http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i45.2702

Práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais nos anos iniciais:
um olhar a partir do projeto Quem Sou Eu? e do poema Meu Zumbi é Orixá

Anti-racist and decolonial pedagogical practices in the early Years of basic education:
a look from the project "Who am I?" and the poem "My Zumbi is an Orisha"

Prácticas pedagógicas antirracistas y decoloniales en los primeros años:
una mirada desde el proyecto ¿Quién soy? y del poema Mi Zumbi es una Orisha

EDUARDO ALMEIDA*
Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Jaboatão dos Guararapes, Jaboatão dos Guararapes – PE, Brasil.

RESUMO: O artigo aqui apresentado analisa duas práticas pedagógicas desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes (PE), com foco na promoção da educação antirracista e decolonial nos anos iniciais. A primeira é a construção do poema *Meu Zumbi é Orixá*, que articula elementos da ancestralidade africana com a resistência negra. A segunda é o projeto pedagógico *Quem Sou Eu?*, para resgate e valorização dos saberes indígenas em Pernambuco. As práticas foram inscritas em concursos promovidos pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Jaboatão dos Guararapes – SINPROJA e refletem a atuação de um professor negro, LGBTQIAPN+ e candomblecista comprometido com a justiça social. Fundamentadas nas Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e em autoras/es negras/as, tais experiências revelam a potência da escola como espaço de reconstrução identitária e a importância

* Pedagogo, especialista, professor efetivo na rede municipal do Jaboatão dos Guararapes. Diretor de Políticas Sociais, Igualdade Racial e Gênero no SINPROJA. Conselheiro Municipal LGBTQIAPN+ Jaboatão dos Guararapes. *E-mail*: <prof.eduardo.jab@gmail.com>.

do papel docente no enfrentamento às violências raciais e valorização dos povos historicamente marginalizados.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Povos Originários. Afrorreferência. Decolonialidade. Ancestralidade.

ABSTRACT: This article analyzes two pedagogical practices developed in the Municipal Education Network of Jaboatão dos Guararapes in the state of Pernambuco, focusing on the promotion of anti-racist and decolonial education in the early years of basic education. The first is the creation of the poem *My Zumbi is an Orisha*, which articulates elements of African ancestrality with Black resistance. The second is the pedagogical project *Who am I*?, aimed at rescuing and valuing Indigenous knowledge in Pernambuco. These practices were submitted in Brazilian Portuguese to competitions promoted by the Union of Education Workers of Jaboatão dos Guararapes – SINPROJA and reflect the work of a Black, LGBTQIAPN+, and Candomblé-practicing teacher committed to social justice. Based on Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, and on the work of Black authors, these experiences reveal the power of the school as a space for identity reconstruction and the importance of the teacher's role in confronting racial violence and valuing historically marginalized peoples.

Keywords: Anti-racist education. Indigenous peoples. Afro-reference. Decoloniality. Ancestrality.

RESUMEN: Este artículo analiza dos prácticas pedagógicas desarrolladas en la Red Educativa Municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE), con foco en la promoción de la educación antirracista y decolonial en los primeros años de escolaridad. La primera es la construcción del poema *Mi Zumbi es una Orisha*, que combina elementos de la ancestralidad africana con la resistencia negra. La segunda es el proyecto pedagógico ¿Quién soy? para el rescate y la valoración de los saberes indígenas en Pernambuco. Las prácticas se presentaron en concursos promovidos por el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Jaboatão dos Guararapes – SINPROJA y reflejan el trabajo de un docente negro, LGBTQIAPN+ y practicante de Candomblé comprometido con la justicia social. Basadas en las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, y en el trabajo de autores/as negros/as, estas experiencias revelan el poder de la escuela como espacio para la reconstrucción identitaria y la importancia del rol docente para

enfrentar las violencias raciales y valorar a los pueblos históricamente marginados.

Palabras clave: Educación antirracista. Pueblos originarios. Referencia afro. Decolonialidad. Ancestralidad.

Introdução

A sociedade brasileira é marcada por uma profunda desigualdade racial herdada do longo período colonial e escravocrata. Apesar dos avanços legais nas últimas décadas, como a promulgação das Leis Federais nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL), que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na educação básica, os desafios para a efetiva implementação dessas diretrizes nas escolas ainda são grandes. O ambiente escolar permanece como espaço de reprodução de estereótipos, apagamentos históricos, folclorização e invisibilização das contribuições dos povos negros e indígenas à formação da identidade nacional.

Nesse contexto, o problema de pesquisa que orienta este artigo consiste em: de que maneira práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais, construídas por docentes da educação básica, podem atuar como instrumentos de superação da colonialidade do saber e de afirmação da identidade e da agência dos/das sujeitos/as historicamente marginalizados/as? A partir dessa indagação, o objetivo analítico principal deste trabalho é analisar o potencial de duas práticas pedagógicas — o poema *Meu Zumbi é Orixá* e o projeto *Quem Sou Eu?* — como mecanismos de efetivação da educação antirracista (GOMES, 2003) e da pedagogia decolonial (CANDAU, 2020; QUIJANO, 2005) nos anos iniciais do ensino fundamental. O foco reside em compreender como o/a docente, ao valorizar saberes historicamente subalternizados (SILVA, 2011), reconfigura o currículo e transforma a escola em um espaço de disputa simbólica, memória e representação.

A educação antirracista e decolonial propõe a revisão crítica dos currículos para romper com a lógica eurocêntrica que organiza o conhecimento. Mais do que um cumprimento legal, essa abordagem exige uma postura ética e política frente às violências simbólicas e materiais que atingem sujeitos/as racializados/as. A pesquisadora negra Nilma Lino Gomes (2003) aponta a urgência de a escola reconhecer os corpos negros, seus saberes e estéticas, combatendo as formas sutis e persistentes de racismo institucional. Complementarmente, a professora Vera Maria Candau (2020) defende a necessidade de uma abordagem intercultural crítica e decolonial capaz de desestabilizar hierarquias raciais e culturais presentes no currículo, rompendo com o multiculturalismo meramente superficial.

A resistência institucional à efetivação dessas propostas manifesta-se no que Aníbal Quijano (2005) denomina "colonialidade do saber", um legado do sistema moderno-colonial que hierarquiza saberes e culturas. Questionar essa estrutura exige o combate ao epistemicídio – o silenciamento sistemático das epistemologias não ocidentais – por meio da inserção crítica de conhecimentos produzidos por populações historicamente subalternizadas. Nesse sentido, o geógrafo José Lopes da Cunha Júnior (2016) argumenta que a interculturalidade crítica é um princípio capaz de reconhecer a diversidade dos modos de vida indígenas, sem reduzi-los à folclorização.

O corpus desta pesquisa foi constituído por documentos e produtos resultantes das duas práticas pedagógicas desenvolvidas na Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes: o poema-livro *Meu Zumbi é Orixá*, composto por texto poético, ilustrações elaboradas por estudantes, registros do concurso sindical e informações sobre sua circulação nas escolas, e o projeto *Quem Sou Eu?*, que reuniu roteiros de atividades, fotografias e a gravação de um podcast. A seleção dessas práticas atendeu a critérios explícitos e reproduzíveis, como o reconhecimento institucional e a circulação em concursos promovidos pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Jaboatão dos Guararapes – SINPROJA, o alinhamento com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 — que instituem o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena — e o protagonismo docente interseccional, evidenciado na autoria e condução das ações por um professor negro, LGBTQIAPN+ e candomblecista. Assim, o corpus representa práticas autorais de resistência curricular e de produção de conhecimento situado. Ao analisar essas práticas, buscou-se evidenciar como o/a docente, no seu cotidiano, pode ser um/uma agente político/a fundamental na construção de uma pedagogia que reconheça a centralidade das relações étnico-raciais e a urgência de uma educação fundamentada na equidade e nos direitos humanos.

