticas socioeducativas aos membros da comunidade religiosa e todo seu entorno, uma vez que também partem dos dados de que a troca de saberes, as ações formativas e sociais que são promovidas pelas lideranças de muitos terreiros são extensivas a todos da comunidade, adeptos ou não.

Entende-se que as instituições de educação deveriam ser ambientes de socialização e desconstrução de preconceitos que geram atitudes racistas, uma vez que elas têm esse papel de fundamental importância. Avançar para um currículo que contemple a diversidade cultural que esses espaços educativos agregam seria um passo para desmistificar a historicidade do outro como algo negativo.

Na sequência desta dissertação, ressaltamos a importância para a pesquisa acadêmica como uma ferramenta fundamental para que o pesquisador ou a pesquisadora execute seu trabalho dissertativo na abordagem científica, pois, como ensina Demo (1985), não se limita ao trabalho de pesquisa científica o resumo de livros, fichas de leituras e nem extrair passagens específicas; para ele, essas seriam pré-universitárias. Para o autor, o trabalho científico “[...] é principalmente produção de conhecimento, que no estudante não será sempre original, mas pelo menos dentro da tentativa de construção por palavras próprias” (Demo, 1985, p. 51).

Nesse sentido, quando falamos em Comunidades de Matriz Africana, no horizonte desta pesquisa, almejamos a representação dos sujeitos envolvidos, que são as

lideranças religiosas, pais e mães de santo, e no modo como foi construída sua trajetória educacional e as experiências que os levaram para os centros universitários, bem como o conhecimento que trouxeram da academia para os seus terreiros e as contribuições que favorecem a comunidade em seu entorno.

## 6 TRAJETÓRIA E MEMÓRIA COMO REFERENCIAIS DE MÉTODO DE PESQUISA

Na abordagem da memória dentro da experiência vivida e da narrativa, inclusive da rotina nos terreiros, destacam-se o aprendizado, o sentimento de pertencimento, a identidade desses grupos e toda a religiosidade nesses espaços que também educam, bem como a trajetória dos sacerdotes que ainda diante de seus cargos de lideranças de terreiros e toda rotina que demanda a religião decidiram por alcançar o Ensino Superior.

Para a pesquisa, em relação ao caminho percorrido pelas lideranças em sua trajetória escolar até o curso superior, apresentamos, de forma geral, o conceito de trajetória por Pierre Bourdieu (1983), que, ao falar de história de vida, apresenta a impossibilidade de se separar os acontecimentos da existência de cada um “concebida como uma história e o relato dessa história”. Para esse autor, falar de história de vida se constitui

[...] como um encaminhamento, isto é, um caminho que percorremos e que deve ser percorrido, um trajeto, uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional (a “mobilidade”), que tem um começo (uma estréia na vida), etapas e um fim, no duplo sentido, de término e de finalidade (“ele fará seu caminho” significa ele terá êxito, fará uma bela carreira), um fim da história (Bourdieu, 1998: 183).

A oralidade histórica possibilita ao pesquisador apresentar em texto as vivências que estão apenas na memória humana, em questão nessas “mães e pais de santo” e em todos os adeptos de uma comunidade. Por meio dela, comunica-se um conhecimento coletivo, mas que é modificado de acordo com a memória e vivência de cada um, de forma subjetiva, apoiada na concepção de memória coletiva e social por Halbwachs (1990). Para o autor, a memória não é construída de maneira estritamente individual mas também sempre em grupo e pode ser mudada constantemente de acordo com a cosmovisão de cada um.

No entanto, seguindo a concepção de Pollak (1992, p. 201), a memória não será avaliada só, mas serão levadas em consideração as experiências do grupo em que esteja inserida. Nessa abordagem, consideramos que os terreiros são espaços de

tradições, história e memória (cultura material e imaterial), onde seus adeptos dividem a mesma herança cultural e religiosa.

Soares e Crusoé (2017, p. 39) usam a memória em comunidades religiosas como metodologia de pesquisa em Educação, uma vez que consideram relevante “[...]uma pesquisa que se debruça sobre a perspectiva social e cultural”. O que elas designam de “Memória Afro” auxilia no “[...] objetivo de descortinar novas formas de saberes e práticas sociais, que revelam nuances, resistências e estratégias de inserção social de um grupo” (Soares; Crusoé, 2017, p. 40). Dessa forma, como expõem as autoras, seguimos numa reflexão a partir de contextos sociais específicos da “Memória Afro” das lideranças das RMA —histórias, processos identitários e relações de invisibilidade pessoal e cultural. Isso inclui o preconceito e o racismo religioso que perpassam suas vidas escolares e os acompanharam até a academia, tornando essa investigação científica em história de superação dessas pessoas.

Na concepção das referidas autoras, o uso da memória deve dialogar com o conceito de patrimônio material e imaterial, noções que não serão exploradas neste texto. Para melhor explicar o sentido da memória coletiva ancestral e cultural de um grupo originário, é necessária uma análise do que vem a ser esse conceito, apresentando, portanto, as contribuições de outros pesquisadores e estudiosos no assunto como suporte metodológico de apoio ao nosso trabalho.

Assim, compartilhamos a contribuição do sociólogo e historiador Pollak (1989) que aponta a importância sobre o passado que reforça sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades.

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irredutíveis (Pollak, 1989, p. 9).

Nesse sentido, o autor traz ainda a ideia de que o processo de enquadramento da memória se constitui a partir do material fornecido pela História.

Pollak (1989) também dialoga com o livro de Halbwachs, *A memória coletiva* [1950]. Esse autor também nos contempla para elaboração deste trabalho. A partir de Halbwachs ([1950] 1990), vemos o que estrutura nossa memória e a insere no coletivo a que pertencemos, além das vantagens desse processo, como monumentos, paisagens, personagens históricos, música, folclore etc. Observamos assim que as narrativas apresentadas por nossos interlocutores só têm sentido dentro de um conjunto de referências do grupo do qual eles fazem parte, que são as RMA.

## 6.1 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS NOS TERREIROS

Com base nos objetivos propostos para este estudo, o procedimento metodológico concernente à nossa pesquisa levou em conta as relações interpessoais e a particularidade das lideranças dos terreiros de umbanda com formação universitária. Mas, como dito anteriormente, líderes sem formação específica também participaram da pesquisa do *Projeto Africanidades Transatlânticas*. Adentramos os territórios dos nossos interlocutores com o devido cuidado ético mediante as especificidades dos Povos de Terreiro e a forma como se organizam a partir de seus valores civilizatórios.

Além dos ataques e atos intolerantes que as lideranças afroreligiosas sofrem, das demandas que envolvem suas vidas dentro dos seus terreiros, observamos como as lideranças conciliam essas demandas ao curso superior e o resultado do seu avanço educacional para a comunidade em que o terreiro está inserido. Desse modo, para avaliar os dados surgidos das entrevistas e de toda a dinâmica em volta da sua oralidade histórica, nesta pesquisa qualitativa concordamos com Demo (1989, p. 16) quando afirma que “[...] as realidades sociais se manifestam de forma mais qualitativa do que quantitativas”. Assim, contemplamos com mais cuidado os valores, as crenças e as narrativas de suas vidas.

Com base nos procedimentos técnicos que utilizamos, partimos para o estudo de campo, que é utilizado não somente na Antropologia, mas também na Sociologia, na Educação e em outras ciências. Gil (2002) esclarece esse tipo de pesquisa para nossa apreciação:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (Gil, 2002, p. 53).

O espaço em que esse grupo se reúne é tomado de cultura, crenças, história, símbolos etc., que se ligam a uma forma característica de se relacionarem em comunidade. Com atenção a essas questões, foi preciso entrar nesse campo e perceber todos os fenômenos, de ordem cultural, social e política, que acontecem ali, com ferramentas necessárias para reunir os dados de forma sutil e cuidadosa.

Gil (2008) reforça o cuidado na pesquisa qualitativa quanto à interpretação, que deve ser dada com suma importância. Ressalto que essas lideranças estão inseridas em um grupo que mantém uma tradição secular, que não consta em livros nem em códigos sua história, numa concepção de cultura que é passada de forma oral.

A escolha pela pesquisa exploratória nos levou a uma maior ligação com o problema a ser analisado, deixando-o mais evidente, como também as informações captadas em seus detalhes, pois apresenta uma flexibilidade na atuação do campo, porém não ultrapassando em suas particularidades (Gil, 2002). Ainda a forma flexível na condução das hipóteses nos permitiu considerar todos os aspectos.

Esse tipo de pesquisa tem a finalidade de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos. Gil (2008) ensina ainda que a pesquisa exploratória é cabível principalmente quando o tema é pouco explorado, como é o caso do assunto em tela, que, como já foi informado, poucas produções foram encontradas em relação à escolaridade de afroreligiosos no Espírito Santo.

Assim, foi seguida uma abordagem histórica, de identidade e de narrativas de vida desse grupo que miramos no objetivo central, qual seja, entender a trajetória de escolarização pela qual passaram as lideranças de terreiro, além de coletar os dados de suas relações na sociedade, de enfrentamento ao racismo religioso tão arraigado entre nós e de influência da educação superior nos terreiros.

A familiaridade que a equipe possui com a religiosidade afro contribuiu significativamente na coleta dos dados. Por vivenciarmos a rotina religiosa, dispomos da compreensão das relações humanas que permeiam os espaços do sagrado. Assim, conduzimos cada interlocução com respeito ao cargo que a liderança exerce, respeito às entidades/divindades que vibram naquele lugar e a todos os adeptos que estiveram presentes naquele momento nos terreiros de axé.

Os diálogos foram bem desenvolvidos, fomos bem acolhidos pelas lideranças e pelos integrantes da comunidade religiosa presentes durante as entrevistas durante as quais eles, por sua vez, se sentiram à vontade. Entre eles, ressaltamos um terreiro em especial, onde a liderança deu voz à pesquisadora para que pudesse explanar aos membros da casa sobre a relevância da pesquisa para os adeptos das Religiões Afro-brasileiras, inclusive recebendo o aval e o cumprimento caloroso de algumas entidades.

Esses territórios são de fundamental importância para a continuação de uma ancestralidade confluyente entre África e Brasil e da memória desses espaços que se constituem como patrimônio cultural tão importantes para a formação da identidade e subjetividade de seus adeptos. Daí a necessidade de avaliarmos a memória, a história, as experiências do grupo em que estão inseridos (Pollak, 1992). Para tanto, apoiamo-nos também nos conceitos de trajetória, identidade e narrativas de vida, de Bourdieu e Hall. Também presentes estão as discussões a partir da perspectiva decolonial de Hampâté Bâ.

Aspiramos, portanto, a partir da representação dos sujeitos envolvidos, ao modo como foi construída sua trajetória educacional e às experiências que os levaram para os centros universitários, bem como ao diálogo sobre o conhecimento que levaram da academia para os seus terreiros e para a comunidade em geral.

O trabalho de campo para esta pesquisa se deu juntamente com a dinâmica do trabalho etnográfico de mapeamento dos terreiros de umbanda nos sete municípios da RMGV, como já informado. O *Projeto Africanidades Transatlânticas: história, memória e patrimônio cultural*, teve início em maio de 2022, com previsão de execução até o final de 2023. Coordenado por Osvaldo Martins de Oliveira e Cleyde Rodrigues Amorim, o mapeamento foi direcionado aos terreiros de umbanda onde

particpei na sistematização dos dados preliminares, nos agendamentos e na produção de textos referentes à história dos terreiros, que eram quinzenalmente discutidos nas reuniões de grupo que aconteciam na Ufes. Deu-se um trabalho em equipe que agregou aos pesquisadores conhecimentos e valores muito importantes para nossa formação intelectual, profissional e pessoal, pois todos os componentes desse grupo, de alguma forma, vivenciam a religiosidade afro-brasileira.

A equipe foi formada por pesquisadores de graduação e de mestrado, além de fotógrafos. Primeiramente, foi feita uma captação via telefone para coleta de dados preliminares, alimentando o *drive* para conhecimento de todos. Em seguida, houve o agendamento de visitas, as entrevistas com as lideranças e a escrita dos textos referentes à história das casas de umbanda. Nas visitas, foram fotografados e houve a confecção de croquis das casas mais antigas de cada município. Durante o período também participamos nos grupos de estudos e pesquisa que integram o tema. Os textos foram apresentados para o grupo, quando deliberamos juntos a descrição correta a partir das narrativas dos fatos;

Durante a organização preliminar, foram feitas buscas, por meio da internet, nas redes sociais e por pessoas que são ligadas às CTTro, para um pré-cadastro de informações dos terreiros, termo que merece uma explicação, pois há outras definições desses espaços de cultos denominados pelas lideranças, a saber: casa, templo, choupana, tenda e barracão. Este último termo é mais falado no candomblé, porém algumas lideranças da umbanda também o utilizam.

Após essa busca preliminar, fizemos contato via telefone explicando a proposta do *Projeto Africanidades* e agendando uma visita ao espaço religioso com a liderança. Para organizar as informações, se fez necessário categorizá-las antes. Partindo do ensinamento de Gil (2002, p. 134) segundo o qual a categorização é a organização dos dados coletados para que o pesquisador faça suas análises e, caso demande, fundamentada com os teóricos que embasam a pesquisa. Ainda argumenta com Lüdke (1986) que a análise não deve estar apenas no material explícito “mas procure desvelar conteúdos implícitos, dimensões contraditórias e mesmo aspectos silenciados”. Tal fato nos favorece como pesquisadores e adeptos das RMA no trato com as peculiaridades do campo da pesquisa e seus códigos socioculturais.



Das 140 lideranças afroreligiosas que participaram do mapeamento do *Projeto Africanidades Transatlânticas 2021/2023*, entrevistamos para esta pesquisa 16 líderes de terreiros situados nos municípios da RMGV, quais sejam, Serra, Vitória, Vila Velha, Cariacica e Guarapari.

Utilizamos como instrumentos auxiliares às entrevistas gravadores de voz, câmera fotográfica, questionário de entrevista e termo de consentimento da pesquisa. Conversamos com as lideranças, colhendo informações sobre a história desses espaços sagrados, o processo de formação e iniciação dessas lideranças, os antecessores — os fundadores das casas de axé —, a rotina e o zelo com o sagrado, a forma como se organizam como uma família extensa, a escolarização e a atuação laboral dos adeptos.

Em toda a dinâmica de mapeamento e por meio dela, colhemos dados para esta dissertação e seguimos fielmente a história de vida a nós contada, com os cuidados éticos necessários, a partir das diretrizes e apresentando o termo de consentimento, que foi lido e assinado, oferecendo maior segurança aos nossos entrevistados.

Os dados da entrevista foram coletados por meio de um roteiro de perguntas semiestruturadas (APÊNDICE A), modelo flexível usado em pesquisas que tem seu roteiro previamente determinado, mas permite ao pesquisador ou à pesquisadora, bem como aos interlocutores, estarem de forma mais livre para as perguntas e para as respostas. Isso porque a partir das respostas poderiam surgir outras indagações, como de fato surgiram.

Além das trocas de saberes acadêmicos e ancestrais, as lideranças promovem ações solidárias para ajudar seus adeptos e as comunidades em seu entorno. Há fatos interessantes de líderes de outras denominações religiosas que participam juntos de eventos: um pedido de auxílio feito por um pastor em uma demanda espiritual que não conseguia resolver.

O uso de gravações de voz foi executado para que não fosse tomado muito tempo das lideranças, pensando nos seus afazeres com a religião e suas atuações laborais. Registramos com fotografias os espaços de culto, (no entanto, algumas fotos de arquivo pessoal das lideranças foram por eles nos fornecidos) e fizemos o

levantamento bibliográfico ancorado em alguns referenciais, nas contribuições de pesquisadores e estudiosos no assunto como suporte metodológico que apoiaram nossa pesquisa. Seguimos numa reflexão a partir de contextos sociais específicos dos nossos interlocutores e de relações que perpassam suas vidas escolares até a academia.

Em relação à duração das entrevistas, percebi que lideranças mais idosas se dispuseram em contar os fatos em seus mínimos detalhes, por isso o tempo variou de 2h a 4h de conversa, alguns momentos foram interrompidos por lapsos de esquecimento. A partir de suas memórias, entraram personagens de suas vidas como amigos e familiares, como também situações desde grandes conflitos até manifestações de fé, o que contribuiu para esse tempo maior de duração na hora da entrevista.

As lideranças que tiveram acesso ao curso superior sistematizaram mais os dados na hora da entrevista, mas sem deixar de colocar em voga todo seu amor e toda sua fé na religião. O tempo ocorria de, no máximo, 50 minutos de entrevista. Após o fechamento do questionário, sempre éramos convidados a conhecer mais o terreiro, as imagens, as indumentárias e os rituais, evidenciando, apesar de estamos dentro de um espaço comum em nossas rotinas religiosas, uma certa timidez na presença do gravador e da câmera fotográfica.

Na coleta de dados, de forma geral, também foram analisadas lideranças que não cursaram o ensino superior. Nos diálogos, essas lideranças declararam motivos diferentes que impediram ou não os motivaram a avançar em suas trajetórias na educação.

A partir das análises desses dados, fica demonstrado que adeptos das Religiões Afro-brasileiras vivenciam o racismo religioso durante toda sua trajetória escolar, mesmo de forma velada e, na maioria das vezes, ocultada dos planejamentos escolares. Apontam que seus espaços de cultos ao sagrado sofrem ataques de intolerantes, representantes de religiões cristãs, principalmente por neopentecostais, que têm sua religião como única, demonizam todos os aspectos das matrizes africanas e estigmatizam os Povos de Terreiro em relação à escolaridade e ao trabalho. Assim, surgem dados relevantes da atuação acadêmica, política e social de muitos

afrorreligiosos que o *Projeto Africanidades Transatlânticas* alcançou, quebrando esse demérito que envolve os pertencentes às Religiões Afro-brasileiras.

A pesquisa ainda nos revelou os impactos da não aplicabilidade da Lei nº 10639/2003 e demais marcos legais que garantem ao outro o direito de manifestar sua cultura e sua religião, pois garantem a liberdade religiosa e partem do pressuposto de um Estado laico, onde as manifestações culturais e identitárias, inclusive de identidade religiosa, não sejam passíveis de atos de racismo religioso acometidos nas instituições.

Nosso objetivo, a partir das entrevistas, era conhecer o processo de formação daquela comunidade afrorreligiosa. Percebemos que, na composição de alguns terreiros, os familiares com laço sanguíneo prioritariamente atuam juntos na direção dos trabalhos mediúnicos. O pai Thiago, da *Aldeia Sultão da Mata*, em Vitória, é um exemplo disso, que tem a tia como *cambone* e que auxilia e participa de toda organização e das demandas do terreiro. Assim também ocorre no *Centro Espírita Santa Clara*, em Fradinhos, Vitória, onde a liderança Miriam Heringer é auxiliada por suas irmãs e uma prima, formando o que elas chamam de cinco pontas da corrente mediúnica.

Percebemos, da nossa entrada no campo da pesquisa, a impossibilidade em dissociar a trajetória escolar das narrativas de vida, a rotina nos terreiros — destacando o aprendizado, a convivência familiar, a identidade desses grupos e toda religiosidade nesses espaços que também educam —, a trajetória das lideranças que zelam pelo sagrado, orientam e cuidam dos seus “filhos-de-santo”, e a demanda inerente a religiosidade, mormente ao racismo religioso. A partir dos dados analisados, entendemos os impactos do racismo religioso vividos pelos afrorreligiosos e da não aplicabilidade da Lei nº 10.639 e dos demais marcos legais que garantem ao outro o direito de manifestar sua cultura e sua religião nos espaços educativos.

Extraímos também fragmentos de outras trajetórias pesquisadas, em que as lideranças expressam sua compreensão, seu interesse e seu desejo de ingressar no ensino superior e/ou que fazem estudos relacionados a sua religiosidade. Outras lideranças não adentraram a academia, mas incentivam e impõem muitas vezes, quando necessário, aos seus “filhos(as) de santo” que busquem um avanço em suas trajetórias escolares como requisito para um crescimento pessoal e profissional.

Tivemos alguns desafios para realizar o mapeamento: alguns terreiros não se encontravam no mesmo local que havia sido informado, número de telefones incompletos e grupos religiosos que não têm sede física e fixa. Destacamos um grupo no município de Guarapari onde seus adeptos se reúnem na mata e outro grupo, no município de Vila Velha, que realiza seus rituais e encontros espirituais na praia.

Partimos para a apresentação dos dados, guiados na metodologia de Gil, a partir dos quais selecionamos e ordenamos as informações coletadas de forma implícita e explícita, de acordo com os objetivos predispostos. Alguns dados foram apresentados por meio de tabelas e gráficos.

Finalizamos com um produto educacional que seja fonte de orientação e acesso às organizações em defesa dos Povos de Terreiro, visto que foi uma questão levantada muitas vezes por lideranças no momento da entrevista, principalmente daquelas com menor escolaridade. Apostamos também que o produto de forma educativa pode servir como orientação para educadores reverem suas ações em sala de aula, se aterem à legislação acerca dos direitos dos praticantes das RMA e reverem suas práticas, inserindo a cultura afro-brasileira ao alcance de uma educação antirracista, no combate a ações racistas e intolerantes.

## 7 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os teóricos que ajudaram, a partir de seus estudos, a fundamentar nossas discussões acerca da problemática do acesso à educação, do racismo religioso que acontece nesses espaços, da violação dos seus símbolos, dos seus espaços de cultos e do patrimônio material e imaterial dos adeptos das Religiões Afro-brasileiras.

O acesso à educação foi privado para muitos grupos dentro do contexto histórico e perpetua muitos aspectos das privações de direito que dificultaram e ainda dificultam esse processo. As diferenças culturais, muitas vezes deturpadas nas instituições, nos livros, na fala de professores e estudantes, vêm provocando o apagamento da memória tão importante da cultura afro-brasileira, o que exige dos educadores o seu resgate por meio de melhores práticas educativas.

Munanga (2005) revela que esse resgate de memória coletiva não trata apenas dos negros, pois a cultura que vivemos vem de vários segmentos étnicos que “[...] apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional”. (Munanga, 2005, p. 18). No entanto, a cultura vinda da diáspora africana é a que sofre o apagamento nos planejamentos escolares e, como vimos, por muitos anos sequer estava inserida nos livros didáticos, principalmente quando se toca na temática religiosa. Os educadores, por sua vez, se esquivam ao falar do assunto e muito menos se interessam em aprofundar-se nos estudos relacionados.

Prandi (1991, p.84) reforça esse entendimento, quando diz que as religiões afro-brasileiras passaram de étnicas para universais. Sendo assim, a crença não se limita aos indivíduos do continente africano nem aos descendentes, pois sua reprodução atinge os espaços urbanizados em diferentes lugares. O que Oliveira (2019) vem a chamar de “locus da cultura negra no Brasil”, que é acometido por uma diversidade de culturas e seus sujeitos, que compõem o que se torna a tradição, a cultura, o modo de ensinar, conviver, conhecer, de pensar e agir desse grupo.

Essa relação complexa da escola e a diversidade cultural é discutida por muitos educadores e pesquisadores, principalmente após a Lei nº 10.639/2003 e outros

marcos legais que foram mencionados. Quando falamos em direitos nos espaços educativos e pensamos na estrutura da educação que contemple e não exclua a diversidade étnica, pensamos nos nossos interlocutores, os afroreligiosos, que sofrem os dois tipos de racismo.

Gomes (2001) aborda essa complexidade “do trato pedagógico da diversidade” envolvendo a educação, cidadania, etnia e raça. Para ela, afeta o comportamento da população tanto negra quanto branca no Brasil. No entanto, deixa exposto que não devemos esquecer outros vínculos que se agregam em diversos espaços sociais educativos.

Entendemos, nesse sentido, que os terreiros também são espaços de transmissão de saberes. Essa troca de conhecimento seria muito importante para o aprendizado dos estudantes, mas, como a autora, nos preocupa a forma “rasa” com que a escola leva o conhecimento da tradição africana, sua cultura e história. Concordamos com a autora quando afirma que “[...] não podemos desconsiderar a interferência das diferenças étnico-raciais nas condições de vida e história do povo brasileiro” (Gomes, 2001, p. 85).

A autora aponta que trajetórias escolares, acesso e permanência sofrem influência de acordo com raça e etnia da população. Esses conflitos que afetam de forma negativa a trajetória escolar de muitos estudantes poderiam ter impactos menos agressivos se houvesse uma articulação dessa tríade posta por ela: Educação, Cidadania e Raça, como uma postura política e pedagógica:

Por isso não basta conhecer o aluno/a somente no interior da sala de aula e no cotidiano escolar. É preciso estabelecer vínculos entre a vivência sociocultural, o processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar. O contato com os grupos culturais e religiosos da comunidade, com a associação de moradores, com organizações do movimento social pertencentes à comunidade na qual o/a aluno/a está inserido pode ser um caminho interessante (Gomes, 2001, p. 90-91).

Assim, fica evidente a importância da equipe escolar se atentar ao meio sociocultural em que esses sujeitos estão inseridos, o lugar de suas ações, tradições, costumes, crenças e valores o que, para a autora, evitaria esse choque que, por vezes, o estudante tem na escola. Essa atitude auxiliaria o processo da construção das

identidades raciais desses estudantes, aproximando-os de um repertório cultural plural que existe nesse ambiente antes invisibilizado e/ou demonizado.

Essa expectativa de promoção da igualdade racial, no entanto, está ainda longe de acontecer completamente, como aponta Munanga (2007, p. 9). Para ele, a Lei 10.639 coloca aos educadores brasileiros uma questão prática ainda não totalmente equacionada, deixando-nos o entendimento de que um acumulado de preconceitos trazidos pelo regime escravista e pelo colonialismo persiste, causando problemas estruturais que bloqueiam a construção da identidade. No entanto, a relação mais agravante recai na questão religiosa.

Muitos professores e educadores não receberam a formação necessária sobre o trato da diversidade e sobre as ações discriminatórias acometidas nos espaços escolares, como afirma Munanga (2005, p. 15): “[...] falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial”.

Essa falta de preparo que dispõe o autor compromete o ato do professor na formação do indivíduo. Nessa perspectiva, sendo todos produto de formação eurocêntrica, estamos aptos a reproduzir preconceitos enraizados na sociedade ao invés de destacar o que ele chama de “momento pedagógico privilegiado” — a emersão da riqueza cultural afro-brasileira aos estudantes —, a fim de que não mais introjetem sua diferença cultural por receio da exclusão.

Falta a compreensão do conhecimento diverso e sua valorização, ou seja, falta empatia por parte de alguns educadores e educadoras em querer realmente transformar a escola e a sala de aula em um ambiente onde a pluralidade dos estudantes pode ser compartilhada.

Pensando numa educação decolonial e na questão religiosa, observamos educadores que negam a história afro-brasileira, que desconsideram as contribuições que os africanos trouxeram para o Brasil e toda a diversidade étnica e cultural que somos hoje. Eles reproduzem o racismo religioso imposto pelo colonialismo, impedindo que vejam a religião como um legado do povo africano, que faz parte da cultura brasileira e está carregada de conhecimentos e aprendizados dispensados aos seus adeptos dentro dos terreiros/casas/barracões.

Hall (2018) entende que a identidade não é algo inato, pois está em constante formação, defendendo assim a identificação, haja vista que está em andamento. A identificação é, por sua vez, moldada pelo nosso exterior, que é visto por outras pessoas que fazem parte das nossas vivências.

Dessa maneira, o modo peculiar como os grupos percebem sua existência na sociedade e no mundo e suas contribuições no modo dos seus fazeres e na disseminação dos seus saberes vão se adequando aos demais. Por outro lado, quando pensamos na questão religiosa, ela não se encaixa nas perspectivas de convivência de uma sociedade até hoje, sendo talvez a forma mais invisibilizada da diáspora africana.

Em relação à formação de professores para as questões da intolerância às Religiões Afro-brasileiras, acatamos as contribuições do professor Erisvaldo Pereira dos Santos, babalorixá do candomblé Keto, que divide sua vida religiosa com a academia. Na perspectiva da nossa pesquisa, o trabalho de Santos (2015) coloca em discussão o racismo religioso em torno das MA e convida os professores a conhecerem a história das religiões. Seus estudos trazem elementos efetivos para fomentar o respeito às diferenças e a preocupação em relação à predefinição do mal em relação às raízes africanas. “Cabe afastar os preconceitos existentes contra as RMA, cristalizados ao longo da história por força da ideologia dominante e da religião católica hegemônica. Muitos deles derivam de pura ignorância” (Santos, 2015, p. 19).

Entendemos assim a importância da educação nessa função de desconstrução do mal ligado às MA. Notadamente é preciso desconstruir a visão preconcebida dos próprios educadores, visto que essa cultura tem grande importância na história de luta e resistência de seus antepassados e grande influência em nossos costumes.

Contemplando a cultura religiosa dos nossos pesquisados em sua trajetória educacional, Santos ainda infere:

As exigências de uma educação que ofereça elementos cognitivos e afetivos sobre a experiência do sagrado nas religiões de matrizes africanas estão relacionadas com a construção da autoestima dos afro-brasileiros e de todos/as os brasileiros que não tem o sentido positivo da matriz civilizatória africana. (Santos, 2015, p. 25).



Dessa forma, alguns dos nossos entrevistados mencionaram que, por vezes, escondem suas indumentárias, evitam sair à rua “paramentados”, ir ao trabalho e à escola por receio dos atos intolerantes. Assim, inserir a cultura africana em todas as suas dimensões, no tocante à religião no currículo escolar, como afirma Santos (2015, p.26.) trabalharia em prol do conhecimento acerca da história e dos valores dessa raiz africana para superação do preconceito e da intolerância que geram racismo religioso e desvalorizam o sagrado do outro, dificultando a trajetória educacional dos seus adeptos.

Devido a fatores historicamente construídos, é sabido de todos que a população afro-brasileira e/ou os mais pobres sempre tiveram dificuldade em dar continuidade ao processo educacional, principalmente quanto ao acesso ao ensino superior. Algumas universidades mantinham uma política afirmativa com o propósito de dar oportunidades a grupos excluídos e com menos oportunidades. Quanto isso, concordamos com Sérgio Pereira dos Santos (2016):

A histórica luta pela implementação de Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro para afro-brasileiros, pobres e indígenas está muito mais vinculada a uma demanda social originada pelos processos excludentes promovidos pela negação do direito à educação a tais grupos do que a um privilégio [...] (Santos, 2016, p. 67).

.....  
Tal assertiva se vale em razão de problemas étnicos raciais estruturados socialmente e vivenciados por afro-brasileiros e indígenas no Brasil, o que justifica a demanda pelo direito à educação universitária negada ao longo da história de variadas formas [...]. (Santos, 2016, p.69).

Partimos do entendimento de que, por séculos, grupos minoritários e estigmatizados foram excluídos do processo educacional do país, já que a elite colonizadora não aceitava que escravizados, ex-escravizados, trabalhadores e mulheres tivessem o direito de frequentar a escola. No entanto, a partir da articulação entre o Movimento Negro e outros movimentos sociais, vêm surgindo conquistas para que não se perpetuem as desigualdades no âmbito educacional, se contrapondo-se assim “[...] às práticas de racismo e desigualdade racial no Brasil.” (França, 2021, p. 12).

Os símbolos que representam as RMA e compõem suas memórias e identidades são comumente discriminados. As literaturas que contemplam esses aspectos são muitas vezes proibidas de serem trabalhadas nas escolas. Essa invisibilidade conferida à

história dos Povos de Terreiro afeta negativamente a cultura e as memórias identitárias de grupos.

Os pertencentes às CTTro contribuem para a continuação de sua cultura por meio de seus rituais e suas práticas de convivência em comunidade, do ensinamento oralizado dos mais velhos aos mais novos, ocorrendo a construção de suas memórias e a constituição de suas identidades. Com os atos discriminatórios, alguns, de acordo com as entrevistas, chegaram a pensar sobre a imagem que constroem de si para o outros e o modo como vêm representando suas identidades para as pessoas em seu entorno.

Em relação à importância da oralidade dos ensinamentos do "povo de santo" e de suas raízes africanas, trazemos o conceito de Hampâté Bâ (2010), em que ele apresenta características observadas no campo da nossa pesquisa. O modo como esses grupos preservam e repassam sua história na transmissão de saberes, registrando dessa forma suas experiências, seu modo de viver, seus rituais, preservando aspectos muito importantes como a língua, assim, a transmissão oral é o conhecimento total (Hampâté Bâ, 2010, p.169).

Vimos que algumas comunidades em torno dos terreiros de umbanda visitados mantêm uma boa relação com os adeptos e, a partir de suas formações acadêmicas, viabilizam ações sociais, dando auxílio alimentar, prestando serviços médicos e odontológicos, fornecendo cursos de qualificação profissional e estudo acerca das concepções afroreligiosas. Inclusive com apoio de pastores e da comunidade católica, conforme nos relataram três das lideranças que entrevistamos.

No entanto, essas ações importantes não são declaradas, muito menos levadas juntamente com a apresentação das MA no planejamento escolar. Não se reconhece a ascensão educacional de afroreligiosos, nem tampouco sua cultura é abordada nos espaços escolares. A inviabilização da existência das raízes africanas no contexto educacional desprovê, em determinados grupos, conhecer e reconhecer sua história, privando-os de viver sua identidade junto aos demais e trilhar uma trajetória social por meio da educação.

De forma geral, Santos (2016, p. 81) apresenta que há muitas trajetórias de ascensão social de afro-brasileiros por meio da educação no século XIX e XX, o que ele considera um caminho difícil, pois esses sujeitos são atravessados pelos obstáculos do racismo e pela elite dominante. Trazendo para nossa pesquisa e tomando como base o que o autor fala sobre “os pontos fora da curva”<sup>7</sup>, remetemos às lideranças de Religiões Afro-brasileiras que, mesmo atravessadas pelo racismo religioso durante toda sua trajetória educacional, conseguiram avançar no ensino superior.

Os dados da pesquisa tornam mais evidente a questão, pois lideranças que cursaram uma IES atuam ou atuaram nas suas áreas, alegam êxito profissional e pessoal e um trato mais harmonioso quanto às relações interpessoais e à própria administração do terreiro, como também no desvencilhar de ataques racistas e no acesso aos meios de defesa para esses grupos contra as más ações que a eles são direcionadas.

#### 7.1 BREVES CONCEITOS DE RAÇA, RACISMO, RACISMO RELIGIOSO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Considerando os termos “raça” e “racismo”, tomamos brevemente dentro do conceito histórico da humanidade defendido por Munanga (2003) que explana acerca das dimensões do conceito de raça e que tal concepção servia como “[...] ferramentas para operacionalizar o pensamento” (Munanga, 2003, p 2). Desse modo, o conceito de raça era carregado de ideologia e não biológico, devido à estrutura de uma sociedade globalizada e de suas relações de poder. Ainda assinala que “[...] o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns” (Munanga, 2003, p. 7). Assim, Munanga diz que o critério que dividiu a espécie humana em brancos, pretos e amarelos foi a cor da pele. A partir do século XIX, apresentam-se outros critérios fenotípicos de classificação como “a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial etc.” (Munanga, 2003, p. 4).

---

<sup>7</sup> Os pontos fora da curva vistos pelo autor se referem à negação do racismo e da nulidade social e educacional dos afro-brasileiros em relação aos brancos.

Considera que, a partir das “raças sociais”, são reproduzidos os “racismos populares”, apresentados na década de 20. O termo racismo serviu de objeto de estudo tomado por diversas explicações que nem sempre se entrelaçam. Assim, vemos a falta de consenso inclusive dificultando soluções contra as ações racistas. Munanga apresenta que o racismo na concepção biológica sofreu uma mudança na década de 70 e atribui a isso ao avanço científico “(genética humana, bioquímica, biologia molecular)” (Munanga, 2003, p. 4) e que fizeram desacreditar na realidade científica da raça, surgindo “formas derivadas de racismo”, como em relação aos homossexuais, por exemplo. Assim, “[...] o racismo novo se alimenta na noção de etnia definida como um grupo cultural” (Munanga, 2004, p. 10).

Intolerância religiosa é uma forma de violência que afeta pessoas adeptas das RMA e seus símbolos. Pode ocorrer em qualquer espaço onde pessoas estejam usando seus adornos religiosos e inclusive nos próprios locais de culto, como os terreiros. Como apresenta Silva (2007), os símbolos da religiosidade africana, que, de qualquer modo, representam as Religiões Afro-brasileiras, são estigmatizados e combatidos. Dentro da escola, acontece o apagamento do contexto religioso, mesmo atualmente já se apresentando nos livros didáticos, fruto da intolerância religiosa.

Já para Munanga (2020), o que conhecemos por intolerância religiosa ele prefere considerar como “discriminação religiosa embutida de racismo”. Tolerar e intolerância são conceitos impróprios em sua concepção:

Ninguém luta, trabalha e constrói para ser tolerado por outro, mas para ser, no mínimo, respeitado e tratado igualmente no que concerne aos direitos humanos fundamentais, entre os quais se incluem as liberdades de crenças, cultos e religião (Munanga, 2020, p.12).

Para o autor, as RMA no Brasil são afetadas pela discriminação racial que tem como objetivo eliminar esse “universo religioso”. Desse modo, o conceito de intolerância não se contempla nessas ações, porque se trata de discriminação racial, “crime inominável que deve ser combatido e condenado pelas leis do país” (Munanga, 2020, p. 12).

## 8 A PESQUISA COM AS LIDERANÇAS AFRORELIGIOSAS

As considerações captadas na imersão no campo de pesquisa de Bakke (2011), Caputo (2012) e Cavalleiro (2001) reforçam o que, como educadora, vivencio dentro das escolas. Ainda é uma carreira inicial, mas assuntos relacionados a Religiões Afro-brasileiras no cotidiano escolar não eram por mim observados nesses espaços e nem ouvia falar sobre o tema. Nos últimos anos, veio me tocar de outra forma, a partir do momento em que eu passei a vivenciar a religião em sua essência.

As questões levantadas a partir da coleta dos dados representam as experiências apresentadas na revisão de literatura e que foram além da busca da trajetória educacional dos nossos interlocutores, pois fatos relevantes surgiram, muitas vezes após o momento da entrevista, já na finalização da aplicação do questionário, quando desligados as câmeras e o gravador de voz. Muitas vezes, solicitamos a retomada desses instrumentos de pesquisa e, sendo aceito o pedido, iniciava-se uma nova captação de informações que não poderíamos deixar de registrar em nosso diário de campo.