A investigação, de abordagem qualitativa e cunho descritivo-interpretativo, fundamenta-se na perspectiva proposta por Maria Cecília Minayo (2016), priorizando a compreensão da profundidade e do significado das experiências pedagógicas em seu contexto social e cultural. Mais do que descrever as práticas, o estudo busca interpretar seu potencial político-pedagógico à luz dos referenciais da educação antirracista e decolonial, reconhecendo o ensino como campo de disputa simbólica e de criação epistemológica dentro da escola pública. Ambas as experiências configuram expressões concretas da pedagogia decolonial ao integrarem em seus currículos e linguagens saberes afro-brasileiros e indígenas, fortalecendo a articulação entre ancestralidade, antirracismo e interculturalidade crítica como eixos estruturantes de uma prática educativa comprometida com a justiça social.

Outro aspecto determinante na escolha do corpus é o protagonismo docente interseccional. As práticas foram idealizadas e conduzidas por um professor cuja trajetória pessoal e profissional incorpora dimensões políticas, culturais e espirituais

que tensionam a lógica hegemônica da escola tradicional. Esse lugar de enunciação confere às experiências um caráter ético-político singular, ancorado na luta por justiça social e na valorização das identidades subalternizadas, transformando a docência em um gesto de resistência e reinvenção curricular.

O percurso analítico desenvolveu-se em duas etapas complementares. A primeira consistiu na descrição e documentação detalhada das práticas, considerando seus contextos, objetivos e materiais. No caso do poema *Meu Zumbi é Orixá*, a análise documental incidiu sobre o texto poético e seu processo de criação no âmbito de um concurso sindical, enfatizando as dimensões simbólicas e formativas da linguagem literária como dispositivo pedagógico. Já no projeto *Quem Sou Eu?*, a observação recaiu sobre o conjunto de atividades — rodas de conversa, pesquisas sobre origens familiares, produções de murais e o produto final do concurso em gravação de podcast —, destacando a forma como o diálogo entre professores/as, estudantes e famílias possibilitou a reconstrução de memórias e a valorização de saberes locais.

Na segunda etapa, interpretativa, estabeleceu-se um diálogo direto entre as evidências empíricas e o referencial teórico. Os elementos observados em cada prática foram articulados a três categorias centrais. O antirracismo, conforme discutido por Nilma Gomes (2003) e Bel Hooks (2017), manifesta-se no resgate da corporeidade e da estética negra, na afirmação identitária e na contestação do racismo religioso e institucional. A decolonialidade, inspirada em Quijano (2005) e ampliada por autoras negras brasileiras contemporâneas como Djamila Ribeiro (2021), Sueli Carneiro (2022) e Ana Cláudia dos Santos (2023), é evidenciada pelo rompimento com a hegemonia epistemológica eurocêntrica e pela valorização de saberes afro-brasileiros, indígenas e populares. Já a interculturalidade crítica, conforme defendem Vera Candau (2020) e José da Cunha Júnior (2016), aparece na abordagem que reconhece os povos originários como sujeitos históricos e contemporâneos, deslocando representações folclorizadas e promovendo uma educação dialógica, plural e situada.

Essa estratégia metodológica permitiu à pesquisa transitar de uma perspectiva meramente descritiva para uma análise interpretativa e rigorosa das práticas, enfatizando seus impactos na transformação curricular e nas relações escolares. Assim, o estudo busca compreender de que modo experiências pedagógicas localizadas, construídas no chão da escola, podem configurar-se como práticas de resistência, autoria e emancipação, contribuindo para a consolidação de uma educação antirracista e decolonial no Brasil contemporâneo.

No plano teórico, este estudo diferencia e articula categorias analíticas complementares. O antirracismo é compreendido como política pedagógica e prática institucional que visa a desnaturalização do racismo estrutural por meio da afirmação identitária, da visibilidade estética e da transformação das relações afetivas escolares; operacionalizamos o antirracismo identificando sinais concretos nas práticas

— inclusão deliberada de corpos e símbolos negros em materiais didáticos, atividades de letramento racial (biografias, recitação, análise de imagens), registros de diálogo público sobre intolerância religiosa e iniciativas de formação docente — que indiquem mudança nas representações e nos afetos escolares.

A decolonialidade é tratada aqui tanto como diagnóstico — ao revelar a persistência da "colonialidade do saber" e das hierarquias epistemológicas — quanto como estratégia prática, pois pressupõe deslocamentos concretos do cânone: valorização de epistemologias negras e indígenas, produção autoral docente e reconhecimento de formas estéticas (poesia, desenho, oralidade) como modos legítimos de conhecimento. Operacionalmente, consideramos que há decolonialidade quando as práticas escolares incorporam saberes locais como fontes autoritativas, utilizam gêneros estéticos como métodos pedagógicos e demonstram autoconsciência crítica acerca de fontes e bibliografias hegemônicas — indicadores que se manifestaram de modo palpável no corpus analisado (textos poéticos, ilustrações infantis, rodas de conversa e podcast) e que, segundo estudos recentes, constituem caminhos centrais para a decolonização curricular (SANTOS, 2023).

A ancestralidade é compreendida como um princípio formativo que conecta tempos, memórias e saberes coletivos, funcionando não apenas como evocação do passado, mas como eixo de construção identitária e epistemológica. Trata-se de uma categoria que legitima o conhecimento produzido a partir das experiências e cosmologias afro-brasileiras, orientando práticas educativas baseadas na memória, no corpo e na espiritualidade. Operacionalmente identificamos a presença da ancestralidade nas atividades em que estudantes e famílias estabelecem vínculos intergeracionais — como rodas de conversa, murais e pesquisas de campo —, (re)atualizando narrativas, símbolos e figuras de resistência como Zumbi e os/as orixás. Como afirma a autora e professora negra Djamila Ribeiro (2021), a ancestralidade, quando incorporada ao espaço escolar, desloca o foco da transmissão de conteúdos para o reconhecimento de modos de existência e de produção de saber enraizados na experiência negra, o que reafirma seu potencial pedagógico de reencantamento e dignificação do conhecimento.

Finalmente, a interculturalidade crítica é compreendida como uma prática pedagógica situada que promove o diálogo horizontal entre saberes distintos e desafia abordagens folclorizantes ou meramente celebratórias da diversidade. Essa categoria se expressa empiricamente em ações que estimulam a escuta ativa — entre estudantes, docentes e famílias —, a problematização de estereótipos e a valorização de múltiplas linguagens de expressão, como murais, podcasts e produções artísticas. Tais estratégias não apenas ampliam o repertório cultural dos/das sujeitos/as, mas também desestabilizam hierarquias epistemológicas no cotidiano escolar. Como destaca Tadeu Ferreira em texto, a interculturalidade crítica exige a criação de espaços de convivência e aprendizagem em que as vozes historicamente silenciadas se tornem produtoras de saber (FERREIRA, 2024), constituindo um movimento pedagógico de reconstrução curricular e ética relacional.

Como na concepção de Luiz Rufino em *Pedagogia das Encruzilhadas* (2020), este estudo compreende a escola como um território de travessias, em que diferentes saberes, memórias e cosmologias se encontram e se tensionam. A encruzilhada, nesse sentido, simboliza o espaço pedagógico onde se produzem deslocamentos epistemológicos, nos quais o conhecimento nasce do encontro entre o sagrado e o cotidiano, entre o corpo e a palavra, entre o ancestral e o presente. É nesse lugar de confluência e conflito que emergem práticas como o poema *Meu Zumbi é Orixá* e o projeto *Quem Sou Eu?*, experiências que transformam o currículo escolar em campo de resistência, invenção e reexistência.