Devido aos estereótipos que sofrem os adeptos de RMA, provocados pela invisibilidade de sua cultura e negação da sua identidade, não se percebem suas trocas comunitárias. Esses adeptos compartilham seus saberes não apenas dentro dos espaços de culto, todavia encontram muitas pessoas, principalmente de outras religiões, que propagam maldosamente as experiências ritualísticas do candomblé e da umbanda (Santos, 2015, p. 67).

São necessárias, portanto, provocações cada vez mais pontuais acerca das contribuições dos adeptos das RMA nas áreas da saúde, educação e outras, além das ações que promovem o bem coletivo, como veremos nos dados da pesquisa. É preciso que essas discussões e ações cheguem aos espaços de educação formal para contemplar estudantes e educadores.

## 8.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para esta pesquisa, foram entrevistadas quatro lideranças nos municípios de Serra, Vitória e Vila Velha; uma liderança em Cariacica e três no município de Guarapari somando 16 líderes afroreligiosos, sendo 8 do sexo masculino; 7, feminino e 1 liderança trans, todos esses com curso superior e a faixa etária entre 30 e 70 anos. Todos foram devidamente informados do objetivo da pesquisa e, mediante termo de livre consentimento, permitiram a divulgação de seus nomes e imagens para potencializar este trabalho.

Reafirmamos quem ao alcance do *Projeto Africanidades*, outras lideranças foram visitadas e nos contaram suas narrativas de vida; mesmo sem acesso ao nível superior de ensino, que vem a ser o requisito dos entrevistados desta pesquisa, algumas informações foram muito relevantes e constam neste texto.

## 8.2 DADOS GERAIS DO MAPEAMENTO DO PROJETO AFRICANIDADES TRANSATLÂNTICAS (2022/2023)

A equipe do projeto passou por desafios para catalogar alguns terreiros, por falta de informações e por não aceitarem participar da pesquisa. Também grupos afroreligiosos que se organizam de outra forma — não possuem templo físico para seus rituais, ou seja, não têm casa aberta para reunião de seus cultos, realizados por agendamento prévio com o grupo de médiuns. Segue na tabela abaixo o quantitativo geral de terreiros de umbanda a partir dos dados alcançados pelo mapeamento do *Projeto Africanidades Transatlânticas (2022/2023)*.

Tabela 1 – Dados gerais do mapeamento

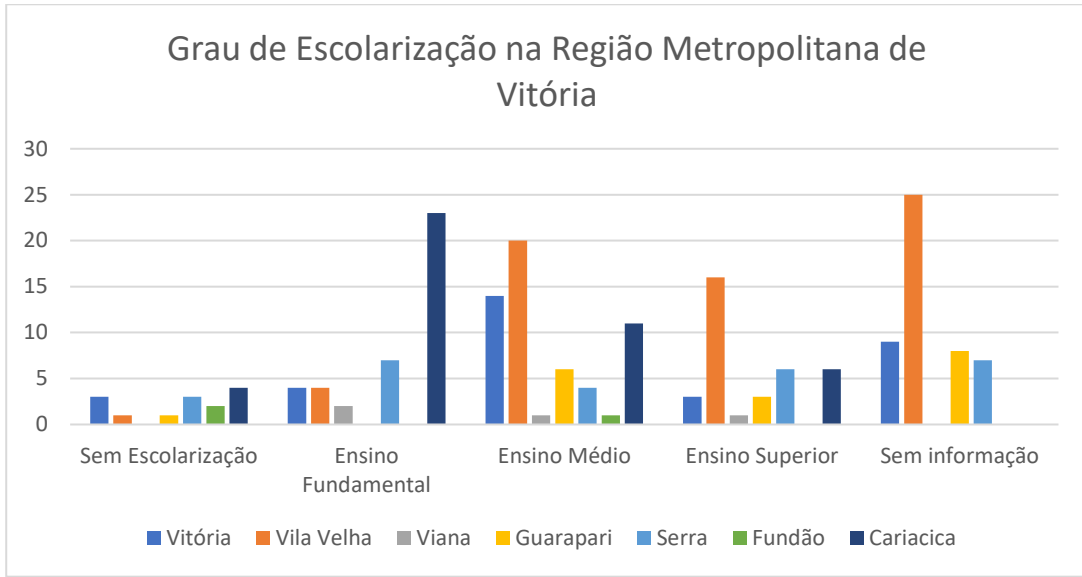
Municípios	Quantitativo de Casas de Umbanda	Sexo			Sem escolarização	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Escolarização não informada
		M	F	Não identificado					
Vitória	31	13	19	1	3	4	14	3	9
Serra	27	10	16	1	3	8	4	6	6
Vila Velha	60	30	32	4	1	4	18	19	24
Cariacica	50	18	31	1	4	25	11	5	5
Fundão	3	-	3	-	-	-	1	-	2
Guarapari	18	9	8	1	1	-	6	3	8
Viana	4	1	3	-	-	2	1	1	-
<b>Total</b>	<b>193</b>	<b>81</b>	<b>112</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>43</b>	<b>53</b>	<b>37</b>	<b>54</b>

Fonte: Elaboração da autora (2023).

A tabela mostra que as mulheres lideram os territórios de RMA, estando à parte dos padrões normativos sociais, e evidencia as RMA como matriarcais. Em relação à escolaridade em nível superior, a graduação ocorre majoritariamente em licenciaturas em várias áreas, Administração e Direito. Também há graduados em Gastronomia, Teologia e Fisioterapia, na maioria concluídas em instituições privadas. Algumas lideranças atuam em suas áreas de formação acadêmica, outras já gozam a aposentadoria e há também quem não atua na área de formação, mas mantém-se profissionalmente com atividades no comércio ou como profissionais autônomos.

O gráfico a seguir especifica em porcentagem o grau de escolaridade das lideranças das casas de umbanda que mapeamos. Mediante informações territoriais dos municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória, não ficou evidenciado que o índice de desenvolvimento do município favorece uma maior grau de escolarização das lideranças.

Gráfico 2 – Grau de escolarização na Região Metropolitana da Grande Vitória





## 9 TERRITÓRIO DO CAMPO DA PESQUISA

De acordo com as informações disponibilizadas do *site* do governo do Espírito Santo<sup>8</sup>, Vitória, a capital, é rota turística do estado, com grande expansão para o desenvolvimento sustentável e crescimento em termos econômicos no Brasil. As maiores oportunidades de negócios se apresentam na preservação de sua história, cultura e seus ecossistemas e a economia baseia-se nas atividades portuárias, no comércio e na prestação de serviços. Com população de mais de 320 mil habitantes, Vitória está entre as dez melhores cidades para se viver e trabalhar no Brasil. Encontra-se em uma posição geográfica favorável e estratégia por suas vias de acesso por rodovias, ferrovias, aeroporto e dois importantes complexos portuários.

A cidade de Vitória foi fundada em 1551 e preservam-se exemplares arquitetônicos da época. É muito visitada pela riqueza de sua história, a beleza de seus parques e de suas praias e pela prática de esportes náuticos. Fazem parte da Região Metropolitana da Grande Vitória sete municípios, quais sejam, Fundão, Serra, Vitória, Vila Velha, Cariacica, Viana e Guarapari, conforme se apresenta na imagem a seguir<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.es.gov.br/turismo/regiao-metropolitana> . Acesso em 10 dez. /2023.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://idaf.es.gov.br/mapas-do-espírito-santo> . Acesso em 10 dez. 2023

Figura 2 – Mapa Região Metropolitana da Grande Vitória



Fonte: Elaboração da autora, com base em mapas do Idaf (2023).

## 10 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

### 10.1 TROCA DE SABERES ANCESTRAIS E ACADÊMICOS

A partir dos dados da pesquisa, alcançamos alguns espaços de educação não formal nos terreiros, onde aconteceram e ainda acontecem importantes relações com a Educação e os processos formativos de uma forma geral, que foram e são oferecidos tanto para os integrantes da comunidade afroreligiosa quanto para a comunidade em seu entorno. São territórios que, ao longo do tempo, investiram na formação da comunidade em que estão inseridos, principalmente na escolarização de crianças e no estudo orientado para seus adeptos.

O acesso ao ensino superior das lideranças coloca os terreiros como espaços educativos (Santos, 2014) e, nesse sentido, os demais adeptos são influenciados para essa transformação. Consequentemente despertam para uma nova visão em querer desenvolver suas habilidades e guiar-se por meio da suas trajetórias escolares em busca de melhores oportunidades.

A estreita ligação entre religião e educação se apresentou durante todo nosso trajeto de pesquisa. De formas diferentes, os espaços de terreiros disseminam suas práticas sociais e seus saberes que são passados na tradição oral para os adeptos e essa tradição é mantida e ressignificada no cotidiano dos terreiros, seus saberes são transmitidos no conviver dos adeptos e nos seus rituais. Essas ações na fé do “povo de santo” e sua transmissão são preservadas por meio da oralidade, que assume um papel importante na construção da identidade de seus praticantes e na sua formação integral. Seguem os seus conhecimentos, preceitos, rituais e mitos que norteiam as suas existências.

O primeiro relato importante é da *Fraternidade Espírita Tabajara*, referência no município de Cariacica, um dos mais antigos e prestigiados templos umbandistas, existente desde 1940, liderado por Luiz Labuto desde 1975, quando sucedeu sua mãe biológica, dona Maria de Lourdes, que era professora por formação e se preocupava com a comunidade. Por essa forte influência, a *Fraternidade Tabajara* sempre se preocupou em prestar assistência à comunidade.

Destacamos uma ação muito importante para a população no entorno do templo umbandista — a fundação de uma escola primária que funcionou inicialmente no espaço do terreiro. Logo, outras salas de aula foram construídas e o estado passou a administrar a escola, custeando as despesas, porém o espaço continuava sendo cedido por dona Maria de Lourdes. Com o aumento da demanda, o anexo onde funcionava a escola foi transferido para uma sede própria nas proximidades do templo religioso e a nova sede da escola recebeu o nome de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Maria de Lourdes Poyares Labuto, em homenagem a sua idealizadora, contemplando hoje cerca de 900 estudantes da região de Cariacica.

As antigas salas de aula no espaço do terreiro foram disponibilizadas na oferta de cursos profissionalizantes, atendimento médico, odontológico e artesanato e um auditório para realização de palestras. Há também um bazar e uma lanchonete. Toda renda é revertida na doação de cestas básicas e na distribuição de sopa que acontece todos os domingos no final da tarde, como também em outras atividades no templo.

Luiz Labuto, após cursar a educação básica na rede pública estadual e o ensino médio técnico na Escola Técnica Federal, hoje Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), ingressou no curso de licenciatura em Letras pela Ufes e, seguindo os passos da sua mãe, se tornou professor por alguns anos e foi diretor de uma escola de idiomas em Vitória.

Os dirigentes da Fraternidade também investem na publicação de jornal com assuntos pertinentes ao grupo, com o cuidado de manter a comunidade bem-informada acerca de assuntos relevantes da religiosidade e da comunidade em geral. É relevante também o investimento dessa comunidade na publicação de livros com a história das principais divindades da casa: Caboclo Tabajara, Cabocla Jurema, além da coletânea de preces (já na 3ª edição) e publicação com orientações aos médiuns em formação.

A forte influência do meio educacional em que o líder espiritual afrorreligioso cresceu e o conhecimento acadêmico possibilitaram esse olhar para a importância do ato formativo, anteriormente como professor, instruindo seus estudantes, e hoje promovendo, juntamente com alguns, cursos profissionalizantes e diversos tipos de atendimentos para a comunidade.

Figura 3 – Sede da *Fraternidade Espírita Tabajara*



Fonte: Imagem retirada do site do templo <https://www.fraternidadetabajara.org.br/>.

Mais um importante templo religioso com grande destaque para a educação é o *Centro Espírita Orixalá (CEO)*, que tem sedes em três municípios: Vila Velha, Linhares e São Mateus. Hoje é presidido por Fabiano Pereira Farias, que assumiu a liderança do centro espírita em 201,2 após aceitar a sucessão a pedido do seu avô e da entidade mestre, o caboclo Arariboia.

O CEO manteve dentro do terreiro por muitos anos uma creche chamada “Comandante Franco”, que atendia crianças da comunidade. O espaço educativo executou uma boa prestação desse serviço a ponto de ter sido conveniado pela prefeitura, mas, após a nova gestão administrativa do município e a ligação de seus novos gestores com religiões cristãs, cessaram o convênio e a creche foi fechada, deixando muitas crianças desassistidas naquela época.

Esses dois primeiros templos religiosos são os mais antigos na RMGV e ambos aderiram à forma moderna que vem adentrando nas CTTRO, em termos de organização com seus adeptos e consulentes, mantendo as interações individuais, a história e a memória da sua comunidade em suas redes sociais

As lideranças que seguiram o magistério ofereceram um retorno dos seus conhecimentos pedagógicos à sua comunidade afroreligiosa, ações muito importantes tais como um curso de alfabetização para adultos, ministrado pela professora aposentada, Rita, conhecida como mãe Rita de Nanã, e sua filha Hazylene, que também tem formação inicial na área da Educação. A liderança do terreiro de

umbanda Cabocla Jurema em Vila Velha reunia adultos da comunidade do Morro do Jaburuna para aulas que aconteciam semanalmente. Ela construiu duas salas no “quintal”, uma para quem não era alfabetizado e uma para nível um pouco mais avançado. Para essa ação educativa, mãe Rita teve ajuda de algumas pessoas que abraçaram a causa, doando material escolar e alimentos, que, além de serem usados para fazer a merenda, eram divididos em cestas básicas e doados para quem frequentava a “escolinha.” Era uma forma que a liderança e sua filha usavam para manter as pessoas estudando e garantir a alimentação, com frutas e verduras na merenda; todo mês, quem tivesse frequência satisfatória, recebia uma cesta básica de alimentos, conforme conta Hazylene.

A ação da liderança ganhou um aliado, Paulo Bernardes, morador de Vitória, que fazia doações de cadernos, lápis, carteiras, livros e uniformes para os estudantes das turmas de alfabetização. Por isso, a ação se tornou um projeto que levou o nome do seu maior patrocinador. Com o falecimento de Paulo Bernardes em 2015, o projeto passou por muitas dificuldades até que, com a pandemia e os problemas de saúde de mãe Rita, precisaram fechar as turmas de alfabetização, o que ocasionou muita tristeza para os alunos que frequentavam as aulas.

Figura 4 – Folder do projeto divulgado na comunidade com nome e foto do patrocinador



Fonte: Acervo de Hezylene, mãe pequena do terreiro (2023).

Outra liderança com formação na área da educação e que contribui bastante para a inclusão da Erer no currículo escolar é o professor Simão Pedro Pinheiro. Conhecido por pai Simão ou por seu nome religioso, Omim Dalessy é Zelador do terreiro Abassá de Kavungo na praia de Santa Mônica, no município de Guarapari, terreiro que participou da primeira edição do *Projeto Africanidades (2015/2017)*<sup>10</sup>. Pai Simão nos informou que é formado em Pedagogia com especialização em Artes e atua na educação básica por 20 anos, entre regência de classe e projetos artísticos na escola, onde dá preferência aos projetos culturais e de meio ambiente, visando ao fortalecimento cultural e o convívio comunitário entre os estudantes.

A liderança fez questão de nos contar que sua “mãe de santo”, que era analfabeta, o orientou a avançar nos estudos e a cursar Pedagogia, algo que sempre almejou. Por isso, pai Simão diz que busca o mesmo para seus filhos de santo, orientando-os em relação ao avanço no percurso escolar. Assim, nessa troca de saberes acadêmicos e ancestrais, disse que aproveita as técnicas de sua formação em Psicopedagogia nas relações humanas e orienta os demais integrantes da casa a estudarem e a cursarem uma faculdade. Até dispensou filhos de santo das obrigações e da rotina diária do barracão para poderem se dedicar exclusivamente aos estudos e diz que “minha orientação além da espiritual é para que meus filhos façam as modificações e/ou as reformas em suas vidas, guiados por seus sonhos” (Pai Simão Pedro, 24 fev. 2023), acreditando assim que o primeiro passo seja pela escolarização. O “zelador de Santo” participou do primeiro mapeamento, *Africanidades e seus Zeladores (2015/2017)*.

Na perspectiva de formação de sacerdócio, o *Templo Escola de Umbanda Santo Antônio*, em Serra, dirigido pelo líder Jefferson de O’para, que é técnico em Nutrição e está cursando Teologia, promove estudos intensos voltados para a teologia umbandista, com base na vertente da Umbanda Sagrada. A liderança compartilha os conhecimentos adquiridos na academia com os adeptos da casa de umbanda e a comunidade. As aulas são ofertadas no espaço do terreiro e acontecem quinzenalmente.

---

<sup>10</sup> Africanidades e seus Zeladores: identidades, religiosidades e patrimônio cultural. ProEX/UFES, 2017.

*A Irmandade Espírita Caminheiros de Jesus* é uma casa de umbanda e fica situada no Retiro do Congo em Vila Velha desde 1989. Tem como uma das lideranças e diretora cultural a professora Denise Meirelles, que possui formação acadêmica de doutorado em Educação, lecionando na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) para o curso de Pedagogia e para o Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi ela quem nos prestou informações importantes acerca do processo formativo que acontece entre os integrantes da casa espírita.

Um relato interessante apresentado pela diretora cultural do centro espírita e que vem ao encontro do objetivo maior desta pesquisa refere-se à formação do grupo dentro do espaço universitário, quando o espírita Jorge Leopoldo, juntamente com Rubens Meyrelles de Jesus, Jovelino Uliana, Carlos Magno Freitas se reuniam na cantina da Ufes, onde cursavam engenharia, para as discussões sobre estudos relacionados à espiritualidade. Logo outros médiuns, que também eram estudantes da universidade, se juntaram ao grupo. Assim, se formou um grupo de médiuns, estudantes, questionadores e estudiosos que proporcionam um entendimento mais científico em relação à umbanda para os estudos que ofertam, sendo questão primordial para eles, uma vez que, para o grupo, há uma indissociabilidade entre o religioso e o científico.

“A umbanda é uma religião ancestral, que se constitui há milênios na historicidade humana, que se coloca nos movimentos humanos, com formação forte dos povos negros, tem suas raízes mais fortes na África...” (Denise Meyrelles, 20 fev. 2023). Assim, deixa em evidência que, na concepção histórica do grupo espírita, os princípios da ancestralidade umbandista vêm muito antes das discussões que se reportam a 1908, referindo-se ao mais conhecido mito de origem da umbanda no Brasil.

Conforme relata a dirigente, os estudos que acontecem no templo religioso, tendo os organizadores e aplicadores dos conhecimentos nível de mestrado e doutorado, dá ao grupo uma perspectiva sólida a partir do ponto de vista científico, relacionado a leituras e discussões nessa linha para as pessoas que participam dos estudos e que buscam acolhimento religioso. Para participar desse grupo, é preciso que a pessoa esteja disposta a estudar e fazer uma interpretação ampla do que vem a ser a umbanda, o sentido da caridade para a religião e os conceitos filosóficos e sociológicos dispostos nas literaturas que agregam aos estudos. A intenção maior é



proporcionar acolhimento e aliviar os sentimentos que, muitas vezes, atrapalham o caminhar das pessoas e que nem sempre são passíveis de cura pela medicina tradicional, discussão que será melhor detalhada adiante no texto.

Já em relação à troca de saberes no âmbito acadêmico, uma vez que Denise atua na formação inicial de professores e professoras, ela informa que, quando há uma brecha no tema e nas conversas no momento das aulas, consegue levar, de forma sutil, os saberes do terreiro para a sala de aula e que agrega valores religiosos, de forma intencional, sem cair em proselitismo. Não se sabe se as pessoas percebem como tal. Já no meio acadêmico, entre os colegas de profissão, o assunto é melhor discutido. Ainda assim, a discussão é informal, não como movimento.

O que mais me chamou atenção — acredito que devido a minha formação e por trabalhar com crianças em fase de alfabetização — foi a iniciativa da *Casa de Umbanda São Geraldo* (Gruta São Geraldo), dirigida por Marcelo Serrano, onde alguns integrantes estão envolvidos em um trabalho lindo de orientação às crianças numa perspectiva de literatura antirracista. Enquanto os pais participam das giras, as crianças são contempladas com rodas de leitura e atividades lúdicas. O dirigente aposta na literatura que abarca a história dos orixás e das religiões afro-brasileiras de forma geral, na expectativa de que as crianças possam entender a forma religiosa pela qual suas famílias vibram no espaço do terreiro.

Marcelo Serrano espera que, na escola, possa haver esse diálogo também: “A gente aprende tanta coisa no espaço de terreiro, é um espaço comunitário, há pessoas diferentes, há muitas diferenças” (Marcelo Serrano, 10 jul. 2022). Reafirma assim o nosso entendimento de que os terreiros são espaços educativos, quando apontamos os saberes ancestrais transmitidos de forma oral e que são reproduzidos nas CTTro e passados de geração em geração.

Figura 5 – Literatura antirracista para crianças no espaço do terreiro



Fonte: *Casa de Umbanda São Geraldo* (@casadeumbandasaogerald) • Fotos e vídeos do Instagram).

Nota: “Casa de Umbanda é lugar de crianças também. Nossas crianças devem ser acolhidas com alegria e amor e precisam de atividades lúdicas para o seu desenvolvimento integral e abordagem de temas ligados à nossa religiosidade, visando a compreensão e o porvir de adultos afastados do preconceito e do desamor. Gratidão a todos os envolvidos, e, em especial, a Carla, que abraçou a causa generosamente. Portanto, levem suas crianças ao Terreiro! Salve as crianças!”

A orientação em relação à escolaridade é dirigida a todos os médiuns, preocupação que o dirigente diz ter devido ao número de pessoas jovens e com grande potencial que frequentam o terreiro. Também por ser graduado, percebe que sua formação contribui para a administração não apenas da casa religiosa como também na organização das pessoas que comungam daquele mesmo espaço, (o que será melhor detalhado mais adiante neste texto); portanto, defende e orienta a importância do avanço nas trajetórias educacionais.

Consta, de forma geral, da nossa pesquisa que todos os terreiros mapeados se organizam pelo menos uma vez na semana formando uma espécie de grupo de estudos. Nesses encontros, que acontecem somente para os seus integrantes, discutem religiosidade, ancestralidade e raízes africanas, comportamento dos adeptos dentro e fora do terreiro. Tais encontros foram por vezes citados, principalmente pelas lideranças mais idosas e que não possuem curso superior, mas que instruem seus “filhos de santo” à escolarização e a manterem uma boa conduta e trato com as pessoas dentro e fora do grupo religioso.

As discussões nos grupos de estudos das lideranças com curso superior se mostraram um pouco mais abrangentes. Além do aspecto da religiosidade e ancestralidade, levam para o âmbito das discussões assuntos relacionados às situações políticas, econômicas e sociais do município, estado e até do país.

Em relação à transmissão de saberes, ficou em evidência que a formação em nível superior contribui muito para a orientação acadêmica dos adeptos, apresentada pelas suas lideranças. Do mesmo modo, as lideranças que estiveram no curso superior, de alguma forma, puderam levar para a sala de aula aspectos relevantes da sua religiosidade; alguns relatos revelam que, pela curiosidade, foi possível explanar sobre algumas peculiaridades das religiões afro-brasileiras.

Apresento também as informações da liderança do *Centro São Francisco de Assis*, terreiro datado de 1968 em Maruípe, Vitória. Humberto Luchi é graduado e mestre em Ciências Sociais e atuou por mais de 10 anos como professor; disse que a sua formação acadêmica, aliada à sua posição de responsabilidade na casa, contribui significativamente para a comunidade religiosa. Mencionou que o ambiente educacional possibilita uma visão bem mais abrangente: “seja pelo conhecimento adquirido, seja pelas relações sociais com os mais diversos segmentos, diferenças colocadas em um ambiente comum, simpatia e preconceito convivendo lado a lado, buscando o mesmo objetivo”.

O médium-chefe da casa acredita que sua ascensão educacional contribui bastante na “comunicação, no entendimento e na fraternidade que deve existir dentro de uma casa de umbanda”.

Considerando que o médium desempenha a condição de ferramenta do guia, quanto maior o conhecimento do mesmo, melhor será sua condição de “ferramenta”, possibilitando melhores comunicações, facilitando as argumentações do guia, as orientações etc. Nunca é demais lembrar que, na imensa maioria das vezes, o médium, por mais boa vontade que tenha, será sempre um “receptor” que dependerá de sintonia e de condições para receber e traduzir as mensagens recebidas, mesmo através da incorporação, e isto o médium só consegue através do estudo, do aprendizado (Humberto Luchi, 24 jan. 2023).

Sendo assim, a liderança acredita que o conhecimento que se adquire na experiência acadêmica interfere de forma positiva e agrega muito benefício ao terreiro, tanto para as relações com os adeptos quanto para a espiritualidade.

Ele nos relatou que, em relação a sala de aula, atuou em mais de uma instituição de ensino e que, em relação à troca de saberes compreendidos no terreiro para o espaço educativo, não foram repassados de forma explícita, mas acredita que de forma discreta, pois não tem como não ser influenciado a levar um pouco dos tantos saberes que se compreende das matrizes africanas e o entendimento religioso que possui.

Humberto afirma que havia limitações de sua área de atuação para o aspecto religioso no contexto das aulas; no entanto, destaca que, nos vínculos sólidos construídos nas relações de amizade e de colaboração estudantil, conseguia se expressar melhor diante do contexto religioso que está inserido como liderança.

Mãe Gleicy, que é graduada em Comunicação Social e especialista em Relações Públicas, relata que, mesmo com atitudes que sofre em relação ao racismo religioso, foi convidada pela comunidade do entorno do terreiro a participar de uma ação social no Natal de 2019, antes da pandemia. Quando ela e os integrantes do terreiro arrecadaram muitos brinquedos e alimentos para a festa de Natal do bairro, que foram doados para os mais necessitados, lembra com satisfação que, nessa ocasião, foi coroada como madrinha da festa, em meio a outras pessoas de outras denominações religiosas, devido à importância que sua contribuição teve para aquele ato de caridade.

Para a troca de saberes ancestrais, a mãe de santo do *Templo de Umbanda Caboclo Tupinambá*, que hoje só se dedica aos cuidados do sagrado, diz que sua formação agrega importantes aspectos para a comunidade religiosa. Um fato que acredita ser por ter curso superior e ter lecionado nas escolas públicas e privadas do município de Guarapari por quase 10 anos é que na casa “ só chega para meus cuidados jovens, adolescentes e crianças”. A liderança falou com certo cuidado e disse ainda que, no início, ficou receosa pensando em como levar adiante um terreiro de umbanda com tantas “crianças”, trazidas pelos próprios pais. Entendeu, portanto, que sua formação e sua atuação como professora acolhem melhor esses jovens integrantes que vêm crescendo, desenvolvendo-se e curando-se espiritualmente, sendo orientados em relação ao percurso educacional e à sua formação humana, dentro e fora da comunidade religiosa. Por isso, ela afirmou com orgulho que hoje muitas daquelas crianças e jovens que chegaram no início estão ocupando as cadeiras da faculdades,

assim como sua líder espiritual esteve um dia, e orienta-os a esse respeito, mostrando mais uma vez que os locais de culto são espaços que têm muito a agregar na vida de seus seguidores.

Hansley Cândido, liderança da *Tenda Espírita São Sebastião*, fala da troca de saberes que ele julga muito importante, pois entende que, por seu estudo acadêmico, pode administrar melhor o terreiro, sabe onde buscar apoio frente aos ataques de intolerantes e exigir seus direitos como líder de uma comunidade de terreiro, além de orientar os “filhos de santo” na busca pelos seus objetivos, na escolarização e no trabalho. Para a liderança, que é o responsável pela “comida de santo” no terreiro, sua formação acadêmica em Gastronomia e agora graduando em Nutrição apresenta elementos sobre a história desses alimentos sagrados para a sua religiosidade. Não há, na grade curricular do curso, os aspectos das comidas de santo, mas é uma observação que ele fazia enquanto estudava, associando a energia daquela comida para os rituais sagrados aos nutrientes de cada uma, ensinados na graduação.

A liderança reforça inclusive que a comida do santo deve ser preparada por quem, de fato, tem essa responsabilidade, pois a preparação é um ritual realizado com rezas e cantigas, porém devem estar presentes, além da fé e o comprometimento, aspectos higiênicos, assim como o trabalho que ele exerce na plataforma de uma empresa na cozinha do navio. Lá especificamente sua função é cuidar do preparo das refeições dos funcionários da embarcação e, para ele, as funções se entrelaçam na experiência religiosa, sendo que o cuidado com o alimento, que é tão sagrado para sua religiosidade, e o cuidado com o seu manuseio acontecem tanto na “cozinha do santo” quanto na cozinha do navio, onde exerce a função de técnico em alimentação.

Mãe Barbarah T’Ogunté disse que sua formação em Serviço Social contribuiu para formação, orientação e doações de alimentos. Relatou que o mesmo espaço onde acontecem os rituais é o mesmo onde ela promove ações sociais e as pessoas da comunidade participam de palestras, cursos e várias oportunidades que a liderança consegue por meio de doações e de convênios com órgãos públicos. Ela disse que sua formação acadêmica possibilita que o espaço do terreiro seja, para além de um espaço religioso, um espaço de assistência social à comunidade.

Para a liderança, a sua missão como sacerdote é ajudar na evolução das pessoas, e o equilíbrio espiritual contribuiu para isso, tanto física quanto material. Estudar faz parte dessa evolução e é o caminho para acessar o bem-estar em todas as áreas da vida, por isso envolve os integrantes do terreiro nas ações sociais, promovendo o bem para muitos. Dessa forma, eles podem fazer um análise de que essas ações são possíveis devido a sua ascensão profissional, que foi alcançada a partir de sua trajetória educacional. Desse modo, percebe que vem a ser uma boa referência para seus filhos de santo a fim de que eles busquem a realização na vida pelo mesmo caminho que ela considera o melhor — pela Educação —, pois para ela “a vida é um processo evolutivo e as questões sociais, educacionais e físicas têm que acompanhar esse crescimento!”

Desse modo, vemos o quanto o processo formativo e o acesso ao nível superior de ensino das lideranças afetam positivamente a rotina dos terreiros e fortalecem as relações dos demais adeptos.

## 10.2 PROMOÇÃO DE AÇÕES SOCIAIS NOS TERREIROS

Enquanto alguns terreiros, como vimos acima, contemplam seus adeptos e a comunidade com ações formativas e orientação para escolarização e trabalho, outros se voltam às ações sociais. Há terreiros que aproveitam os dias de funções ou giras para oferecer alimento, “comida do santo”, que é elaborada de acordo com a entidade prestigiada naquele dia. A refeição é feita com muita fé e carinho pelas pessoas responsáveis pela cozinha no terreiro e, ao final dos atos ritualísticos, todos são convidados a cear: adeptos integrantes do terreiro, visitantes e pessoas da comunidade que porventura sofrem com a insegurança alimentar.

Nesse sentido, reporto-me ao pai Thiago Muniz, que nos informou que algumas pessoas vão ao terreiro em busca da distribuição do alimento que acontece no final das giras e que se sente muito feliz e realizado por levar conforto espiritual aos consulentes e, no mesmo dia, oferecer o alimento, o que para os adeptos de religiões de MA é sagrado.

Todos os pesquisadores do projeto *Africanidades Transatlânticas* acumulam importantes relatos contados pelas lideranças de terreiro que participaram desse mapeamento. De uma forma direta ou mesmo indireta, em suas narrativas, elas nos revelam que os espaços de terreiros educam, ajudam, orientam, cuidam e curam, fazendo jus aos atos de caridade inerentes à umbanda. Muitas ações são desenvolvidas, como distribuição de cestas básicas de alimentos, oferta de cursos profissionalizantes, alfabetização para adultos, atendimento médico, odontológico, psicológico e rituais de cura por meio de benzimentos, viagem astral, cromoterapia, além dos mais tradicionais como banhos e chás à base de ervas.

Muitos dos integrantes dos terreiros doam seus trabalhos profissionais em prol dos demais adeptos e da comunidade a partir de suas formações acadêmicas. A liderança da casa de umbanda *Pai Antônio de Aruanda*, no município de Cariacica, Maria José Fragler, que é fisioterapeuta especialista em dores neurológicas, atende as pessoas às quintas-feiras no terreiro. A líder religiosa afirma que, nos seus mais de 45 anos de axé, sempre se doou a ajudar as pessoas e que muitos se beneficiam dos tratamentos oferecidos no terreiro, mas que sente em saber que as coisas boas que surgem das casas de axé são desconhecidas para tantas outras pessoas.

Pai Hansley e seu grupo afroreligioso promovem uma ação social chamada, “Distribuindo Amor”. Juntos, os integrantes do terreiro e alguns consulentes arrecadam alimentos que são entregues em pontos estratégicos para que alcancem os mais necessitados, como em hospitais públicos, no mercado da Vila Rubim, em Vitória e em orfanatos. Ele é muito bem aceito pelas pessoas, porém relatou uma insatisfação, pois não consegue realizar essa ação dentro do próprio bairro onde está localizado o terreiro, devido à intolerância religiosa. Mesmo não havendo mais ataques físicos, os moradores enxergam a prática umbandista como algo do mal. Desse modo, o preconceito em torno das RMA impede que ações importantes cheguem a muitas pessoas que necessitam tanto de amparo espiritual quanto de amparo social, visto que, no bairro, há muitas pessoas em situação de insegurança alimentar devido à falta de oportunidades e de acesso a bens e direitos. Essa percepção é esclarecida pela liderança aos médiuns da casa, atribuindo isso à sua trajetória educacional, pois os conhecimentos foram se solidificando, a partir dos quais formou-se sua visão sobre a vida e sobre os aspectos da sociedade.

Antes os saberes tradicionais eram suficientes diante de uma sociedade e de sua rotina de vida, trabalho e estudo; hoje, na sociedade moderna, esses saberes precisam ser articulados com a os da educação formal. Afinal, trata-se de uma forma de reparar as distorções e as injustiças que mantiveram a maioria da população principalmente negra sem direito à educação (Silva, 2005).

### 10.3 LIDERANÇAS COM ENSINO SUPERIOR E A INSTRUMENTALIZAÇÃO DOS TERREIROS (PARTE ADMINISTRATIVA/FINANCEIRA/REGISTRO)

Outro aspecto muito importante que nos revelam os dados da pesquisa vem a ser a instrumentalização das lideranças, proporcionada pelos conhecimentos adquiridos na academia. Desse modo, notamos uma maior conscientização sobre direitos relacionados tanto aos povos de terreiro e à livre manifestação de sua fé quanto à defesa dos ataques e à busca pela aplicação correta da lei com a punição dos atos intolerantes, para que tais casos não sejam registrados como mera briga entre vizinhos, de acordo com os relatos de mãe Andreia, do terreiro de Guarapari; Fabiano, do Orixalá, e Rovená, que tem cargo no terreiro *Três Gangas*, cuja liderança é Meire Heringer. Os três citados são graduados em Direito e, por meio de seus conhecimentos jurídicos, desvelam o racismo religioso e acionam meios legais que garantem seus direitos, conforme os relatos do racismo religioso vivenciado por nossos interlocutores.

Do mesmo modo, os conhecimentos na formação das lideranças contribuem significativamente na administração e gestão dos terreiros, uma vez que esses espaços mantêm em suas dimensões comunitárias aspectos sociais e econômicos que precisam ser geridos. Como associações que são, uma vez que a união dos seus integrantes se organizam sem fins lucrativos (art. 5º do Código Civil), os espaços religiosos de MA precisam ser regularizados e pode ser possível pleitear isenções de tributos.

Não entra na discussão deste estudo, porém o assunto em relação à natureza jurídica e à regularização das casas tradicionais surgiu muitas vezes como dúvida nas falas de algumas lideranças. Consta que a maior parte dos terreiros não são registrados como templo religioso. O imóvel geralmente é de propriedade particular da liderança



que nele direciona um espaço para que sejam realizados os rituais. Muitos não fizeram o registro devido à falta de informação e à dificuldade da burocratização. Houve momentos em que muitas vezes paramos a pesquisa para tentar buscar, de alguma forma, o mínimo de informação e encaminhar às lideranças que solicitaram.

Em uma busca nos aportes legais, vimos que, até o ano de 2003, as instituições religiosas poderiam ser registradas como associações ou fundações. Após alteração no Código Civil brasileiro (CC) em seu art. 44, dada pela Lei nº 10.825, de 22 de dezembro de 2003, as casas de MA passaram a se constituir em sua natureza jurídica, além de associação e fundação, também como organização religiosa.

Os terreiros contam com a possibilidade de enquadramento jurídico em três personalidades distintas: associação, organização religiosa e fundação. Esta escolha fica a critério da comunidade, que também deverá ficar atenta aos deveres decorrentes da regularização jurídica, que vão desde o registro do Estatuto adequado e da Ata de Constituição no cartório, até o envio da relação anual de informações sociais e declarações de pessoa jurídica à Receita Federal (Chagas; Seara, 2021, *online*).

Para além disso, pensando nos terreiros que promovem ações sociais e/ou desejam concorrer a editais ou parceria com o poder público visando a ações sociais, essa regularização traria diversos benefícios.

Em relação às políticas públicas em face das CTTro, muito ainda precisa ser feito para contemplar direitos e garantias desses grupos, porém uma orientação para as lideranças deveria ser um direito mínimo, como nos revelou Thiago Muniz, liderança da *Aldeia Sultão da Mata*, terreiro de umbanda localizado no bairro Santos Dumont, em Vitória. Graduado em Administração de Empresas, cursando Teologia, pai Thiago atua como servidor no Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes (Hucam). Pai Thiago cita um fato favorável dessa ação no período pandêmico, quando foi contemplado com um recurso financeiro da Lei Aldir Blanc, Lei nº 14017, de 29 de junho de 2022, que veio garantir renda emergencial. Assim, ele pôde, nesse período tão difícil para a população mundial, ajudar os integrantes da casa e melhorar a estrutura do terreiro, compondo um ambiente mais confortável e seguro aos médiuns e aos frequentadores. No entanto, afirmou que tal mecanismo de apoio aos Povos de Terreiros ainda é insuficiente diante da demanda de que esses grupos necessitam para se firmarem como comunidades que reproduzem saberes.