Meu Zumbi é orixá: poesia como prática política e pedagógica

Escrito no ano de 2023 para o concurso que construiu o livro intitulado *A África que está em nós*, promovido pela Secretaria de Políticas Sociais, Igualdade Racial e Gênero do SINPROJA, o poema *Meu Zumbi é Orixá* propõe uma articulação simbólica entre a figura histórica de Zumbi dos Palmares e os/as orixás das religiões afro-brasileiras. A produção literária insere-se em uma proposta pedagógica voltada ao combate à intolerância religiosa e à valorização da cultura afro-brasileira, a partir da vivência docente. A experiência demonstrou o poder da linguagem poética como instrumento pedagógico, capaz de mobilizar afetos, saberes e pertencimentos — um gesto que, conforme argumentam estudos sobre a educação antirracista, reforça o reconhecimento da corporeidade negra e a legitimação estética de símbolos historicamente deslegitimados (GOMES, 2003; CANDAU, 2020). Essa articulação entre poesia e educação também se conecta a investigações recentes que apontam a necessidade de práticas decoloniais que rompam com a hegemonia epistemológica eurocêntrica na escola (MARIANO, 2024).

Ao transformar a poesia em prática educativa o projeto revelou caminhos para uma educação mais sensível às identidades e às memórias silenciadas. Por meio da metáfora de Zumbi como orixá, a proposta ressignificou a ancestralidade africana, fazendo-a emergir não apenas como tema curricular transitório, mas como presença viva no cotidiano da sala de aula — manifestação concreta do que se entende por *ancestralidade* como categoria formativa: não apenas memória, mas agência e potência (OLIVEIRA, 2017). O poema tornou-se uma ferramenta de resistência dentro do ambiente escolar ao confrontar as representações 'demonizadas' das religiões de matriz africana presentes no imaginário coletivo. Ao associar Zumbi — símbolo de resistência negra — a orixás, a proposta desconstruiu a lógica da branquitude religiosa dominante e apresentou novas possibilidades de leitura simbólica, espiritual e estética. Esse vínculo evidencia a operacionalização da categoria de antirracismo: a ação educativa que não só inclui o/a preto/a, mas afirma-o/a, visibiliza-o/a e concede-lhe lugar de sujeito/a no mundo escolar.

Essa prática também possibilitou o trabalho com biografias de lideranças negras, fortalecendo a representatividade positiva e abrindo caminhos para o letramento racial. Tais ações reforçam o que Gomes chama de resgate da corporeidade e da estética negra (GOMES, 2003) como dimensões formativas essenciais na superação do racismo institucional. Nesse sentido, o projeto se insere numa concepção de educação antirracista que vai além de conteúdos, pois ele atua sobre afetos, representação, sentidos de pertencimento. Ao mesmo tempo pode-se reconhecer ali o movimento decolonial: conforme estudos recentes, a decolonialidade em educação exige que se desmonte a centralidade eurocêntrica e se valorizem epistemologias negras e indígenas como formas legítimas de produção de conhecimento (SANTOS, 2023).

A pedagogia antirracista está posta como um instrumento estético-político de afirmação das identidades negras e de enfrentamento ao racismo religioso, ainda presente em muitos contextos escolares. Esse é um exemplo de como a interculturalidade crítica pode operar na prática: a intervenção educativa que reconhece a pluralidade epistêmica e valoriza saberes historicamente silenciados (CANDAU, 2020) — ação que estudos mais recentes classificam como essencial para a descolonização curricular (MARIANO, 2024).

Tal proposição poética ganha ainda mais relevância quando situada no interior da escola pública, um espaço onde, tradicionalmente, os saberes afro-brasileiros foram silenciados ou tratados de forma folclórica e superficial. As autoras que investigam a presença pouco efetiva de autoras negras, por exemplo, revelam como os materiais didáticos reproduzem a invisibilidade ou superficialidade dos saberes negros (FERREIRA, 2023). Além disso, o uso da poesia permitiu acesso às dimensões subjetivas da experiência discente que, frequentemente, não encontram espaço de expressão nas práticas escolares convencionais. O trabalho com o poema revelou-se um gesto pedagógico de afeto, escuta e afirmação, contribuindo para a construção de um ambiente mais acolhedor, respeitoso e politicamente comprometido com os direitos humanos e com a diversidade. Ao ocupar as salas de aula com vozes e símbolos historicamente marginalizados, a poesia consolidou-se como um instrumento profundamente transformador, tanto do ponto de vista educativo quanto do modo político.

A circulação do livro nas escolas da rede municipal atuou como uma potente ação de formação continuada, ampliando o repertório antirracista entre os/as educadores/as. Como material formativo, o texto poético abriu horizontes para discussões sobre identidade religiosa, ancestralidade, racismo estrutural e pedagogia afrorreferenciada, contribuindo para a construção de um currículo mais plural e crítico. A atuação sindical na produção do material evidenciou a urgência por recursos pedagógicos que dialoguem com as realidades vividas pelas crianças e adolescentes e desafiem as narrativas hegemônicas ainda predominantes nos materiais didáticos convencionais. A literatura recente alerta para essa dimensão: práticas decoloniais na docência dependem também de redes de formação e de produção autoral docente para tensionar o cânone e construir espaços de legitimação de outras epistemologias (LAZARO & MIRANDA, 2023).

Nesse sentido, a criação do material literário por professores e professoras da rede municipal, em articulação com o sindicato da categoria, destaca-se como um exemplo de protagonismo docente e de resistência institucional. Ao atuarem como autores/as de conteúdos que dialogam com a realidade desses/as aprendizes e promovem a diversidade cultural, esses/as profissionais ampliam sua função para além da reprodução de currículos prontos, assumindo um papel ativo na construção de práticas pedagógicas significativas. A atuação do sindicato na promoção e difusão dessa produção reforça a importância das organizações coletivas na valorização do magistério, assegurando que o trabalho intelectual docente seja reconhecido como parte integrante da transformação social.

A atuação sindical, nesse contexto, transcende a luta por direitos trabalhistas e se apresenta como mediadora fundamental na articulação entre política educacional, produção de conhecimento e formação crítica. Ao incentivar a criação de materiais autorais com temáticas antirracistas e interseccionais, o sindicato fortalece a autonomia e o protagonismo pedagógico e contribui para a democratização do acesso ao conhecimento produzido. Como instância coletiva, sua ação é essencial para legitimar experiências que enfrentam a hegemonia do discurso curricular tradicional e que promovem práticas educativas emancipadoras.

A iniciativa evidencia também a importância de uma prática pedagógica comprometida com a decolonialidade, conforme defende Candau (2020) ao reconhecer os saberes negros e indígenas como legítimos e estruturantes do processo educativo. Ao inserir essas referências culturais no currículo, rompe-se com o eurocentrismo e promove-se uma pedagogia que dialoga com as experiências locais, os territórios de origem e as narrativas subalternizadas. A atuação docente não se limita à transferência de conteúdo, mas transforma-se em ação política de (re)existência e reinvenção do cotidiano escolar.

Complementando esse processo, os desenhos elaborados por estudantes como ilustrações do poema enriquecem visualmente o material e simbolizam a potência formativa de práticas pedagógicas baseadas na escuta, na criatividade e no diálogo intercultural. Ao participarem ativamente da criação, crianças se veem representadas nas narrativas escolares, fortalecendo os vínculos com a escola e com suas identidades. Trata-se de uma abordagem que reconhece os/as estudantes como sujeitos/as históricos/as e produtores/as de cultura, em consonância com os princípios da educação democrática.

Por fim, ao unir poesia, memória, ancestralidade, participação discente e autoria docente, a experiência do poema *Meu Zumbi é Orixá* reafirma que a escola pública pode e deve ser um espaço de criação cultural, resistência política e reinvenção pedagógica. Projetos como esse contribuem para o fortalecimento de uma educação comprometida com a justiça racial e com a dignidade dos povos historicamente marginalizados. Mais do que um material didático, o poema se consolidou como prática de liberdade, convocando docentes e discentes a ocuparem, com consciência e coragem, o lugar que historicamente lhes foi negado.