Assim, em relação à regularização dos terreiros e à sua inserção nos programas do governo no período pandêmico, em alguns momentos ficou evidenciado que lideranças depositam confiança em terceiros que se mostram solícitos, recolhem documentação e, algumas vezes, recebem uma ajuda financeira para viabilizar esse processo, mas que não finalizam e nem retornam para dar maiores informações. Isso demonstra a fragilidade de algumas lideranças nas relações organizacionais e burocráticas em relação às lideranças que tiveram acesso ao curso superior.

#### 10.4 CASOS DE RACISMO RELIGIOSO

Como vimos na revisão de literatura, os ataques aos adeptos das RMA sempre foram frequentes. A partir das narrativas dos nossos interlocutores, constatamos que o racismo religioso se faz presente ao longo de suas trajetórias de vida nos espaços de convívio comunitário, na educação formal e no ensino superior.

Das dezesseis lideranças com ensino superior que entrevistei para esta pesquisa, quatro lecionam e/ou estiveram como docentes no espaço escolar e mencionaram o racismo religioso, muitas vezes sutil. Segundo os relatos das lideranças, aconteceram casos de racismo religioso vivenciado dentro de instituições escolares, local que deveria cuidar para que a diversidade fosse compartilhada como conhecimento, promovendo uma educação livre de ações preconceituosas. No entanto, a maioria das lideranças informaram que acontece de forma velada e/ou com ações discriminatórias imperceptíveis. Alguns vivenciaram situações intolerantes na escola, no trabalho e no seio familiar.

O Zelador de candomblé e professor Simão Pedro contou que, durante sua trajetória na educação básica, sempre sofreu com o racismo religioso; a situação que mais o impactou foi quando o diretor da escola o repreendeu por usar guias no pescoço. Na concepção do diretor, seria uma agressão aos demais estudantes: “Ele mesmo usava no pescoço um cordão com uma cruz de pingente, pelo mesmo motivo que eu, apresentar sua religiosidade, sua fé”, contou Simão Pedro. Ainda jovem, questionou o diretor escolar, pois sempre foi orientado por sua ialorixá a não se intimidar nas situações de intolerância e exclusão devido a sua religiosidade.

A liderança afirmou ainda que, na graduação, não foi diferente, pois houve muitos atos de racismo religioso de forma velada, olhares discriminatórios, principalmente quando ele usava alguma indumentária típica da religião, como guias e até mesmo a roupa toda branca às sextas-feiras. Relatou um fato que também o marcou, envolvendo uma colega com quem mais tinha afinidade na faculdade onde estudava e que se tornou muito amiga, mas, quando ela descobriu que ele era candomblecista, a situação entre os dois mudou, e o preconceito interrompeu a amizade.

Para o babalorixá Humberto Luchi, a escola possibilita uma visão ampla tanto no conhecimento que se leva para esses campos quanto para as relações que se constituem com a diversidade. Por esse motivo, nunca escondeu sua condição de umbandista e, ainda que houvesse divergências na questão religiosa, via ali um ambiente propício para o desenvolvimento do respeito. No seio familiar, entre os parentes mais próximos, sempre houve o respeito religioso; já outros parentes, baseados em suas concepções de fé, “eventualmente tentavam argumentar sobre meus ‘enganos’, mas sempre houve tolerância entre nós”.

Desse modo, Humberto disse que o preconceito existe, mas que nunca foi algo que o incomodasse e que poucas vezes percebeu, “talvez porque não me interessam, talvez porque eram veladas”. No entanto, relatou um fato que segundo ele, não seria de intolerância ou preconceito.:

Meu chefe viu-se na obrigação de me chamar a atenção sobre uma conduta profissional equivocada de minha parte. Ao entrar em sua sala (uma sala grande, ele no fundo), ele foi logo exclamando (em tom de brincadeira): “Humberto, te chamei aqui para te chamar a atenção, mas olha lá o que vai fazer comigo lá naquele local que você frequenta” (Humberto Luchi, 21 jan. 2023).

Isso mostra o quanto o racismo religioso praticado por pessoas com quem temos afinidades muitas vezes não é percebido, pois a forma depreciativa da matriz religiosa é considerada como “brincadeira”.

A professora acadêmica Denise Meirelles acredita que, apesar do racismo religioso presente nas academias, é possível assumir sua religião. Diz que todos sabem que ela é umbandista, entre os alunos e os profissionais da universidade onde leciona. Contou que sempre foi “muito tranquilo” falar abertamente sobre sua religiosidade, apesar de saber que há uma certa intolerância, mas de forma velada dentro do espaço

de educação formal. Segundo ela, a forma como o espírita se coloca na sociedade, no trato com as pessoas, sua postura e suas ações podem se tornar dificultadores da discriminação e o espaço universitário deve ser pensado como laico e sobretudo universal.

No meio acadêmico, a professora Denise diz que tem um número considerável de alunos protestantes e que sente um certo desconforto para alguns alunos neopentecostais principalmente. Citou duas estudantes em especial que são adventistas, pessoas rigorosas nos seus princípios religiosos, que colocaram em dúvida que ela fosse espírita, reforçando os estereótipos em torno dos afroreligiosos. Para as alunas, uma professora doutora da universidade não poderia ser adepta das Religiões Afro-brasileiras. “Mas qual a compreensão de ser espírita?” indagou a professora Denise.

Naquele momento, explicou a diversidade religiosa para aquele grupo, mostrando o que é sua religião por uma outra visão, desconhecida por muitos, pois as RMA são sempre estigmatizadas. Mostrou que precisam ser respeitadas, podendo conviver amistosamente com todas as outras religiões. Para ela, foi possível fazer com que aquelas estudantes olhassem a questão do espiritismo com outro olhar. Assim, deixou entender que sua habilidade pedagógica possibilitou que as discussões acerca dos assuntos ligados à sua religiosidade fossem abordados com muito carinho, “brincando”, salientou. No entanto, entende que não é um ambiente fácil para essas discussões.

Assim como Denise, Thiago Muniz falou de olhares duvidosos sobre ele, provenientes dos colegas da faculdade, mas que não teve embates. Na comunidade onde mora e está situado o terreiro, no início, algumas pessoas se juntaram com abaixo-assinado no intuito de fechar a casa afroreligiosa. As tentativas foram inúmeras, mas sem sucesso, pois ele não se intimidou diante do racismo religioso. Outra situação aconteceu com um integrante da casa, de 12 anos de idade. No espaço escolar, a criança postou uma foto na rede social em que estava tocando um atabaque em uma gira. A foto foi visualizada por colegas da escola que começaram a proferir palavras ofensivas sobre ele e sobre sua religião. A professora, por sua vez, não mediou o

problema e participou do ato de racismo religioso, pois “ficou rindo de toda a situação”, como relata o pai Thiago.

Após essa situação, a criança se recusou a voltar para a escola, a mãe e o líder religioso precisaram ir até a escola conversar com a direção, pedindo providências em relação ao racismo religioso sofrido. Para a liderança, a escola não conhece a essência da religião, uma vez que exclui a perspectiva da matriz religiosa advinda do contexto da Lei nº10.639, favorecendo que os preconceitos enraizados sobre a religião de RMA se perpetuem.

Outra narrativa de liderança de terreiro aponta, nesta pesquisa, além do racismo religioso, as dificuldades que vem encontrando em relação ao que as pessoas, adeptos e consulentes, esperam das RMA. Andreia é médium chefe em um terreiro no município de Guarapari e afirmou que a intolerância e o racismo “acontecem direto, principalmente por eu ser branca, bacharel em Direito”. Ela assinalou que constantemente é questionada com tipo de fala: “nossa, você é branca, com curso superior e macumbeira?” Situações assim ela passa constantemente, pois vêm de algo enraizado na sociedade. Para a advogada e mãe de santo, isso demonstra toda a história da marginalização por parte da sociedade. Por essas e outras questões, ela não mantém mais o terreiro aberto. Relatou que houve um esgotamento em volta das relações e, após 30 anos de umbanda, decidiu trabalhar com suas entidades e ajudar quem necessitasse de portas fechadas. Ela ainda refletiu que “o terreiro é um portal, nós somos portal, nós, médiuns, assumimos a responsabilidade e temos que vigiar e orar, o tempo todo”. Para ela, foi doloroso o processo de análise, em que chegou à conclusão de que faria os atendimentos sem manter o terreiro aberto. Isso porque estava havendo improdutividade no atendimento coletivo, visto que muitas das demandas que chegavam eram de futilidades e não via que as pessoas estavam dispostas a fazerem uma “reforma íntima para mudar a situação em que viviam”, atribuindo ao “santo” e as “macumbas alheias”, entre outras coisas, o seu fracasso pessoal e profissional. Ela contou também as ameaças que algumas lideranças fazem com os integrantes da casa. Afirmou que não é possível aceitar crenças limitantes sob ameaças em nome da fé e que isso dá margem ao racismo religioso, pois somente essas ações incoerentes, em que falta a essência da espiritualidade de alguns líderes afrorreligiosos, transparecem e afetam negativamente os demais adeptos das RMA.

Para mãe Andréia, o médium precisa cuidar-se mentalmente para ter um mínimo de equilíbrio para lidar com a mediunidade e seus mentores; estudar para poder orientá-los e, antes de tudo, entender a essência pela qual seu caminho espiritual o conduz; aprofundar-se em sua matriz religiosa para assim ajudar quem necessita, encaminhar espiritualmente sua comunidade de fé e enfrentar o racismo religioso.

Mãe Gleicy de Oxalá, do terreiro *Caboclo Tupinambá*, em Guarapari, fala da umbanda com muito amor e demonstra tristeza, mas muita coragem em relação aos casos de racismo religioso. Relatou que, no início, quando foi orientada pela sua entidade Cigana do Oriente a abrir o terreiro, teve algumas dificuldades com pessoas evangélicas. O primeiro caso foi quando um grupo de protestantes foi à porta do terreiro fazer um culto, quando levaram microfones, caixas de som, cantando louvores em direção à casa afroreligiosa. Em outra vez, retornaram fazendo “pregações” na porta do terreiro. Mediante essas atitudes, os protestantes foram recebidos pela mãe Gleicy e por Edson Rodrigues (pai pequeno que atua na organização, orientação e deliberação das ações do terreiro) e, em nenhum momento, a liderança e o pai pequeno tomaram as atitudes do grupo de evangélicos com rigidez, mas também não sucumbiram a esse ataque racista. No entanto, mencionou que os integrantes do terreiro não expõem sua religiosidade na escola, nas redes sociais e nem saem às ruas paramentados por medo das ações preconceituosas e ainda temem que possam ser prejudicados em seus locais de trabalho. Contou uma situação em que uma filha de santo se afastou do terreiro, pois não suportava mais a pressão da família e o sofrimento dos filhos na escola, devido aos atos intolerantes.

Nesse caso, o bacharel em Direito e líder do CEO, Fabiano, diz que seria necessária a discussão acerca das RMA nos espaços educativos para desmistificar, “tirar essa demonização que foi feita em volta de uma cultura tão rica, que não faz mal a ninguém, pelo contrário”, falou a liderança, que também relatou casos de racismo religioso. Diz que atitudes aleatórias acontecem constantemente, como pichações, gritos de nomes demoníacos por pessoas que passam em frente ao terreiro, ferindo os integrantes do terreiro, entre outras ações, que quem é pertencente às RMA já cresceu ouvindo, segundo Fabiano. Para ele, os casos de ataques vêm aumentando; até mesmo os rituais fora do terreiro são feitos pelo grupo com mais cautela.

Em relação à intolerância religiosa nos espaços de educação formal, percebia olhares discriminatórios, muitas vezes de reprovação, outras de medo; no ensino superior, não foi diferente, mas com os professores da graduação houve boas trocas de conhecimento em relação à religião umbandista, porém ele faz uma observação importante em relação ao conteúdo do curso de Direito que fazia na época e à matriz religiosa, já que o conteúdo aplicado não apresentava algo mais explícito acerca das instituições religiosas, apesar de haver leis garantindo isso.

O dirigente do CEO falou ainda que sempre foi uma preocupação da família que ele estudasse. Acredita que sua formação acadêmica o fortalece e ajuda a se desvencilhar dos embates dos intolerantes e favorece os integrantes da casa com uma troca de saberes, levando informações em relação às instituições religiosas. Os direitos legais dos Povos de Terreiro são apresentados aos integrantes para orientá-los diante de caminhos possíveis, “tanto para proteção quanto para buscar os seus direitos”. Alguns filhos da casa relataram episódios de racismo religioso e não sabiam como se defender naquela situação. No CEO, há muitos adeptos que são professores e que tentam argumentar, dialogando acerca da religiosidade sempre que necessário. Fabiano acha possível e necessário falar sobre os saberes religiosos nas escolas, mas seria preciso estimular a curiosidade das pessoas em relação à religião e a um aprendizado novo, além de começar a mostrar a vivência das religiões de MA de uma forma racional, pois, para, ele as “pessoas têm mais curiosidade que medo” em face das RMA.

Algumas vezes, a liderança de terreiro precisa ser mais firme com o “filho de santo”, quando o incentivo a dar prosseguimento à trajetória educacional for insuficiente, como relata Hansley dos Santos Cândido, liderança da *Tenda Espírita São Sebastião* em Serra. Cita uma jovem médium da casa que não havia concluído o ensino médio. Hansley avisou que, se ela não estudasse, não poderia mais ser integrante da casa e muito menos participar dos trabalhos mediúnicos e desenvolver sua espiritualidade, algo de que a jovem precisa muito. Mesmo sendo difícil para o médium fazer essa “ameaça” a sua filha de santo, era preciso de alguma forma ajudá-la nesse processo de formação, uma vez que, por ser graduado e ter alcançado uma ascensão profissional por meio dos estudos, sua conduta e formação podem ser usadas para influenciar os demais integrantes do terreiro.

Pai Hansley também relatou que o racismo religioso está presente em sua vida. Apesar de frequentar terreiro desde criança com sua família, não queria seguir a religião e atribui essa resistência a atos intolerantes que ouvia na época a respeito das RMA, na escola, no bairro onde morava, entre os amigos e por algumas pessoas de sua família.

Em torno dos adeptos da *Tenda Espírita São Sebastião* acontecem os olhares discriminatórios, como em outro caso que citamos, em que grupos evangélicos já foram para a porta, montaram palanque nos dias de gira e campanha no bairro para retirar o terreiro do local. Muitos foram os conflitos no início, mas Hansley, para minimizar essas demandas, uma vez que ao lado do terreiro há uma igreja evangélica, estabeleceu que nos dias de culto na igreja não acontecem as giras. Acredita que a igreja faz a parte dela e o terreiro também. “Acho que o Deus que trabalha aqui, trabalha lá”. O líder afrorreligioso ainda informou que o terreiro e a igreja trabalham juntos espiritualmente para ajudar o bairro Jardim Carapina, mas que os olhares de reprovação são constantes. Vizinhos de frente ao terreiro nem o cumprimentam, para ele, apenas toleram. Contou ainda que, certa vez, precisou ser trocado de setor no local em que trabalha devido à intolerância religiosa por parte de um superior, quando soube de sua religião e do cargo que exerce como sacerdote de terreiro.

A professora de História Narubia Nascimento, conhecida como mãe Naná, Zeladora do *Ilê Axé Ibá Ogum* em Serra, participou do mapeamento do *Projeto Africanidades e seus Zeladores*, na 1ª edição (2015/2017). Ela relatou que, durante a educação básica, sempre ouvia palavras de desqualificação e apelidos à sua religião, mas que, como a religiosidade é tradição em sua família, sempre foi incentivada e se sentiu fortalecida dentro dos princípios religiosos que viveu; que o racismo religioso que permeia sua vida possibilitou que ela se empenhasse mais em busca do melhor para sua vida pessoal e profissional.

Mãe Naná leciona na rede pública e privada do estado e, apesar de saber lidar com a discriminação e ser capaz de dialogar em defesa de seus princípios religiosos, em algumas escolas não diz que é “mãe de santo”. Quando, por algum aspecto, as pessoas sabem que ela é adepta das RMA, percebe os olhares discriminatórios. Segundo ela, como sempre foi firme em suas atitudes e mantém uma postura ética



tanto para sua religiosidade quanto em seu local de trabalho, nesse espaço não sofreu ataques diretos, apenas de forma velada.

A ialorixá Barbarah Brasil, liderança de terreiro de candomblé na Serra, se declara mulher trans, é assistente social e ocupa um cargo de gestão na Secretaria da Mulher em Vitória. A liderança diz que, na educação básica, quando surgia o assunto sobre sua religião, conseguia abrir um diálogo com as pessoas e muitas demonstraram mais curiosidade que intolerância, o que converge para a fala da liderança do CEO, já mencionado neste texto. No ensino superior, mãe Barbarah afirmou que não houve essa discussão porque sua graduação foi realizada de forma remota devido à pandemia. Na família sim, aconteceram algumas situações.

Um caso de racismo religioso no ambiente de trabalho que acometeu uma liderança não faz parte do rol de lideranças entrevistadas para esta pesquisa, embora sua narrativa de vida tenha sido integrada à pesquisa de mapeamento do *Projeto Africanidades*. O fato que nos revela é importante para nossa discussão, por isso o menciono. Por ser umbandista, dois fatos ocorreram em seu local de trabalho — uma escola pública de Viana —, primeiro o racismo religioso, pois alguns colegas de trabalho se afastaram dela inclusive a ponto de sequer se sentarem próximas, como faziam antes. O segundo fato ocorreu quando profissionais da escola começaram a se revelar: falas relacionadas às RMA começaram a surgir naquele espaço e os “simpatizantes” foram se apresentando, querendo conhecer mais a religião e relatando suas experiências.

No percurso de adeptos das RMA nos espaços de educação formal e acadêmicos sempre vai haver olhares curiosos, intolerantes e de medo, seja qual for a posição: professor, pesquisador, sacerdote ou simpatizante (Santos, 2015, p.70).

## 10.5 REIVINDICAÇÕES DOS POVOS DE TERREIRO

Todas as lideranças que participaram do mapeamento expressaram o desejo de ter um local para que os adeptos das RMA pudessem realizar seus rituais com segurança e representatividade, remetendo às imagens que representassem os orixás, como no Píer de Iemanjá na praia de Camburi, Vitória.

Expuseram que é importante os órgãos públicos seguirem os documentos legais e prestar seguranças às comunidades de terreiro, como também favorecerem a regularização dos seus territórios, pois, em alguns municípios, lideranças relataram que não há qualquer movimento a esse respeito. Já em Cariacica, há esse movimento de regularização das casas de MA, conforme informa Rovená, representante do terreiro *Três Gangas*.

Para a mãe Barbarah, existe uma organização para as políticas em prol das CT, mas esses diálogos “devem sair das reuniões dos prédios públicos e chegar aos terreiros”. Acredita ser esse o motivo por que muitas lideranças não conseguem acesso às oportunidades. Disse ainda que não enxerga portas fechadas para essa pauta, o que falta é representatividade, alguém que vivencie a religiosidade, que entenda os problemas que perpassam nesses espaços dentro dos órgãos públicos, não apenas em relação às políticas educacionais, mas em todos os setores públicos.

## 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi muito importante para mim, como educadora e adepta de uma RMA, estar no projeto *Africanidades*. Cada escrita dos textos referentes à história das casas e dos líderes afroreligiosos que entrevistamos me levava a um olhar mais atento dentro da escola e às ações de silenciamento em torno da religiosidade de MA. Assim, dentro da escola, com muito cuidado, ia conversando com as/os colegas de trabalho sem que percebessem que não era apenas troca de experiências para nosso planejamento, mas com a intenção de saber como viam o conteúdo para as relações raciais e a religiosidade afro-brasileira nos planejamentos.

Pensando no Estado do Espírito Santo e principalmente no município de Serra, onde atuo como professora dos anos iniciais, a diversidade regional sofre grande influência africana, principalmente ligada à religiosidade e à música, como o Congo. Assim, em nossos planejamentos, seria essencial que esses temas fossem discutidos e trabalhados sobretudo de forma lúdica, mas a resistência em algumas escolas é tão forte em relação a temas africanos que vemos até a capoeira sendo negada nas aulas de Educação Física.

Dessa forma, remeto às conversas informais que tive com meus colegas de trabalho. Muitas vezes, os projetos pedagógicos baseados na cultura religiosa de MA são inviabilizados por falta de conhecimento, por discriminação do próprio corpo docente da escola ou por abstenção de embates com as famílias. A depender da comunidade onde a escola esteja inserida, se em sua maioria forem de famílias protestantes, certamente o tema sobre a RMA geraria conflitos.

Nos, profissionais da Educação, ficamos à mercê das concepções culturais e religiosas das famílias dos nossos estudantes. O planejamento, na maioria das vezes, não é pensando nas especificidades do grupo de estudantes que temos na escola, arrisco dizer que sequer a equipe escolar se atenta à concepção cultural de cada criança ali matriculada, para pensar em um planejamento diferenciado que contemple a todos. Somos muitas vezes coagidos a seguir um padrão único de ensinamento segundo o qual temas fundamentais para a desconstrução de atitudes racistas e intolerantes são tabus.

Por experiência, já presenciei iniciativas de inclusão sobre racismo religioso por parte de educadores nos planejamentos, inclusive como projeto pedagógico, que foi negado pela equipe gestora, por receio da demanda trazida pelas famílias quando esse assunto abordado. Literaturas já foram descartadas das atividades cotidianas por abordar aspectos religiosos de MA, inclusive por um professor de História, que relatou que as “características” a serem abordadas nesse tema geram “problemas” para o professor e para a escola. Configura-se assim o desinteresse pelo sagrado de origem africana e a falta sobre o “tratamento pedagógico para os saberes prévios” dos estudantes, que não são incorporados nas atividades cotidianas, o que representa as “tais características” que o professor de História considera conflituosas (Santos; Oliveira, 2022).

Em outro momento na escola em que trabalho, fui provocada pela diretora (que nos deixou em saudade recentemente) em relação ao estudo e à aplicação das relações étnico-raciais no planejamento. Timidamente, fiz algumas reflexões, pois já sabia como o corpo docente da escola agiria em relação à temática, com aquele velho racismo velado que vem sempre escondido por trás do “não quero conflito com as famílias” ou “não sei trabalhar a temática”, “tenho receio de não conseguir atingir de forma certa” e tantas outras “desculpas” ou não. Talvez os colegas educadores não estejam sendo oportunizados com formações que contribuam com conhecimento nesse sentido, daí a insegurança ao tratar do tema.

Em relação à formação inicial, não foi abordado o tema religiosidade de MA no conteúdo das relações étnico-raciais, inclusive a Lei nº 10.639 foi explanada superficialmente. Na pós graduação, o tema para a diversidade foi contemplado por uma professora comprometida com a formação continuada de educadores e educadoras, que apresentou orientações preciosas e discussões potentes em relação à diversidade, principalmente à abrangência das Leis nº 10.639 e nº 11.645. Tais orientações culminaram em meu trabalho de conclusão de curso, orientado por essa mesma professora, o que foi bálsamo que apontou o projeto de mestrado e me despertou para o que busco desde então, na compreensão do lugar de onde falo, seguindo o ensinamento de Carreira (2018), quando assinala o lugar do sujeito branco na luta antirracista. Assim, me juntei a essa causa, pensando, no entanto, na minha vivência em um espaço de saberes ancestrais e a minha atuação como professora.

Desse modo, quando entrei no campo da pesquisa, não era mais uma educadora somente, mas uma adepta ciente de estar pisando em um espaço sagrado, cheio de energia, tradições, identidades e *ngolo* (força).

O estudo, a partir da revisão de literatura e da visão das pesquisadoras Caputo, Cavalleiro e Bakke, de dentro da escola, me remetia a todo momento à minha primeira experiência em relação ao tema, como relatado na introdução deste trabalho, e me atentou para um olhar mais crítico sobre as situações racistas no cotidiano escolar e sobre aquilo que é sagrado para mim.

O projeto *Africanidades Transatlânticas* me proporcionou estar mais próxima do povo de terreiro e pude entender o processo de integração nas instituições de ensino, o modo como é abordada sua ancestralidade religiosa, seus rituais, seus símbolos e sua memória, aspectos da sua formação identitária.

Para tanto, com os pressupostos teóricos desta pesquisa, alcançamos importantes reflexões acerca da necessidade em dar mais visibilidade às comunidades de terreiro, principalmente para as lideranças, valorizando seus saberes, apresentando as contribuições que prestam à sua comunidade religiosa e desmistificando o fato de que pessoas adeptas às RMA são analfabetas e sem condição de atingir ascensão social e profissional por meio da escolaridade, excluídas do ensino superior.

Os adeptos das Religiões Afro-brasileiras são sempre marcados por atos de intolerância. Na escola, o racismo religioso acontece não apenas por parte dos estudantes, mas da própria equipe que ali trabalha. Muitas vezes, é preciso omitir a crença religiosa, sem que a religiosidade seja evidenciada devido às grandes tensões e aos embates culturais e religiosos, conforme constatamos da revisão de literatura e da fala de alguns dos nossos entrevistados. Ainda assim, se dá a importância para uma concepção em favor dos Povos de Terreiros por meio da Lei nº 10.639 de forma ativa nas escolas e a vigilância dos poderes públicos em fazer valer os direitos dessas pessoas em cultivar sua fé.

Para avaliarmos a questão legal, foi realizada a revisão nos aportes jurídicos, percorridos na terceira seção deste trabalho. No entanto, foi possível constatar, por meio das entrevistas, inúmeros casos de invisibilidade da cultura africana e afro-

brasileira, sobretudo quando ela se expressa por meio da religião, excluída dos planejamentos dos educadores, e casos graves de “ataques” devido ao racismo religioso aos adeptos e em seus terreiros de axé.

Assim, pensamos no modo como a escola ainda lida com as diferenças, pois, pelas pesquisas mencionadas, a educação formal ainda opera conceitos religiosos dos colonizadores. A escola não contempla toda a diversidade ali existente e as atitudes de educadores agravam as ações discriminatórias pelas quais alguns estudantes passam por toda sua trajetória educacional.

No entanto, partindo das experiências que nós, professores preocupados com as práticas antidiscriminatórias que enxergamos no contexto da escola, fica a pergunta: será que não há realmente formação específica para “equipar” os educadores e as educadoras para serem mediadores e disseminadores da cultura afro-brasileira? Por essa mesma vivência que nos instiga essa indagação, respondemos, com os pés fincados dentro da escola, que falta interesse, vontade da experiência da vivência do outro sem arrolar conceitos preconcebidos.

A interferência da escolarização dentro dos terreiros levantou questões importantes, como instrumentalizar as lideranças na organização, uma vez que se trata de uma comunidade que precisa seguir algumas normas e se adequar às regras para que se alcancem direitos e acioná-los em caso de ataques de intolerantes. Nos espaços acadêmicos, as lideranças demonstraram poder de fala, facilidade em argumentar sobre sua religiosidade sem sucumbir aos atos de racismo religioso e, dessa forma, ter meios para orientar os demais adeptos para essa questão e até mesmo procurar os espaços educativos para exigir que seus “filhos de santo” não sofram ações discriminatórias.

Os saberes das lideranças de terreiro após o ingresso ao nível superior passam a não ser mais somente ancestrais, mas provocam o empoderamento dos demais adeptos, auxiliando no enfrentamento às atitudes racistas, na busca por direitos, orientação a trajetória educacional, visto que as lideranças que tiveram uma relação mais profunda com a educação promovem formação aos demais, tanto aos adeptos do terreiro quanto à comunidade onde se mantém o espaço do terreiro, e atuação profissional, pois muitos primam por investir na formação dos adeptos.

Das lideranças que não possuem curso superior, várias são as justificativas que os levaram a interromper suas trajetórias escolares. A maioria que não pode cursar o ensino superior ou cursaram em outro momento de suas vidas apontam que a rotina do terreiro e a lida com os cuidados com o sagrado e com seus “filhos de santo” interferiram de alguma forma na continuação de suas trajetórias escolares, mas, ainda assim, orientam os filhos de santo a estudarem e promovem formações e grupos de estudos no espaço do terreiro.

Outras lideranças mantêm seus ofícios no comércio, como costureiras e vendedoras e vendedores. As lideranças mais idosas relataram dificuldade no acesso à escolarização, devido a vários fatores para o impedimento de cursarem, inclusive a educação básica, quais sejam, residência em localidades da zona rural onde não havia escola, necessidade em trabalhar para ajudar no sustento da família desde ainda crianças e ausência de políticas educacionais que contemplassem os estudantes na época.

Cito uma liderança em especial que relatou ser comerciante há mais de 25 anos na região de Serra, disse gostar muito do que faz e por estar presente nos movimentos comunitários e políticos, ler muito sobre assuntos relacionados a esses temas e ao que possa influenciar em sua atuação na comunidade onde vive e para os adeptos do terreiro, sente-se uma pessoa com conhecimento e a graduação ainda não se apresentou necessária; contribuiu para que os filhos de santo pudessem estudar, incentivando uma carreira profissional.

Os relatos de racismo religioso são quase sempre da mesma forma, mas na escola os jovens adeptos quem mais sofre por ainda não conseguirem dialogar nesses embates, assim, tendem a se esconderem. E como vimos a partir da orientação de Oracy Nogueira (2001), os estudantes negros e adeptos as RMA sofrem o racismo duplo.

Dito isso, como vimos nos referenciais, no que tange ao nível superior, na abordagem ao estudante negro, não difere tanto da educação básica. Pesquisas apontam para o preconceito racial, social e religioso presentes na academia e abordam as políticas de ações afirmativas em prol da igualdade de condições de acesso, a fim de reparar as

distorções e injustiças que mantiveram a maioria da população, principalmente negra, sem o direito à educação (Silva; Silvério, 2003).

Outros autores e estudiosos também apresentaram dados importantes da resistência intelectual dos afroreligiosos que lutaram e conseguiram burlar os atos intolerantes e adentrar no ensino superior. Também mostraram as lutas em favor do espaço intelectual, como as pesquisas de Jocélio Teles dos Santos (2013) e Erisvaldo Pereira dos Santos (2015).

Complementando com Oliveira e Santos (2020), ainda que perpassem tantos desafios na implementação das ações diante das leis, cabe ainda enfrentar desafios na luta pela “igualdade de raça, gênero e classe”. Por outro lado, para os jovens, as discussões acerca do tema vêm lançando mais espaço para se abordar o tema, que, para os autores, vem das ações coletivas do MN, contribuindo assim para que as novas gerações se sintam mais à vontade para se declararem.

Por fim, apontaram-se os ataques sofridos pelos praticantes das Religiões Afro-brasileiras por intolerantes que ainda negam e desqualificam os cultos e símbolos africanos, já que os consideram algo demoníaco. Como vimos, essas ações acontecem dentro das instituições de educação formal e em outros espaços, como no seio da própria família e na comunidade onde o terreiro se encontra.

O preconceito, a discriminação e o racismo religioso impregnam suas trajetórias na educação formal e no ensino superior, mas as discussões acerca dos direitos dos Povos de Terreiro e a formação dos seus adeptos vêm provocando mudanças significativas, destacando-se que a Erer pode contribuir muito essencialmente nesse processo.

Em atendimento a uma das exigências do mestrado profissional em educação, criamos um produto educacional a partir de algumas das carências mencionadas pela maioria dos “pais e mães de santo”. O produto *Guia para o enfrentamento do racismo religioso* responde à necessidade de informações objetivas, claras e reunidas em uma mesma publicação a respeito dos direitos, de formas e contatos de acesso aos serviços públicos que envolvem direitos humanos, discriminação, racismo, intolerância e racismo religioso.



## REFERÊNCIAS

ALMIRANTE, Kleverton Arthur de. CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012, 296 p. **Antropolítica – Revista Contemporânea de Antropologia**, Niterói, n. 36, p. 337-345, nov. 2014. DOI: <https://doi.org/10.22409/antropolitica2014.0i36.a41585>.

AMORIM, Cleyde Rodrigues; OLIVEIRA, Osvaldo Martins de (org.). **Africanidades e seus Zeladores**: identidade, religiosidade e patrimônio cultural. Vitória: Pró-Reitoria de Extensão/Ufes, 2017.

AMORIM, Cleyde Rodrigues; OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. identidade religiosa e visibilidade social do candomblé. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 25, n. 1, p. 48-60, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade>. Acesso em: 20 maio 2022.

AMORIM, Cleyde Rodrigues; RUFINO, Patricia G. de Andrade. O processo pedagógico da comissão de heteroidentificação da Ufes diante da Lei nº 12.711/2012. In: SISS, Ahyas (org.). **As comissões de heteroidentificação étnico-racial no sistema de cotas no acesso às instituições de ensino superior públicas federais: implementação e atuação**. Nova Iguaçu: OPAAS, 2022. p.61-77. Disponível em: <https://opaas.ufrj.br/livros/>. Acesso em: 9 dez. 2023.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei n. 10633. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-31052012-160806/pt-br.php>. Acesso em: 4 jul. 2022.

BOURDIEU, Pierre. A Ilusão bibliográfica. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta M. (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1983. p. 183-191.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em 4 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016.** Institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8750.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8750.htm). Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890.** Promulga o Código Penal. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm). Acesso em: 8 ago. 2022.

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. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.825, de 22 de dezembro de 2003.** Dá nova redação aos arts. 44 e 2.031 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, que institui o Código Civil. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.825.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.825.htm). Acesso em: 9 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.635, de 27 de dezembro de 2007.** Institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/lei/l11635.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11635.htm). Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em 4 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.017, de 29 de junho de 2020.** Dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14017&ano=2020&ato=8fcATQE9EMZpWTd14>. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.519, de 5 de janeiro de 2023.** Institui o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé. Brasília, DF, 2023a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2023/lei/L14519.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/L14519.htm). Acesso em: 9 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.532, 11 de janeiro de 2023.** Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Brasília, DF, 2023b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm). Acesso em: 9 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana:** 2013-2015. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2013. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/plano\\_nacional\\_desen\\_sustentav\\_el\\_povos\\_comunidades\\_trad\\_matriz\\_africana.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/plano_nacional_desen_sustentav_el_povos_comunidades_trad_matriz_africana.pdf). Acesso em: 9 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_res01\\_04.pdf?query=etnico%20racial](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_res01_04.pdf?query=etnico%20racial). Acesso em 4 jul. 2022.

CANDOMBLÉ: Axé e fé. Vitória: Africanidades Ufes, 2018, 1 vídeo (22 min 13 seg.). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=kyb\\_8b5A5gQ&t=1304s](https://www.youtube.com/watch?v=kyb_8b5A5gQ&t=1304s). Acesso em: 4 jul. 2022.

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

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. Dossiê Raça e Direitos Humanos: movendo estruturas. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 15, n. 28,p. 127-137, dez. 2018.

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana).** Disponível em <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>.

Acesso em: 4 jul. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escola.** 6. ed. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

CHAGAS, Camila; SEARA, Lucas. Os Terreiros de Matriz Africana e o dilema da natureza jurídica. Texto disponibilizado em 8 mar. 2021. Disponível em: <https://oslegal.medium.com/os-terreiros-de-matriz-africana-e-o-dilema-da-natureza-jur%C3%ADdica-4b70dff9cdd0>. Acesso em: 28 ago. 2023.

DEMO. Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência.** São Paulo: Atlas, 1985.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-raciais no Espírito Santo.** Vitória: Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, 2023. Disponível em: <https://apoie.sedu.es.gov.br/Media/Apoie/RELACOESETNICORACIAIS/Livro%20Caderno%20Orientador%20ERER%20SEDU%202023.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2023.

FILIZOLA, Gustavo Jaime; BOTELHO, Denise Maria. Lei 10.639/2003: caminhos para desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 59-78, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v11i22.251>.

FRANÇA. Marileide Gonçalves, TOSTES, Adriele da Silva. A trajetória de jovens negros e negras na universidade: desafios e possibilidades. **Revista da ABPN**, v. 13, ed. especial, p. 9-36, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1302>. Acesso em: 9 dez. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escola.** 6. ed. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na**

**escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 143-154. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 22 jun. 2022.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent León Schaffter, São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod\\_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf). Acesso em: 22 jun. 2022.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-212.

INSTITUTO DE DEFESA AGROPECUÁRIA E FLORESTAL DO ESPÍRITO SANTO (Espírito Santo). **Divisão distrital da Região Metropolitana da Grande Vitória**. Disponível em: <https://idaf.es.gov.br/mapas-do-espírito-santo>. Acesso em: 9 dez. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 15-20 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 22 jun. 2022.

MUNANGA, Kabengele. As religiões de matriz africana e intolerância religiosa. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 7-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/RCS-v10n1-2020-57901>.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31>

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., Niterói, 2003. Palestra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2023.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1 p. 287-308, nov. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702007000100015>.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020. (Coleção Feminismos Plurais).

OLIVEIRA, Amurabi. Narrativas escolares de alunos umbandistas no Ensino Superior em Santa Catarina. **Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em**



**Antropologia Social**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 120-140, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21680/2446-5674.2018v5n8ID14984>.

OLIVEIRA, Amurabi; ALMIRANTE, Kleverton Arthur de. Aprendendo com o axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 138–174, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8034.2014v16n1p139>.

OLIVEIRA, Luciano. **Entre a escola e o candomblé**: estudo de caso no Ilê Asê Tafá Awure. 2016. Monografia (Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola) – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação e candomblé: uma questão política e de conhecimento humano. **Revista Aú**, [S. l.], v. 1, n. 01, p. 51-55, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/18>. Acesso em 4 jul. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? **Nuevamerica**, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, abr. 2010 DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. Terreiros de Candomblé como Comunidades Tradicionais Africanas. *In*: SILVA, Vagner Gonçalves da; OLIVEIRA, Rosenilton Silva de; SILVA NETO, José Pedro da (org.). **Alaiandê Xirê**: desafios da cultura negra religiosa afro-americana no século XXI. São Paulo: FEUSP, 2019. p. 198-223.

PEREIRA, R. P. ; CUNHA JUNIOR, H. . O Jogo Africano: Educação Matemática, História, Cultura Africana. *In*: OLIVEIRA, Alexsandra Flavia Bezerra de Oliveira; NUNES, Cicera; CUNHA JUNIOR, Henrique; Maria Cecilia Felix Calaça; Reginaldo Ferreira Domingues (org.). **Artefatos da Cultura Negra no Ceara**: Formação de Professores para a Educação, Cultura, Historia Africana e Afrodescendente. Curitiba: Editora CRV, 2015, v. 1, p. 131-144.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Transcrição e tradução de Monique Augras. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 22 jun. 2022.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Tradução de Dora Rocha Flaksman. **Estudo Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 2-15., 1989. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819737/mod\\_resource/content/1/POLLAK%2C%20Michael%20%E2%80%93%20Mem%C3%B3ria%2C%20esquecimento%2C%20sil%C3%A2ncio.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819737/mod_resource/content/1/POLLAK%2C%20Michael%20%E2%80%93%20Mem%C3%B3ria%2C%20esquecimento%2C%20sil%C3%A2ncio.pdf). Acesso em: 22 jun. 2022.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores em Religiões de Matrizes Africanas**: um diálogo necessário. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Nandyala, 2015.