O projeto *Quem Sou Eu?*: resgatando saberes indígenas

Desenvolvido em 2023 com estudantes do 3º ano dos anos iniciais e adaptado em 2024 para turmas do 5º ano, o projeto pedagógico *Quem Sou Eu?* teve como objetivo central o fortalecimento das identidades étnico-raciais, a desfolclorização das representações estéticas e históricas e o resgate de saberes tradicionais por meio da valorização das culturas africanas e indígenas. As ações pedagógicas foram planejadas de modo a favorecer o protagonismo discente e a construção coletiva do conhecimento, articulando memória, território e pertencimento como dimensões fundamentais da formação. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como prática intercultural e decolonial que reconhece a centralidade dos saberes dos povos originários e sua contribuição para a construção de epistemologias plurais. Como afirma o pesquisador Antônio dos Santos em sua arguição, "reposicionar os saberes ancestrais como centrais e legítimos na construção do conhecimento" (DOS SANTOS, 2025, p. 252).

A fundamentação teórica do projeto está ancorada nos princípios da decolonialidade, compreendida como prática pedagógica de resistência que desloca o eixo de poder epistemológico eurocêntrico e reconhece as vozes subalternizadas como produtoras legítimas de saber. Essa compreensão dialoga com os estudos recentes de Ana Cláudia Santos (2023), que defende a decolonialidade como um compromisso ético e político voltado à reconstrução do currículo a partir das experiências e cosmologias negras, indígenas e periféricas. No contexto do projeto, essa perspectiva foi operacionalizada por meio da inserção de saberes territoriais — como as histórias dos povos Fulni-ô, Xukuru e Kambiwá — em atividades didáticas que priorizaram a investigação da própria origem e identidade dos/das estudantes.

Entre as práticas desenvolvidas destacaram-se as rodas de conversa, a leitura de livros paradidáticos de autores/as indígenas, a análise crítica de imagens e a produção de murais coletivos, bem como a utilização de tecnologias como o *lapbook* pedagógico, que é capaz de reunir diversas informações em um só lugar. Tais práticas permitiram que as crianças articulassem saberes familiares, memórias locais e experiências cotidianas, materializando o princípio da ancestralidade enquanto fundamento epistêmico e afetivo da aprendizagem. Conforme enfatiza Santos, a ancestralidade, quando incorporada como princípio pedagógico, "descoloniza o tempo escolar" e introduz no currículo outras formas de conhecimento fundadas em narrativas orais, espirituais e coletivas (SANTOS, 2023).

A escuta ativa das vozes infantis foi elemento central da metodologia. Ao relatarem suas origens, os/as estudantes evocaram nomes de avós e bisavós, histórias sobre territórios e práticas culturais locais, revelando o entrelaçamento entre identidade, família e pertencimento. Tais evidências empíricas, registradas nos relatórios de aula e nos murais, confirmam o potencial transformador da prática docente comprometida com a ancestralidade e com a interculturalidade crítica, entendida aqui no sentido proposto

por Candau (2020), qual seja, um diálogo que não se limita ao reconhecimento da diferença, mas que busca desestabilizar hierarquias raciais, culturais e religiosas.

A abordagem intercultural crítica manifestou-se também na substituição de representações folclorizadas por narrativas de resistência e presença indígena contemporânea, em sintonia com Cunha Júnior (2016) e com as reflexões de Patrícia Silva, Luciana Nascimento e Valéria Santos (2022) sobre a necessidade de superar o exotismo das representações escolares. Nas produções dos/das alunos/as, as figuras indígenas aparecem como sujeitos/as vivos/as, falantes e atuantes, rompendo com a imagem de 'índio/a do passado' e reafirmando a coexistência de temporalidades e cosmologias diversas.

O projeto se destacou ainda pela sua dimensão antirracista e decolonial ao promover a revisão crítica do currículo e a produção de conhecimento situada. Essa prática aproxima-se da concepção de Rafael Lázaro e Cláudia Miranda (2023), para quem as pedagogias decoloniais formuladas por professoras e professores nas escolas e universidades "formas de conhecer, viver, estar e ser" rompendo com o silenciamento epistêmico e abrindo espaço para outras racionalidades LÁZARO & MIRANDA, 2023, p. 678). Ao colocar os/as estudantes como protagonistas e investigadores/as de suas próprias histórias, o projeto desafiou o modelo tradicional de *ensino bancário* criticado por Paulo Freire (2021), instaurando uma relação pedagógica horizontal, dialógica e afetiva.

Além do impacto na formação discente, o *Quem Sou Eu?* provocou transformações no entorno familiar e comunitário. As discussões sobre ancestralidade, origens de seus nomes e identidades fomentaram processos de reconhecimento nas famílias, que passaram a revisitar suas próprias histórias e vínculos culturais. Essa reaproximação confirma o que Ernesto Mariano apresenta em seu artigo como "currículo outro" não por um sujeito universal e neutro, mas um sujeito quem ensina e quem aprende têm corpos, histórias e pertencimentos que influenciam o modo como o saber é construído (MARIANO, 2024, p. 9), como em que a comunidade é reconhecida como espaço legítimo de produção de saberes.

Selecionado no concurso *No Chão da Escola*, promovido pela Secretaria de Assuntos Educacionais do SINPROJA, o projeto teve sua experiência transformada em podcast educativo, veiculado em plataformas digitais como Spotify e YouTube. A gravação do episódio foi um desdobramento metodológico significativo, pois converteu a prática em material formativo de largo alcance, permitindo que pessoas de outros lugares conhecessem a proposta. Ao narrar suas vivências e reflexões, docentes e estudantes participaram da construção de uma rede de saberes comprometida com a educação antirracista e decolonial, em sintonia com a noção de "epistemologias compartilhadas" de Tadeu Ferreira (2023).

Ao garantir espaço para que essas experiências ganhem alcance e circulação, o SINPROJA reafirma seu papel como mediador entre as lutas pedagógicas e as lutas políticas, ampliando os horizontes de atuação docente. A valorização da prática reflexiva narrada pelos/as próprios/as profissionais da educação fortalece a autoestima da categoria, incentiva o intercâmbio de metodologias e inspira novas práticas em diferentes

territórios. Além disso, ao transformar a vivência da sala de aula em pauta pública e coletiva, o projeto *No Chão da Escola* evidencia que a transformação social passa, necessariamente, pelo reconhecimento da escola como espaço de resistência e de professoras e professores como agentes políticos/as fundamentais nesse processo.

A oralidade, enquanto linguagem de expressão e mediação, assumiu aqui função política e pedagógica, pois conforme argumenta Santos (2023), a palavra falada é um espaço de resistência epistêmica e de afirmação da ancestralidade. O podcast, nesse sentido, não apenas disseminou a experiência, mas a ressignificou como prática pública de decolonialidade ao legitimar as vozes docentes — frequentemente silenciadas nas políticas educacionais — como produtoras de conhecimento crítico.

O caráter coletivo e cooperativo do projeto revela a força da interculturalidade crítica enquanto prática social. Ao promover a troca de experiências entre escolas, sindicatos e comunidades, o projeto materializou a pedagogia do encontro, defendida pelo pesquisador Ernesto Martins (2021) que compreendem a decolonialidade como gesto de comunalidade e reconstrução de laços solidários. A escuta de professoras e professores, em diálogo com as vivências das crianças, reafirmou a escola como espaço de construção de conhecimento socialmente situado, afetivamente engajado e politicamente emancipador.

Em síntese, esse projeto articulou de forma indissociável antirracismo, decolonialidade, ancestralidade e interculturalidade crítica, evidenciando que a transformação curricular e a justiça racial só se efetivam quando teoria e prática se encontram na escuta e na ação concreta. A análise das produções estudantis, dos relatos docentes e da difusão da experiência em formato digital confirma que a educação antirracista não é apenas conteúdo, mas processo de formação ética, estética e política. Assim, o projeto consolida-se como exemplo paradigmático de como práticas pedagógicas localizadas podem reverberar na construção de uma escola pública plural, criadora e decolonial.