SANTOS, Jocélio Teles dos; SANTOS, Luiz Chateaubriand C. dos. "Pai de santo doutor": escolaridade, gênero e cor nos terreiros baianos. **Afro-Ásia**, [S. l.], n. 48, p. 213-236, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/afro/a/KSjD4dHDpDcn76x8xRzXMhc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SANTOS, Naiara Aparecida da Natividade dos. Candomblé e educação: influência e empoderamento para o ensino superior. Texto disponibilizado em 30 jun. 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/candomble-e-educacao-influencia-e-empoderamento-para-o-ensino-superior/123120>. Acesso em: 1 mar. 2022.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **“Os ‘Intrusos’ e os ‘Outros’ no ensino superior”**: relações de raça e classe nas ações afirmativas da UFES. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Patricia Cerqueira; OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. Intolerância religiosa: um desafio para o ensino de História na Educação Básica. *In*: RODRIGUES, Ozaias da Silva; ARAÚJJO, Patrício Carneiro (org.). **Racismos, intolerâncias e ativismos**. Foz do Iguaçu: CLEC, 2022. p. 103-116. v. 1.

SILVA NETO, José Pedro da. Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana: notas de uma categoria em construção entre 2010 e 2016. *In*: AMORIM, Cleyde Rodrigues.; SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Doma**: saberes negros e enfrentamento ao racismo. Rio de Janeiro: Telha, 2023. p.45-70.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao\\_acoes\\_afirmativas.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf). Acesso em: 1 mar. 2022.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. **Mana**, v. 13, n. 1, p. 207-236, abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132007000100008>.


SILVA, Vagner Gonçalves da. Religião e identidade cultural negra: católicos, afro-brasileiros e neopentecostais. **Cadernos De Campo (São Paulo - 1991)**, [S. l.], V. 20, n. 20, p. 295-303, 2011. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v20i20p295-303>.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda**: caminhos da devoção brasileira. 5. ed. São Paulo : Selo Negro, 2005.


SOARES. Cecília Conceição Moreira; CRUSOÉ. Nilma Margarida de Castro. O uso da memória como metodologia de pesquisa em Educação. *In*: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em Educação e Ciências Sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 39-59. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/ppgeeca/wp-content/uploads/2021/06/REFERENCIAIS-TE%C3%93RICOS.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.



## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO



educação  
mestrado profissional  
ppgme/ufes

**TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE LIDERANÇAS DE RELIGIÕES  
AFRO-BRASILEIRAS NA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE  
VITÓRIA/ES**

**TÓPICOS DA ENTREVISTA:**

- 1) Qual é a sua auto-definição quanto às identidades racial e de gênero?
- 2) Idade
  - ( ) Entre 20 e 30 anos
  - ( ) Entre 30 e 40 anos
  - ( ) Entre 40 e 50 anos
  - ( ) Acima de 50 anos
- 3) Qual a sua formação?
  - ( ) Graduação
  - ( ) Especialista (pós-graduação)
  - ( ) Mestrado
  - ( ) Doutorado
- 4) Em que área foi sua formação inicial?
- 5) Exerce alguma profissão? Qual?
- 6) Durante sua trajetória na educação básica, sofreu racismo religioso?
  - ( ) sim ( ) Não
- 7) Há quanto tempo atua na sua área de formação?
  - ( ) Menos de 5 anos
  - ( ) Entre 5 a 10 anos
  - ( ) Mais de 10 anos
  - ( ) Não atua na área de formação

8) Já atuou ou atua como professor?

(     ) Sim        (     ) Não

9) Caso afirmativo para a questão anterior, é possível assumir sua religião nesse espaço?

10) Como é/foi a sua participação e a recepção dos demais agentes da escola, os alunos e a família a esse respeito?

11) Percebeu/percebe alguma manifestação de intolerância ou de racismo religioso quanto à sua religião neste ambiente? Se sim, houve algum desdobramento da situação?

12) Conseguiu/Consegue levar os saberes aprendidos na comunidade religiosa para o espaço da educação escolar?

13) Como foi seu acesso ao nível superior de ensino?

14) Como conciliar os saberes acadêmicos com os saberes tradicionais?

15) O que sua ascensão educacional proporciona aos seus filhos/as de santo?

16) Durante a sua formação na graduação, conseguiu apresentar os saberes e valores da sua comunidade religiosa para o espaço acadêmico?

17) Percebeu manifestações de intolerância ou de racismo religioso neste ambiente?

18) Acredita que a formação acadêmica pode interferir no cotidiano do terreiro? De que modo?

19) Você participa das discussões e movimentos acerca desse assunto no espaço Acadêmico? E dentro do terreiro e/ou na comunidade onde vive?

## APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA PESQUISA



### AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, com o RG nº \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora, Maria Raquel Souza Krull, do programa de pós graduação em mestrado profissional (PPGMPE-UFES), que desenvolve o projeto “Trajetórias Educacionais das lideranças de Religiões Afro-brasileiras na Região Metropolitana da Grande Vitória/ES ” sob a supervisão da Profa. Dra. Cleyde Rodrigues Amorim (UFES) a utilizar minha imagem e som de voz captados em entrevista realizada a partir de janeiro/2023 para fins desta pesquisa, podendo ser utilizados em publicações acadêmicas impressas ou digitais ou audiovisuais, destinadas ao público em geral, e de acordo com as autorizações expressas abaixo quanto ao sigilo de dados pessoais. A presente autorização é voluntária e concedida a título gratuito e não gera vínculo ou obrigações pecuniárias com a pesquisadora ou com as instituições envolvidas. Tenho ciência dos objetivos da pesquisa e de que a guarda e demais procedimentos de segurança são de inteira responsabilidade da pesquisadora.

Consentimento quanto à divulgação específica dos dados pessoais que seguem:

Dados pessoais	Autoriza divulgação?
nome civil: _____	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
nome social: _____	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Local e data de nascimento: _____	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Curso de graduação e/ou licenciatura que cursou _____	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
_____	
nome de santo: _____	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
dados do pertencimento religioso (nação, casa): _____	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
auto-definição quanto às identidades racial e de gênero: _____	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
_____	

Local/data \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO-PPGMPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DAS LIDERANÇAS DE  
RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA REGIÃO METROPOLITANA DA  
GRANDE VITÓRIA/ES**

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Trajetórias Educacionais das Lideranças de Religiões Afro-brasileiras na Região Metropolitana da Grande Vitória/ES”, desenvolvida pela pesquisadora Maria Raquel Souza Krull. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo sob orientação da Professora Dra. Cleyde Rodrigues Amorim e tem como objetivo geral: Analisar as trajetórias de escolarização das lideranças de matriz africana e as estratégias de enfrentamento do racismo religioso dos líderes de religiões de matriz africana nos espaços escolares e investigar como essas lideranças chegam ao ensino superior e articulam os seus saberes tradicionais com os saberes acadêmicos.

Nossa investigação busca contribuir com a história das populações tradicionais de matriz africana. Os dados da entrevista serão utilizados na difusão e transmissão de conhecimentos e estarão disponíveis sem restrição ao acesso dos pesquisadores e cidadãos em geral, especialmente em publicações científicas, garantindo a confidencialidade, ou seja, o resguardo

das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada.

Sua participação será respondendo um questionário com perguntas referente a sua trajetória escolar na educação formal, no curso superior de ensino, sua atuação profissional, a transmissão de saberes tradicionais e acadêmicos e sobre o racismo religioso que tenha atravessado em algum momento sua vida. A organização para o trabalho de campo não será oneroso para os participantes, contudo, será garantido o ressarcimento pelo pesquisador, caso tenha quaisquer gastos com a participação na pesquisa.

Também gravaremos áudios da entrevista para que quando da transcrição dos dados, não se perca nenhum fato relevante, sendo usada apenas para este fim, e registro por meio de fotografias que deverá identificar o participante e seu espaço religioso para apresentar e ilustrar junto ao texto. O tempo estimado para nossa entrevista será de aproximadamente 1h30 min e será no seu espaço religioso (casa/barracão/terreiro de axé).

Sua participação é voluntária, portanto, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Sendo assim, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Informamos, conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que, caso o (a) participante vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa, o (a) mesmo (a) terá direito a assistência e a buscar indenização.

Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145- 9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

O presente documento será assinado e rubricado em todas as páginas pelo (a) participante e a pesquisadora, em duas vias, e cada um ficará com uma.



Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável: Maria Raquel Souza Krull, [profraquelkrull@gmail.com](mailto:profraquelkrull@gmail.com), tel.: (27) 99901.7451.

Pesquisadora Responsável: Maria Raquel Souza Krull

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nesse sentido solicito sua manifestação:

**Consentimento do participante:**

Eu, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo: “Trajetórias Educacionais das Lideranças de Matriz Africana na Região Metropolitana da Grande Vitória/ES” e declaro ainda que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Resgardando ainda pelos seguintes critérios:

Autorizo a gravação e a divulgação da minha imagem e voz;

Autorizo a divulgação da minha imagem e a gravação, mas não a divulgação da minha voz;

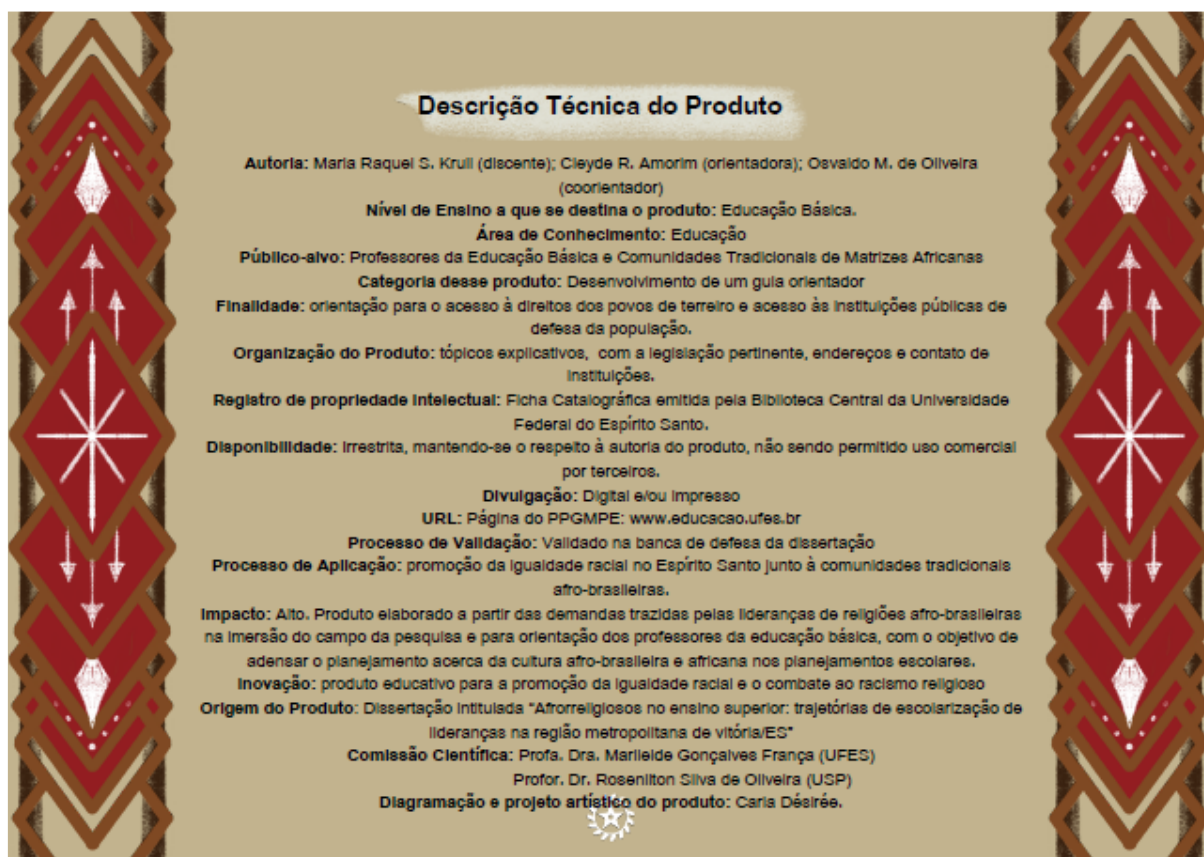
Autorizo a gravação mas não a divulgação da minha imagem e voz;

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local/data \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL







## AUTORES



**Maria Raquel Souza Krull**

Licenciada em Pedagogia com especialização em Direito e Gestão Educacional. Mestranda em Educação, (PPGMPE UFES). Integrante do grupo de pesquisa: "Educação para as Relações Étnico-raciais e Identidades Afro-brasileiras. Pesquisadora no Projeto Africanidades Transatlânticas: cultura, histórias e memórias afro-brasileiras." Professora do ensino fundamental I na rede pública estadual.

**Cleyde Rodrigues Amorim**

Doutora em Antropologia (USP), com pós-doutorado em Antropologia e Educação. Atua no DEPS, no Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação e no NEAB da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisa Educação das Relações Etnico-Raciais, Povos Tradicionais de Matriz Africana e Religiões Afro-brasileiras.



**Oswaldo Martins de Oliveira**

Doutor em Antropologia Social (UFSC). Professor da área de antropologia no Departamento e na Pós-Graduação em Ciências Sociais (UFES). Pesquisador nas áreas de antropologia e sociologia, atuando nos seguintes temas: identidade, memória, territórios negros (rurais e urbanos), quilombos, comunidades religiosas de matriz africana, patrimônio cultural, processos de escolarização e trajetórias intelectuais negras.



## EQUIPE DO PROJETO AFRICANIDADES TRANSATLÂNTICAS (2021/2023)



**Coordenadores do projeto:** Profr. dr. Oswaldo Martins de Oliveira e profa. dra. Cleyde Rodrigues Amorim.

**Pesquisadores:** Carla Déalrêe, Élio Fernandes, Laura Brandão, Maria Raquel S. Krull, Maria Sampaio, Marylane Gama, Rosa Maria, William Sarandi.

Esperamos que este trabalho possa servir de ferramenta para atuação contra o racismo religioso.



## APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi pensado a partir das informações trazidas da imersão dos pesquisadores do Projeto Africanidades Transatlânticas: história, cultura e memórias afro-brasileiras 2021/2023, em face do mapeamento dos terreiros dos municípios de Fundão, Serra, Vitória, Vila Velha, Cariacica, Viana e Guarapari - ES e da dissertação de mestrado cujo tema é "Afrorreligiosos no Espírito Santo: trajetórias de escolarização de lideranças na região metropolitana de Vitória/ES" defendida em outubro de 2023.

Durante nosso trabalho de campo, muitas dúvidas e reivindicações foram surgindo entre os pesquisados, pois muitas dessas lideranças, em especial as que não conseguiram acessar uma maior escolarização, questionaram a necessidade de informações mais objetivas e acessíveis sobre os direitos das comunidades de terreiro, bem como endereços (físicos ou virtuais) onde possam acessar esses direitos.

Sabemos por meio dos nossos estudos que os direitos destinados a amparar e assistir grupos e pessoas vem por meio de lutas organizadas e na maioria das vezes provocam grande tensões.

No contexto escolar, o aprendizado permeia vários seguimentos importantes na formação do estudante e tem surgido documentos norteadores trazidos das políticas educacionais mais recentes para contemplar que o aprendizado seja integral e atinja o indivíduo em sua diversidade cultural e social na amplitude digna do nosso país.

Contudo, sempre houve uma resistência em relação Matrizes Africanas em todos os setores sociais e, no campo educacional, nunca foi diferente. As Religiões Afro-brasileiras e todo o seu contexto: seus adeptos, as indumentárias, as músicas, danças, comidas típicas, as vestimentas, os rituais e símbolos, etc, são consideradas algo negativo, sempre tratados de forma preconceituosa, desconfiada, fruto do processo da dominação colonial (Santos, 2015).

Muitas foram as contribuições dos povos negros e indígenas para a formação cultural da sociedade brasileira, esse reconhecimento ainda depende do enfrentamento e combate às ações racistas contra a desvalorização da cultura afro-brasileira e indígena. A esse respeito, Oliveira (2016, p. 51) enfatiza o continente africano como sendo o berço da humanidade e que as raízes negro-africanas nos trouxeram "culturas, filosofias, histórias e jeitos próprios de lidar com a vida".

Ainda, "trouxeram tecnologias metalúrgicas, extração de minérios, técnicas de agricultura e possuíam formas de organização social muito complexas". Dito isso, não se deve desconsiderar a cosmologia, visões de mundo e as religiosidades, conforme explica o autor.

Contudo, nos espaços de educação formal, essas contribuições da diáspora africana são ocultadas, mostrando que a escola sempre foi seletiva e privilegia uma minoria em todas as épocas da história da educação, mesmo quando começaram a implantar a escola pública no séc. XIX.

O racismo ainda é grande nesses espaços, mesmo diante de todo processo de luta pelo fim da desigualdade racial, que vem ocorrendo e ganhando força por meio das Ações Afirmativas e da aplicação das leis, nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Em relação às religiões afro-brasileiras embora algumas pessoas chamem essa negação de intolerância religiosa, Nogueira (2020, p.83) afirma ser racismo religioso todo tipo de violência em desfavor aos Povos de Terreiro e o estudioso no assunto, Silva (2007), diz que a maioria dos seguidores das Religiões Afro-brasileiras sofrem com "ataques" principalmente dos neopentecostais. Esses ataques acontecem em vários âmbitos das Comunidades Tradicionais de Terreiros como explica o autor: nos meios de comunicação, no próprio espaço de culto; nas atividades ritualísticas em espaços de comum acesso às pessoas; e ataques com a depredação dos símbolos visto que, de acordo com nossa pesquisa, os adeptos relatam a falta de espaços destinados ao culto ao sagrado no ES, onde possam realizar seus rituais sem serem importunados ou terem seus rituais violados.

É importante destacar os marcos legais que vêm para garantir direitos aos adeptos das religiões afro-brasileiras de cultura o que vem a ser sagrado para si, podendo inclusive usar de meios jurídicos para fazer valer esse direito e não silenciar sua fé por receio do racismo religioso que permeia por quase todos os espaços de suas vivências, principalmente no campo educacional, no qual o racismo religioso se apresenta com maior intensidade e onde muitos de seus adeptos vivenciam pela primeira vez tal prática e trazer para o campo do direito, reflete nas questões ligadas às diferenças que atravessam esses espaços, desvelando assim a necessidade de práticas pedagógicas e implementação de políticas públicas (Gomes, 2001, p.84).