Considerações finais

As experiências apresentadas neste artigo evidenciam o papel transformador da escola quando ela assume o compromisso político com a educação antirracista e decolonial. Tanto o poema *Meu Zumbi é Orixá* quanto o projeto *Quem Sou Eu?* demonstram que é possível construir práticas educativas que desafiam os currículos monoculturais, desestabilizam o saber eurocêntrico e valorizam as múltiplas identidades dos/das sujeitos/as historicamente marginalizados/as. Ao trabalhar com as ancestralidades indígena e africana de forma crítica, afetiva e situada, essas iniciativas articulam os conceitos de antirracismo, decolonialidade, ancestralidade e interculturalidade crítica, revelando o potencial da escola como território de resistência, escuta e (re)existência (CANDAU, 2020; ALMEIDA, 2021; SANTOS, 2023).

O poema *Meu Zumbi é Orixá* constitui uma intervenção estética e pedagógica potente, pois materializa o que Rodrigues (2022) chama de "pedagogias de ancestralidade" — práticas que afirmam a memória, o corpo e a espiritualidade como dimensões do conhecimento. Ao estabelecer uma conexão simbólica entre Zumbi dos Palmares e os/as orixás, a obra reconstrói o imaginário afro-brasileiro e confronta o racismo religioso presente no cotidiano escolar. Essa relação dialógica entre texto e contexto foi percebida nas rodas de leitura realizadas com a turma do 3º e 5º ano, em que estudantes, após lerem o poema, registraram em frases como "Zumbi não é só luta, é a própria força" e "Tio, meu orixá resiste em mim", expressando o modo como a poesia provocou identificações e ressignificações de pertencimento (registros de campo dos anos 2023 e 2024).

Sua presença no ambiente educacional amplia as possibilidades de discussão sobre identidade, ancestralidade e resistência, oferecendo aos/às estudantes referências culturais que muitas vezes são invisibilizadas ou estigmatizadas. Mais do que um recurso didático, o poema torna-se um instrumento de afirmação política e subjetiva, contribuindo para a construção de uma escola que reconhece e legitima as múltiplas expressões culturais que compõem o tecido social brasileiro.

Durante a análise das produções, observou-se que estudantes associaram orixás às figuras de proteção e ancestralidade presentes em algumas famílias, aproximando o sagrado do cotidiano. Essa leitura simbólica reforça o argumento de Ferreira (2023), segundo o qual as práticas pedagógicas antirracistas devem articular corpo, memória e linguagem, pois é nesse entrelaçamento que o conhecimento se faz político e transformador. Assim, a poesia atuou como instrumento de antirracismo estético e epistemológico, ampliando a noção de ensino como prática de liberdade (FREIRE, 2021).

De modo semelhante, o projeto *Quem Sou Eu?* — desenvolvido em 2023 com estudantes do 5º ano — incorporou metodologias participativas que enfatizam a educação decolonial (QUIJANO, 2005; LÁZARO & MIRANDA, 2023). As atividades incluíram pesquisa sobre a origem dos nomes dos/das estudantes, entrevistas com familiares e a criação de murais que articulavam imagens e palavras representando ancestralidades afro-indígenas. Durante uma das rodas de conversa, uma aluna afirmou: "Minha avó sempre disse que nos parecemos com indígenas"; "Eu pensava que eles moravam na Amazônia e não aqui em Pernambuco", ou até mesmo a fala de uma mãe em reunião pedagógica, "Nós tivemos que parar em casa para pesquisar, porque ficamos todas interessadas", evidenciando o impacto do projeto na reconstrução de vínculos territoriais e identitários.

Essas narrativas, registradas em diário de campo, configuram-se como evidências empíricas da potência formativa da ancestralidade, conforme argumentam as pesquisadoras Sandra de Oliveira e Elí Fabris (2017). A inclusão das vozes das crianças, suas imagens e palavras, revela um processo de interculturalidade crítica no qual as diferenças são reconhecidas não como exotismo, mas como constitutivas da experiência humana e da prática pedagógica (CUNHA JÚNIOR, 2016).

A partir das produções visuais, observou-se uma multiplicidade de representações: desenhos de aldeias fora das florestas, desenhos de orixás e baianas de acarajé em registros fotográficos e famílias multirraciais de mãos dadas. Essas expressões demonstram empiricamente que as crianças compreendem a interculturalidade como convivência entre tempos, territórios e identidades. Essa constatação reforça os argumentos de Mariano (2024) para quem a educação decolonial se efetiva quando o conhecimento escolar reconhece as epistemologias do cotidiano e valoriza a pluralidade de saberes.

A dimensão coletiva do projeto foi ampliada pela gravação do podcast *No Chão da Escola*, que reuniu professores/as participantes para narrar suas experiências. A oralidade, elemento central das culturas afro-brasileiras e indígenas, foi mobilizada como estratégia metodológica de partilha e reflexão (SANTOS, 2023). O podcast, nesse sentido, funcionou como espaço de formação continuada e de socialização do saber, reafirmando a importância da palavra falada como instrumento político e pedagógico (ALMEIDA, 2021).

A atuação do sindicato docente foi decisiva para o fortalecimento dessas práticas. Ao promover concursos e difusão de experiências, a instituição atua como mediadora entre a militância política e a inovação pedagógica, cumprindo papel central na democratização do conhecimento (FERREIRA, 2023; SANTOS, 2023). Essa mediação, como lembra Gomes (2003), desloca o/a professor/a de uma posição de executor/a para a de sujeito/a intelectual, cujas práticas se fundamentam na ética do compromisso com a justiça racial e social.

Ao articular teoria e prática, as experiências analisadas mostram que o antirracismo se manifesta na luta contra o silenciamento das vozes negras e indígenas; a decolonialidade, no rompimento com os paradigmas eurocêntricos e na valorização das epistemologias do Sul; a ancestralidade, na memória viva que orienta e legitima saberes locais; e a interculturalidade crítica, na prática pedagógica que promove o diálogo horizontal entre culturas e sujeitos/as. Juntas, essas categorias sustentam o projeto de uma educação emancipadora que reconhece a diversidade como princípio e a justiça racial como horizonte (DOS SANTOS, 2025, CANDAU & RUSSO, 2010).

Por fim, as evidências empíricas coletadas — registros de falas, murais, ilustrações e narrativas — confirmam que tais experiências não apenas ampliaram a consciência étnico-racial dos/das estudantes, mas também reconfiguraram o papel do/da professor/a como intelectual público/a e mediador/a de processos de transformação social. Como defende Candau (2020), a pedagogia intercultural crítica é, acima de tudo, uma pedagogia da esperança, que faz da sala de aula um espaço de convivência democrática, reconhecimento mútuo e produção coletiva de sentido.

Recebido em: 12/08/2025; Aprovado em: 09/10/2025.

Referências

ALMEIDA, Silvani dos Santos. *Pedagogias afrodiaspóricas e epistemologias negras na formação docente*. Salvador: EDUFBA, 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 28 jul. 2025.
CANDAU. Vera, Maria Ferrão & RUSSO, Kelly. *Interculturalidade e Educação Na América Latina: uma construção plural, original e complexa*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Educação intercultural e decolonialidade*: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CUNHA JÚNIOR, José Lopes da. *Educação e diversidade*: interculturalidade crítica e povos indígenas no Brasil. Recife: EdUFPE, 2016.

DOS SANTOS, Antônio Nacílio Sousa et al. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – A DISPUTA ENTRE O SABER DOS POVOS ANCESTRAIS E A ENGRENAGEM DA FÁBRICA EDUCATIVA DO CAPITAL. ARACÊ , [S. l.], v. 7, n. 5, p. 23039–23078, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-128. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4952>. Acesso em: 11 nov. 2025.

FERREIRA, Tadeu da Silva. *Decolonialidade na educação*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/53322/4/TCC%20Tadeu%20da%20Silva%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v. 29, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

hooks, Bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. Trad. Lúcia Leão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LÁZARO, Rafael dos Santos & MIRANDA, Cláudia. Professoras universitárias negras e outras educações: um diálogo sobre pedagogia decolonial no curso de Letras da UFRRJ. *Revista Educação e Emancipação*, Imperatriz, v. 16, n. 2, p. 79-97, 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/download/21461/12137/69045>. Acesso em: 12 out. 2025.

MARIANO, André Luiz Sena. Currículos outros para a formação docente: discutindo princípios decoloniais e interculturais. Rev. Bras. Educ. 2024, vol.29. Epub Nov 25, 2024. DOI: 10.1590/s1413-24782024290114 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v29/1809-449X-rbedu-29-e290114.pdf> Acesso em: 11/11/2025

MARTINS, E. C. *A pedagogia do encontro como uma pedagogia de baixa densidade: contextos (socio) educativos e relacionais*. Revista Lusófona de Educação, 52(52), 21-45, 2021.DOI: https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle52.02

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias de. *Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil*: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017. DOI: 10.7213/1981-416x.17.052.ao06

OLIVEIRA, Sandra de & FABRIS, Eli. T. H. Práticas de iniciação à docência: o diário de campo como instrumento para pensar a formação de professores. REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL (PUCPR. IMPRESSO), v. 17, p. 639-660, 2017.

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

RIBEIRO, Djamila. *Cartas para minha avó*: reflexões sobre ancestralidade e educação. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

SANTOS, Ana Cláudia Lemos dos. *Educação e ancestralidade*: epistemologias negras e o currículo da escola pública. Salvador: EDUFBA, 2023.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. *Etnicidade negra e educação*: trajetórias, práticas e saberes afrodescendentes. Recife: EdUFPE, 2011.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i45.2601

A sala de aula como espaço de pregação e racismo: *análise da intervenção de agentes religiosos/as em uma escola pública*

The classroom as a space for preaching and racism: *analysis of the intervention of religious agents in a public school*

El aula como espacio para la prédica y el racismo: *un análisis de la intervención de agentes religiosos/as en una escuela pública.*

CAROLINA DA SILVA SANTOS*
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

GABRIEL SIQUEIRA CORRÊA**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

JOSÉ ANTÔNIO MIRANDA SEPÚLVEDA***
Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta a reflexão crítica sobre uma experiência em escola pública de Rio Bonito, no Rio de Janeiro, quando a gestão escolar autorizou a entrada de agentes religiosas para palestras no Ensino Fundamental II. O objetivo é analisar os discursos proferidos por essas agentes, considerando impactos na comunidade escolar e implicações para a laicidade do Estado, a partir da transcrição e análise das falas registradas em sala de aula. Observou-se que o espaço escolar

* Doutoranda em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora substituta na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membra do grupo de pesquisa e estudos de Gênero, Sexualidade e Diferença nos Vários Espaços Tempos da história e dos Cotidianos da UERJ. *Email*: <carolina98268@gmail.com>.

** Doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense. Professor na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e coordenador do Núcleo de Estudos em Territorialidades Negras e Ensino de Geografia. *E-mail*: <gabrielgeo@hotmail.com.br>.

*** Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal Fluminense. Professor Associado II na Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Observatório da Laicidade na Educação e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Os Impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira. *E-mail*: <josesepulveda@id.uff.br>.

foi utilizado para disseminação de discursos associando negativamente a cor preta e positivamente a cor branca, reforçando simbolismos raciais e religiosos que funcionalizam o racismo. Isso fere o princípio constitucional do Estado Laico e reproduz exclusão e desigualdade racial na escola. Sugere-se a existência de um projeto político-religioso em curso, revelando desafios para uma educação verdadeiramente laica, antirracista e comprometida com os direitos humanos no Brasil.

Palavras-chave: Laicidade. Racismo. Escola.

ABSTRACT: This article presents a critical reflection on an experience in a public school in Rio Bonito in the state of Rio de Janeiro, where the school administration authorized the entry of religious agents to give lectures to lower secondary students. This research objective is to analyze their discourses, considering their impact on the school community and implications for the secular nature of the State, based on the transcription of the lectures recorded in the classroom. It was observed that the school space was used to disseminate discourses that negatively associated the color black and positively associated the color white, reinforcing racial and religious symbolisms that operationalize racism. This violates the constitutional principle of a secular state and reproduces racial exclusion and inequality in the school. This study suggests the existence of an ongoing political-religious project, revealing challenges to achieving an education that is truly secular, anti-racist, and committed to human rights in Brazil.

Keywords: Secularism. Racism. School.

RESUMEN: Este artículo presenta una reflexión crítica sobre una experiencia en una escuela pública de Rio Bonito, Río de Janeiro, donde la administración escolar autorizó la entrada de agentes religiosas para impartir charlas en el liceo (Fundamental II). El objetivo es analizar los discursos pronunciados por estas agentes, considerando su impacto en la comunidad escolar y sus implicaciones para el carácter laico del Estado, a partir de la transcripción y el análisis de los discursos grabados en el aula. Se observó que el entorno escolar sirvió para difundir discursos que asociaban lo negativo con el color negro y lo positivo con el color blanco, reforzando el simbolismo racial y religioso que perpetúa el racismo. Esto viola el principio constitucional de un Estado laico y reproduce la exclusión y la desigualdad racial en las escuelas. Ello indica la existencia

de un proyecto político-religioso en curso, lo que revela desafíos para una educación verdaderamente secular y antirracista comprometida con los derechos humanos en Brasil.

Palabras clave: Laicidad. Racismo. Escuela.

Introdução

A escola, enquanto espaço de formação cidadã, deve assegurar o respeito à diversidade e garantir o cumprimento dos princípios estabelecidos na Constituição Federal, entre eles o da laicidade do Estado. No entanto, observa-se em algumas realidades escolares a presença de discursos religiosos que invadem o ambiente educacional e interferem no processo pedagógico, comprometendo os direitos à liberdade de crença e ao acesso a uma educação plural.

Este artigo tem como ponto de partida um relato de experiência vivenciado em uma escola pública no município de Rio Bonito, estado do Rio de Janeiro, onde agentes religiosas foram autorizadas a ministrar palestras durante o horário escolar regular[1]. O evento, ocorrido em 2023, evidenciou o uso de um discurso que reforçava um imaginário de branquitude e o projeto de branqueamento populacional, com conteúdos que promoviam intolerância religiosa e atitudes preconceituosas, em descompasso com os princípios democráticos e com o papel social da escola. Analisamos criticamente essa intervenção, a partir da transcrição dos discursos proferidos e de referenciais teóricos que abordam as relações raciais no Brasil, o conceito de branqueamento e a constituição histórica do Estado laico. O objetivo é compreender as implicações dessa prática no contexto educacional e evidenciar a permanência de projetos político-religiosos que atravessam o cotidiano escolar, contrariando as diretrizes legais e comprometendo a construção de uma educação inclusiva e democrática.

Como ponto em destaque deste artigo defendemos que a laicidade é um instrumento fundamental que baliza o Estado Democrático de Direito e que, para isso, a escola se torna um importante espaço de formação de pessoas menos preconceituosas e mais solidárias. Nesse aspecto, a religião, como veremos, atua como reprodutora de valores conservadores da sociedade, impactando diretamente diversas questões como gênero, raça e sexualidade (MENDONÇA, 2017; MOURA, 2016), endossando, consequentemente, argumentos que reforçam a exclusão escolar.

É essencial afirmar que compreendemos a laicidade como um processo histórico em construção, e não como uma linha contínua ou naturalizada. Nesse sentido, falar em Estado laico implica reconhecer contradições que ora se atenuam, ora se acirram, bem como momentos de maior apartação do Estado em relação às questões religiosas

e outros de estreitamento dessa relação. Ou seja, tal concepção de laicidade pressupõe conflito e disputa constantes.

Este relato reforça a tese de que vivemos um momento de retração significativa do princípio da laicidade do Estado, comprometendo a liberdade de crença e não crença garantida pelo Artigo 5º da Constituição Federal do Brasil. Cabe destacar que na maior parte dos casos os ataques religiosos têm como alvo as religiões de matriz africana, configurando o que se denomina *racismo religioso*. Tal racismo se ancora historicamente na 'teoria camita', um mito utilizado para justificar a subordinação dos povos africanos por meio de uma visão religiosa e pseudocientífica que os associa à inferioridade. Essa 'teoria' afirmava que os povos africanos possuíam uma 'origem inferior', legitimando práticas coloniais, racistas e políticas de branqueamento populacional. Esse discurso também se atrelou ao discurso do branqueamento, caracterizado pela eugenia, um desdobramento dessa lógica, propondo a 'melhoria' da espécie humana por meio do controle reprodutivo e da valorização de traços brancos e europeus. Amparada em discursos científicos falsamente neutros, consolidou a ideia de pureza racial e hierarquia biológica entre os povos. Assim, eugenia e racismo religioso se entrelaçam como pilares centrais do projeto colonial de exclusão e desumanização da população negra.