## OBJETIVOS DA PROPOSTA E PÚBLICO ALVO DESTINADO

A proposta deste produto partiu da necessidade em haver um aporte com as informações contidas neste trabalho, levantadas muitas vezes pelas lideranças de terreiro, durante nossa imersão no campo da pesquisa, por meio do mapeamento realizado pelo Projeto Africanidades Transatlânticas: história, cultura e memórias afro-brasileiras 2021/2023, às casas tradicionais de religiões de matrizes africanas. O Nosso objetivo é que sirva de orientação para o acesso a direitos e às organizações em defesa ao Povo de Terreiro.

Em relação à forma educativa deste produto, esperamos que possa servir como orientação para educadores se aterem às legislações acerca dos direitos dos praticantes das religiões afro-brasileiras adensando em seu planejamento sobre a cultura afro-brasileira e africana, as religiões afro também como parte importante da herança africana no Brasil. Desse modo, repensem suas ações, balizarem suas práticas no combate a ações racistas e intolerantes.

## Sumário

1. TERRITÓRIOS TRADICIONAIS.....	11
2.CONSTITUIÇÃO FEDERAL /88.....	13
3. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB).....	14
3.1 Ensino da Cultura Afro-brasileira e Indígena nas Escolas.....	14
. LEI Nº.10.639/2003.....	15
. LEI Nº. 11.645/2008.....	16
4. ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL.....	17
5. CRIME DE RACISMO E INJÚRIA RACIAL.....	17
6. IMUNIDADE PARA TEMPLOS RELIGIOSOS.....	18
7. ASSISTÊNCIA RELIGIOSA.....	18
8.DIREITO AO AFASTAMENTO DE ATIVIDADE ESCOLARES EM DIA DE GUARDA RELIGIOSA.....	19
9. CADASTRO ÚNICO PARA GRUPOS TRADICIONAIS.....	19
10. DATAS IMPORTANTES RECONHECIDAS PELA LEGISLAÇÃO	
. Dia da tradição das matrizes africanas.....	20
. Dia nacional de combate à intolerância religiosa.....	20
11. ENDEREÇOS, SITES E TELEFONES ÚTEIS.....	21
12. REFERÊNCIAS.....	23

## TERRITÓRIOS TRADICIONAIS


A constituição do território brasileiro deu-se a partir de várias matrizes, a africana vem a ser a de maior relevância. Das manifestações de cunho religioso que abarcam as matrizes africanas destacam-se dentre outras, a umbanda e o candomblé. Estas também são designadas como religiões afro-brasileiras, por terem se constituído no Brasil e sofrido influências e incorporado elementos de crenças e rituais do catolicismo e das religiosidades indígenas e do espiritismo kardecista e de outras práticas religiosas.

O Decreto nº. 6.040 de 7 de fevereiro de 2017, institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e estabelece que:

Art. 3º :

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Para acessar o decreto nº.6040/2017, clique no link abaixo


 [Decreto nº 6040 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/decreto/2017/02/07/2017006040.htm)

Visando a promoção do desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, reconhecendo e fortalecendo a cultura, o modo de vida e garantindo seus direitos. ( www.gov.br PNPCT). A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) vem com o intuito de reconhecer e preservar outras formas de organizações sociais.

**Decreto 8750 de 09 de maio de 2016**, institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. E estão dispostos vinte e seis grupos, como:

os extrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais, pantaneiros, castingueiros e outros. Destacando dentre estes os Povos e Comunidades de Terreiro / Povos e Comunidade de Matriz Africana.

Para acessar o decreto nº. 8750/2016 , clique no link abaixo.

 [Decreto nº 8750 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/decreto/2016/05/09/201608750.htm)

Os locais de culto dos Povos de Terreiro preservam a ancestralidade religiosa a partir da cosmo percepção, partindo de uma filosofia que trata os elementos da natureza como primordiais à manutenção dos seus rituais, nas relações com cada integrante e as entidades/divindades, sem as quais seria impossível a conexão com o sagrado.

Os valores ancestrais, respeito, solidariedade, a extensão da família pelo vínculo religioso, aproximação e cuidado com o meio ambiente, a consagração dos espaços que destinam aos atos ritualísticos, seja nos espaços dos terreiros ou nos espaços vibracionais externos, como rios, praias, cachoeiras, pedreiras, mangues, etc. Também integram as raízes africanas, na culinária, músicas, medicina por meio das folhas e ervas, enfim, em toda uma cosmovisão africana.



## A CONSTITUIÇÃO FEDERAL /88

A Constituição Federal de 1988 trouxe os princípios fundamentais que guardam os bens e valores da ordem jurídica e o direito à educação, dita como direito fundamental, a liberdade de religião, declarando a isicidade do Brasil. Introduzindo os Instrumentos Jurídicos que garantam como direitos sociais, descritos no art. 6º da lei e preconiza a extinção de qualquer tipo de preconceito.

Dita os incisos VI e VIII do artigo 5º da CF/88:

VI - É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.

O apoio e incentivo a valorização e difusão das manifestações culturais está previsto no art. 215 - §

1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Em face ao racismo religioso acometido dentro das instituições de educação, a referida lei incorporou os mecanismos institucionais para corrigir as distorções de igualdade. O Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990 (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, (LDB) complementam e regulamentam o direito à educação.

Especificamente, no artigo 210 da CF/88 diz que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino e que seja para assegurar formação básica e comum, além de respeito aos valores culturais e regionais de cada grupo. Aplicando aos diferentes âmbitos da educação escolar, em especial nos estabelecimentos públicos, e nisso se incluem as instituições de ensino superior (IES).

Para acessar a Constituição Federal, clique no link abaixo.

[Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)



## LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB)

No âmbito da educação brasileira, a Lei nº. 9394/96, LDB, vem a ser o mais importante instrumento para regulamentar o sistema educacional tanto público quanto privado e abarca da educação básica ou curso superior de ensino.

A lei veio para garantir ao acesso a educação gratuita e de qualidade, dispor acerca da formação e valorização dos profissionais da educação e outras providências como rege a lei aprovada em 20 de dezembro de 1996.

Para acessar a Lei nº. 9394/96 (LDB), clique no link abaixo:

[Lei nº. 9394/96](#)

## ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA NAS ESCOLAS

A Lei nº. 10.639/2003 altera a LDB visando estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas Instituições públicas e privadas do Brasil.

Outra alteração significativa ocorre por meio da Lei nº. 11.645/2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

As alterações das leis referidas acima, na LDB, visa a inclusão de grupos étnicos, notadamente da população negra e indígena na formação da população brasileira de modo que se destaque a importância de suas matrizes culturais na formação do povo brasileiro.



### LEI Nº. 10.639 DE 09 DE JANEIRO DE 2003

É uma lei federal que institucionaliza o ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo das escolas públicas e privadas do país, alterando a LDB em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B. Foi sancionada no governo de Luiz Inácio da Silva a fim de promover o reconhecimento e a valorização de um povo que teve seus direitos historicamente negados, como tema transversal do currículo das escolas.

*Art. 1º - A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:*

*Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.*

*§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.*

*§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.*

*Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra'.*

Para acessar a Lei nº. 10.636/2003, clique no link baixo:

[L10639 \(planalto.gov.br\)](http://l10639.planalto.gov.br)

A obrigatoriedade da lei vem agregar valor para a formação da identidade cultural de muitos estudantes e tornar um ambiente educacional menos propício a atos intolerantes e racistas. Uma vez que a cultura brasileira e notadamente no estado do Espírito Santo, ser fortemente agregado em sua cultura as matrizes africanas e indígenas a não aplicação dessas leis ao planejamento escolar fortalece as ações racistas e perpetua a invisibilização das matrizes culturais.

Como percebemos no território da pesquisa, crianças e jovens são afetadas pelo racismo religioso e tem sua cultura apagada dos planejamentos.

15

### LEI Nº 11.645 DE 10 DE MARÇO DE 2008

Altera novamente a LDB e modifica a lei n.º 10639/2003 para incluir a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

*Art.1o Cart.26-Ada Lei no 9.394,de 20 de dezembro de 1996, passe a vigorar com a seguinte redação:*

*"Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.*

*§1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos a história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.*

*§2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras."*

Para acessar a Lei nº. 11645/2008, clique no link baixo:

[L11645 \(planalto.gov.br\)](http://l11645.planalto.gov.br)

Para viabilizar a obrigatoriedade das leis a cima citadas e viabilizar o trabalho voltado a cultura afro e indígena nas escolas, o governo do Estado do Espírito Santo lançou o Caderno Orientador para Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no ES. Porém, não contempla a transmissão de saberes dos Povos de Terreiro dentro da escola a partir da ancestralidade que permeia os locais de seus cultos, os terreiros. Mas é uma boa ferramenta para desconstrução do racismo que está enraizado nos espaços de educação formal, sendo necessário exigir que seja contemplado nos planejamentos dos educadores.

Caderno Orientador para ERER da SEDU.

Para acessar o livro, clique no link abaixo:

[Livro Caderno Orientador ERER SEDU 2 023.pdf - Google Drive](#)



16




### ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL LEI N. 12.288 DE 20 DE JUNHO DE 2010


A lei trata da garantia a liberdade da população negra a efetivação da igualdade de oportunidade, defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância. Dispõe em seu capítulo III, do direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos:

Art. 23. É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

Para completar a referida lei, outro marco legal que protege as Comunidades de Terreiro é a lei nº. 14.532/2023 aprovada recentemente, protege a crença das religiões de matriz africana bem como seus locais de culto, que sofrem diversos tipos de violações.

Para acessar a Lei nº. 12.288/10 e a Lei nº. 14.532/23, clique nos seguintes links abaixo:

 [L12288 \(planalto.gov.br\)](http://l12288.planalto.gov.br)

 [L14532 \(planalto.gov.br\)](http://l14532.planalto.gov.br)

### CRIME DE RACISMO E INJÚRIA RACIAL LEI Nº. 14.532 DE 05 JANEIRO DE 2023

A lei que reconhece como crime de racismo a injúria racial, "altera a Lei nº 7.716/1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848/1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público". O racismo vem a ser um crime contra um determinado grupo já a injúria racial, afeta um indivíduo. É preciso se valer esse direito em casos de racismo religioso, como dispõem a lei:

§ 2º-A Se qualquer dos crimes previstos neste artigo for cometido no contexto de atividades esportivas, religiosas, artísticas ou culturais destinadas ao público:

Pena: reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e proibição de frequência, por 3 (três) anos, a locais destinados a práticas esportivas, artísticas ou culturais destinadas ao público, conforme o caso.

§ 2º-B Sem prejuízo da pena correspondente à violência, incorre nas mesmas penas previstas no caput deste artigo quem obstar, impedir ou empregar violência contra quaisquer manifestações ou práticas religiosas.

§ 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a religião ou à condição de pessoa idosa ou com deficiência:  
Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.

17

### DIREITO A IMUNIDADE PARA TEMPLOS RELIGIOSOS LEI Nº 3.193, DE 4 DE JULHO DE 1957

A lei dispõe sobre a isenção de impostos para templos religiosos. Está disposto essa a aplicação no art. 31, V, letra b, da Constituição Federal, que isenta de imposto templos de qualquer culto, bens e serviços de partidos políticos, instituições de educação e de assistência social.

Na redação da lei em seu art. 150, VI, b da CF/88:

Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

VI - instituir impostos sobre: b) templos de qualquer culto;

§ 4º - As vedações expressas no inciso VI, alíneas "b" e "c", compreendem somente o patrimônio, a renda e os serviços, relacionados com as finalidades essenciais das entidades nelas mencionadas.

A imunidade religiosa tem a finalidade de preservar a liberdade de crenças. Sendo o Brasil um país laico, se estende a qualquer culto religioso.

Para acessar a Lei n. 3.193/57, clique no link abaixo

 [L3193 \(planalto.gov.br\)](http://l3193.planalto.gov.br)

### DIREITO A ASSISTÊNCIA RELIGIOSA LEI N. 9.982, DE 14 DE JULHO DE 2000.

Esta lei dispõe sobre a prestação de assistência religiosa nas entidades hospitalares públicas e privadas, bem como nos estabelecimentos prisionais civis e militares.

Art. 1º : Aos religiosos de todas as confissões assegura-se o acesso aos hospitais da rede pública ou privada, bem como aos estabelecimentos prisionais civis ou militares, para dar atendimento religioso aos internados, desde que em comum acordo com estes, ou com seus familiares no caso de doentes que já não mais estejam no gozo de suas faculdades mentais.

Para acessar a Lei n. 9.982/00, clique no link abaixo

 [L9982 \(planalto.gov.br\)](http://l9982.planalto.gov.br)

18

## DIREITO AO AFASTAMENTO DE ATIVIDADE ESCOLAR EM DIA DE GUARDA RELIGIOSA

Lei nº. 13.796 / 2019

Como disposto, a Lei nº. 13.796, de 3 de janeiro de 2019 faz uma alteração na LDB para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa, como disposto:

Art. 7º-A. Ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades, devendo-se lhe atribuir, a critério da instituição e sem custos para o aluno, uma das seguintes prestações alternativas, nos termos do inciso VIII do caput do art. 5º da Constituição Federal:

I - prova ou aula de reposição, conforme o caso, a ser realizada em data alternativa, no turno de estudo do aluno ou em outro horário agendado com sua anuência expressa;

II - trabalho escrito ou outra modalidade de atividade de pesquisa, com tema, objetivo e data de entrega definidos pela instituição de ensino.

Para acessar a Lei n. 13.796/19, clique no link abaixo

[1-13796 \(planalto.gov.br\)](http://13796.planalto.gov.br)

## INSERÇÃO AO CADÚNICO PARA GRUPOS TRADICIONAIS

O Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), possibilita as pessoas pertencentes as comunidades tradicionais a se inscreverem no cadastro único para programas sociais do governo federal.

O cadastro é feito no Centro de Referência de Assistência Social. É necessário informar quanto a origem étnica:

1. Indígenas 2. quilombolas 3. ciganas 4. **pertencentes às comunidades de terreiro.**

Para mais informações, acesse o link abaixo:

[Diversidade\\_CadUnico.pdf\(mds.gov.br\)](http://Diversidade_CadUnico.pdf(mds.gov.br))

[fillpefa\\_cadunico\\_periodo\\_eleitoral.pdf\(mds.gov.br\)](http://fillpefa_cadunico_periodo_eleitoral.pdf(mds.gov.br))



## DATAS IMPORTANTES PARA O POVO DE TERREIRO RECONHECIDAS POR LEGISLAÇÕES

### DIA NACIONAL DAS TRADIÇÕES DAS RAÍZES DE MATRIZES AFRICANAS E NAÇÕES DO CANDOMBLÉ

LEI Nº 14.519, DE 5 DE JANEIRO DE 2023

Art. 1º: Fica instituído o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé, a ser comemorado anualmente no dia 21 de março.

A lei referência o dia 21 de março por esta data marcar o protesto que culminou em um massacre onde vitimou mais de sessenta pessoas em Sharpeville, um bairro na África do Sul. Espera-se que a representação dessa lei possa levar importantes reflexões acerca das matrizes religiosas da cultura afro-brasileira, dando mais visibilidade com a intencionalidade em que se possa quebrar certos paradigmas, principalmente nos espaços educativos.

Para acessar a Lei nº. 14.519/23, clique no link abaixo.

[1-14519 \(planalto.gov.br\)](http://1-14519 (planalto.gov.br))

### DIA NACIONAL DE COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

LEI Nº. 11.635 DE 27 DE DEZEMBRO DE 2007

A lei institui o dia de combate a intolerância religiosa. A data escolhida tem relação aos episódios graves dos "ataques" aos adeptos e aos terreiros de axé. Precisamente o caso do liê Asé Abassá de Ogum, ao qual a liderança do terreiro, mãe Glida, faleceu em decorrência de um infarto após seu barracão de santo ser vandalizado em 21/01/2000. A data marca a luta e o contínuo da resistência desses grupos que preservam viva a cultura ancestral, trazendo uma reflexão acerca do respeito em face de sua liturgia. Principalmente que haja um engajamento dos educadores em promover diálogo nos espaços escolares sobre o tema.

Para acessar a Lei nº. 11.635/07, clique no link abaixo.

[Lei nº 11.635 \(planalto.gov.br\)](http://Lei nº 11.635 (planalto.gov.br))





## ENDEREÇOS E TELEFONES ÚTEIS

### MINISTÉRIO DE JUSTIÇA

• Dique 100

### MINISTERIO PÚBLICO DO ES

• NPDH- Núcleo de Proteção aos Direitos Humanos:  
Coordenadora: Catarina Cecin Gazele - Procuradora de Justiça  
E-mail: [npdh@mpes.mp.br](mailto:npdh@mpes.mp.br)  
Ouvidoria: Telefones - (27) 3194-5058 e 3194-5071  
WhatsApp:(27)99273-4165  
Site: <https://mpes.mp.br/>

### SECRETARIAS OU GERÊNCIAS DOS MUNICÍPIOS DO ES: GERÊNCIA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NO ES (CEPIR):

• Telefones: (27) 3134 - 1441 / 3134-1449  
E-mail: [edineia.oliveira@sedh.es.gov.br](mailto:edineia.oliveira@sedh.es.gov.br)  
Celular: (27) 99255.0564

### SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

AV. Cesar Hilal, 1111 - Santa Lúcia CEP: 29056-085 - Vitória / ES  
Tel: 3636-7600/ 3636-7601  
Site: <https://sedu.es.gov.br/>

### SECULT - SECRETARIA DA CULTURA

• Telefones: (27) 3636-7100 / (27) 3636-7110  
E-mail (s): [gabinete@secult.es.gov.br](mailto:gabinete@secult.es.gov.br)/  
[comunicacao@secult.es.gov.br](mailto:comunicacao@secult.es.gov.br)  
Endereço: Rua Luiz Gonzáles Alvarado - Próximo ao Tribunal de  
Contas da União - S/N, Enseada do Suá - Vitória - ES. CEP:  
29.050-380  
Mais informações no site: <http://www.secult.es.gov.br>

### UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

Site: <https://ufes.br/>  
• Proex- Pró-Reitoria de Extensão (UFES)  
Acesse o site: <https://proex.ufes.br/>  
• NEAB - NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS  
Acesse o site: <https://neab.ufes.br/neab>

### SESP - SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA E DEFESA SOCIAL

• Telefones: (27) 3636-1500 / (27) 3636-1501 / (27) 3636-1502  
E-mail (s): [gabinete@esep.es.gov.br](mailto:gabinete@esep.es.gov.br)  
Endereço: Av. Marechal Mascarenhas de Moraes - 2355, Bento  
Ferreira - Vitória - ES.  
Mais informações no site: <https://www.es.gov.br/secretarias/esep>



## ENDEREÇOS E TELEFONES ÚTEIS

### IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL

• IPHAN/ES  
Telefones: (27) 3223-6806 / 3223-6423 / 3223- 0606  
E-mail: [iphan-es@iphan.gov.br](mailto:iphan-es@iphan.gov.br)  
Endereço: Rua José Marcellino, n.º 203/205, Centro, CEP 29.015-  
120, Vitória (ES)  
Mais informações no site: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/superintendencias/espirito-santo> .

### GUIA PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE NOS TERREIROS

Atagbá: Guia para promoção da saúde nos terreiros.  
Acesse o site:  
<https://www.saude.sp.gov.br/recursos/es/perfil/profissionais-da-saude/grupo-tecnico-de-acoes-estrategicas-gtae/saude-da-populacao-negra/livros-e-revistas/atagba.pdf>

### FEDERAÇÃO ESPIRITA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Acesse o site: <https://www.feese.org.br/>