A constatação de que essas narrativas ainda operam na contemporaneidade, inclusive no contexto escolar, evidencia a necessidade e a urgência de um debate negrorreferenciado na educação, capaz de problematizar e combater tais discursos, promovendo práticas pedagógicas que afirmem a vida negra e desconstruam os processos de marginalização histórica.

Quando o discurso religioso entra pela porta da escola: relato de experiência

No dia 20 de outubro de 2023, às 10h, ocorreu um episódio inicialmente marcado por constrangimento e desconforto para a docente em questão, que estava na sala de aula, mas que nitidamente também gerou essa sensação nos/nas estudantes. Ressalta-se que a atuação da docente nessa escola teve início em maio do mesmo ano, por meio de um contrato temporário, com atividades apenas às sextas-feiras pela manhã, em duas turmas: três tempos no 8º ano e três tempos no 9º ano. É importante destacar que a escola tinha o costume de se comunicar com os/as professores/as por meio de um grupo de WhatsApp, no qual eram enviadas, constantemente, mensagens religiosas, orações e frases de fé cristã.

A docente estava na turma do 8º ano para aulas de Geografia, entre 7h e 9h30, e posteriormente assumiria a turma do 9º ano, das 10h às 12h30, nos últimos dois tempos. Contudo, a pedido do professor de Filosofia, foi solicitada a permanência da docente por mais alguns minutos na turma do 8º ano, pois ele precisava finalizar uma conversa com

os/as alunos/as do 9º ano. O professor mencionou que os/as estudantes tinham muitas questões a respeito de uma palestra anterior feita por um grupo externo à escola e gostaria de concluir a discussão. Em respeito à autonomia e ao potencial de aprendizado que essa troca poderia proporcionar, a docente aceitou o pedido.

Enquanto aguardava, a inspetora da escola informou a docente que, a pedido da direção, um grupo de seis mulheres entraria na sala para uma conversa breve com os/as alunos/as, como parte de uma atividade realizada durante toda a semana sobre prevenção ao uso de drogas. Supôs-se que se tratava do mesmo grupo ao qual o professor de Filosofia havia se referido e que já havia passado por outras turmas (o que foi confirmado posteriormente). A docente sentou-se ao fundo da sala, e as mulheres começaram a se apresentar. Nesse momento, houve um desconforto evidente, mas também uma curiosidade para entender o que estava acontecendo na escola.

As mulheres trajavam blusas com a inscrição *Jesus transforma crianças*, e duas delas utilizavam aventais. Ao se apresentarem, informaram que cantariam uma música e iniciaram a execução da canção: "*Deus está aqui, aleluia! Tão certo como o ar que eu respiro; Tão certo como o amanhã que se levanta; Tão certo como eu te falo e podes me ouvir; Tão certo como eu te falo e podes me ouvir*".

Os/As alunos/as não cantaram com as mulheres, e era nítido que estavam desconfortáveis. Em seguida começou a apresentação, da qual narraremos algumas partes. A primeira a se apresentar foi Lúcia (nome fictício)[2]: "*Eu vim de bem longe para contar essa história para vocês, que é sobre o grande amor de Deus*". Em seguida, apontou para o avental que a colega – que chamaremos de Cláudia – vestia, por cima de uma blusa verde e amarela. O avental continha cinco cores, amarelo, preto, vermelho, branco e azul. Ambas as mulheres usavam bonés com a mesma inscrição presente nas blusas. Lúcia continuou sua apresentação: "*Nós temos essas cores aqui. Esta cor aqui, uma cor escura*" – Lúcia apontava para a cor preta – "*sem brilho, sem luz, uma cor triste, representa a desobediência, o pecado, o mundo espiritual. Mas aconteceu algo bom, um milagre! Esta cor vermelha representa o sangue de Jesus, derramado na cruz. Lembrem-se de que a cor escura representa o pecado, mas o sacrifício de Jesus trouxe luz e salvação*". Então Lúcia perguntou para a turma: "*Quem é a luz para vocês?*". Ninguém respondeu. Ela fez uma pausa e continuou: "*É 'Je'...*" — tentando incentivar a turma a completar a palavra. E prosseguiu: "*É Jesus! Ele é a luz, né? Ele diz: 'Eu sou o caminho, a verdade e a vida, e ninguém vai ao Pai, senão por mim'.*" Ela voltou a apontar para a cor preta e explicou: "*Essa cor aqui representa a ausência de luz, sem brilho. Ela simboliza o pecado, a desobediência. Mas o sangue de Jesus foi derramado, limpou, lavou e nos deixou limpinhos, não é?*" Apontando então para a cor branca, ela disse: "*O branco representa o poder do Espírito Santo, porque é o Espírito Santo quem nos convence do pecado, da justiça e do juízo. O sangue de Jesus lavou o nosso coração, e agora ele está limpo, puro, branquinho*" (2023).

Ela continuou falando sobre a cor amarela, que representaria o ouro das ruas do céu, perguntando-se sobre quem moraria lá. Em seguida, passou a palavra para Cláudia, que disse:

> *"A tia nos ensinou sobre as cores e explicou que nosso coração, sem Jesus, é escuro, sujo pelo pecado e pela tristeza, não é? Mas, quando Jesus derramou seu sangue na cruz, um sangue de amor, aqueles que o aceitaram foram purificados. Assim, um dia, quando partirmos deste mundo – daqui a muitos anos – poderemos andar no céu, nas ruas de ouro, com Jesus. Mas para isso acontecer, precisamos deixá-lo fazer morada em nosso coração. Jesus está perto de voltar. Iremos para o céu, não porque somos perfeitas, mas porque, mesmo sendo pecadoras, fomos salvas por Ele. Pedimos perdão e buscamos viver o mais próximo possível de Jesus em nossa vida. Ele é o único e suficiente Salvador. Não precisamos de mais ninguém, pois só Jesus pode nos salvar"* (2023)

Cláudia insistiu sobre o inferno e o céu, afirmando que Jesus é real e que só vai para o céu quem acreditar nele. Entre muitas coisas ditas[3], ela falou que os/as alunos/as precisavam aceitar Jesus, reiterando diferentes discursos, histórias e pregando. Disse que as crianças deveriam "*confessar com a boca*" que Jesus era o único salvador de suas vidas, que abrissem o coração para ele e aceitassem-no:

> *"Vocês precisam confessar com a boca que Jesus é o salvador, então, nessa manhã eu peço a vocês, que vocês entendam que Jesus vai caminhar com vocês. Então, nessa manhã tem alguém que quer abrir a porta para Jesus?* […] *E eu vou agora perguntar, quem aqui aceita Jesus?* […] *Eu só preciso que vocês abram o coração, alguém?"* [ninguém respondeu]. *"Eu preciso de alguém que essa manhã aceite Jesus, eu peço que levante a mão"* [ninguém levantou a mão] (2023).

Quando as mulheres saíram, a turma inicialmente ficou em estado de choque, mas logo as crianças começaram a fazer brincadeiras, umas zombando das outras. Algumas demonstraram desconforto, enquanto muitas sinalizaram que pertenciam a outras religiões, questionando por que suas crenças não tinham espaço. Entre brincadeiras, questionamentos e reflexões, a professora conversou brevemente com a turma sobre laicidade, explicando que a situação era inadequada, pois não respeitava o Estado laico. Os/As alunos/as se mostraram reflexivos/as, mas como a professora precisou se dirigir à outra sala, a continuação da conversa ficou para outro momento.

A outra turma também demonstrava inquietação. O dia foi atípico na escola. Nas conversas com outros/as colegas de profissão, a professora percebeu que a maioria não via problema no ocorrido, justificando que os/as estudantes "*precisavam disso*", pois eram de periferia e propensos/as à criminalidade. Havia a crença de que a abordagem das agentes religiosas poderia minimizar o uso de drogas e afastar os/as estudantes de caminhos considerados errados. As discussões e o desconforto marcaram o encerramento do ano letivo e deram origem a debates em algumas aulas. Ao final do ano, a professora perdeu sua vaga na escola, sob a justificativa de que seu horário não estava mais disponível, impossibilitando-a de continuar lecionando naquele local.

O episódio relatado evidencia a permanência de práticas que desafiam os princípios do Estado laico e comprometem a construção de um ambiente escolar verdadeiramente

plural e inclusivo. A presença de discursos religiosos dentro da escola, especialmente aqueles que reforçam hierarquias raciais e promovem intolerância religiosa, demonstra como determinados imaginários de branquitude ainda se impõem sobre os espaços educativos, interferindo no direito dos/das estudantes a uma educação crítica e democrática.

A ausência de contestação por parte da equipe escolar, bem como a justificativa de que alunos/as da periferia 'precisavam disso' para evitar caminhos considerados 'desviantes', reforça estereótipos que vinculam a negritude à criminalidade e à necessidade de controle moral. Esse cenário revela não apenas um desconhecimento sobre a laicidade do Estado, mas também a reprodução de projetos político-religiosos que, historicamente, buscaram moldar subjetividades dentro da lógica do branqueamento e da exclusão de identidades não alinhadas a uma determinada matriz cristã.

Diante disso torna-se urgente problematizar essas práticas e garantir que a escola cumpra seu papel como um espaço emancipação, onde diferentes perspectivas possam coexistir sem imposições dogmáticas. O compromisso com uma educação verdadeiramente democrática requer que educadores/as, gestores/as e demais agentes escolares estejam atentos/as às formas sutis e explícitas de violação dos direitos dos/das estudantes, promovendo ações que assegurem o respeito à diversidade e o direito à liberdade religiosa. Somente assim será possível construir um ambiente escolar que respeite os princípios constitucionais e contribua para a formação de sujeitos/as críticos/as e conscientes de seus direitos.

Do preto ao branco: a perpetuação da 'teoria camita' e o projeto racial de branqueamento populacional

A situação previamente apresentada configura um conjunto de práticas discursivas e ações que evidenciam a presença de grupos religiosos no contexto escolar, estabelecendo uma rede de poder que visa influenciar e moldar as percepções e a cosmovisão dos/das estudantes. Nesse sentido, defendemos a tese de que essas falas de base religiosa, ao serem reproduzidas no ambiente educacional, transgridem os princípios da laicidade estatal e veiculam discursos de caráter racista que só podem ser entendidos a partir da compreensão da formação populacional brasileira.

Tais discursos estão imbricados na narrativa histórica que sustentou a construção da sociedade brasileira, perpetuando estereótipos raciais subjacentes à alegoria das cores, na qual o negro é simbolicamente associado à visão distorcida e marginalizada do mundo, enquanto o branco é frequentemente vinculado à ideia de pureza e superioridade, conforme foi estabelecido nas falas em sala de aula. Essa configuração discursiva, que também remete à transformação da cor escura na cor branca, ainda adota premissas do branqueamento.

Para demonstrar a tese que apontamos nessas falas, é imprescindível problematizar a concepção de que o racismo não existiria na sociedade brasileira; trata-se de uma ideia enraizada tanto no mito da democracia racial, presente na fábula das três raças, quanto no discurso da miscigenação. Esses elementos têm sido utilizados para mascarar as desigualdades raciais e perpetuar uma narrativa que nega a persistência do racismo estrutural no Brasil. Ele é expresso numa famosa frase de Florestan Fernandes (1972) apontando que o/a brasileiro/a tem preconceito de ter preconceito.

A concepção de democracia racial no Brasil pode ser analisada como uma construção discursiva que se insere em uma narrativa geográfica e colonial. Essa narrativa, amplamente disseminada, foi estrategicamente formulada e é constantemente reconfigurada a partir de interesses políticos internos, com o intuito de projetar uma imagem harmoniosa da convivência entre brancos/as e negros/as no Brasil, tanto no contexto nacional quanto internacional. No entanto, a ideologia da democracia racial omite e também perpetua os mecanismos da colonialidade do poder, os quais continuam a estruturar as relações raciais e sociais no país. Em lugar de refletir uma realidade de convivência pacífica, a ideia de democracia racial projeta uma imagem idealizada de miscigenação, camuflando as profundas divisões e desigualdades raciais que permeiam a sociedade brasileira.

Essa construção ideológica está frequentemente associada a algumas concepções-chave sobre a formação do Brasil amplamente difundidas ao longo do tempo: (i) a formação do povo brasileiro enquanto um *melting pot*, uma mistura das três raças – negros, indígenas e brancos; (ii) a miscigenação como um processo inclusivo que incorpora as diversas culturas e povos presentes no território nacional; (iii) a noção de que essa miscigenação resulta em uma convivência harmoniosa entre os grupos raciais; e (iv) a ideia de que as relações raciais no Brasil teriam sido suavizadas pela 'brandura' da escravidão, em comparação com a de outros países. Essas concepções foram amplamente reforçadas nas obras de pensadores como Joaquim Nabuco, Tavares Bastos, von Martius, Silvio Romero e Gilberto Freire, entre outros, ao longo de quase um século (CORRÊA, 2013). Esses autores desempenharam um papel fundamental na construção e na disseminação do discurso da democracia racial, que se consolidou em determinado momento como a narrativa pública dominante, amplamente aceita e reproduzida no imaginário nacional.

Esse conjunto de pensamentos se origina da absorção de diversas crenças promovidas pela elite branca brasileira durante o século XIX e início do século XX. Em vez de adotar políticas públicas que efetivamente buscassem a inclusão dos/das negros/as nas esferas política, educacional e industrial, num contexto em que eram sistematicamente preteridos/as em favor de imigrantes brancos/as, a elite preferiu se apoiar na ideologia da mestiçagem e na narrativa da harmonia racial. Essa abordagem reforçava a ideia de um Brasil como um país livre de discriminação racial, ao menos no plano discursivo.

A democracia racial, nesse sentido, funcionou como um regime discursivo e representativo adaptado à conjuntura internacional, buscando deslegitimar as visões racistas

dominantes nas décadas anteriores. No entanto, essa adaptação não significou o fim das práticas racistas. Pelo contrário, o discurso da democracia racial mascarou a continuidade dessas práticas e aprofundou a naturalização das desigualdades sociais e raciais. Ao afirmar que o Brasil era um país de convivência pacífica entre as raças, esse discurso projetava uma falsa imagem de harmonia enquanto ocultava as disparidades estruturais e as violências cotidianas direcionadas às populações negras.

Como aponta Sueli Carneiro (2005), as bases desse discurso conciliatório se sustentam em um conjunto de práticas biopolíticas que regularam, ao longo do tempo, quais corpos poderiam ter visibilidade, cidadania e mobilidade social. A lógica do embranquecimento, enquanto projeto político e estético, atravessou as políticas imigratórias, os padrões de modernização e os ideais de progresso, conformando uma geografia do privilégio racial. Nesse processo, opera também o que Cida Bento (2002) denomina de *pacto narcísico da branquitude*, uma aliança silenciosa entre pessoas brancas na manutenção de seus lugares de poder, privilégio e prestígio social. Esse pacto, ao naturalizar o acesso desigual a oportunidades e direitos, sustenta e reproduz a estrutura racial herdada do período escravocrata. É nesse mesmo movimento que se inscreve o que Abdias Nascimento (1978) definiu como *genocídio negro*, um processo que ultrapassa a dimensão física da morte e se manifesta nas múltiplas esferas da vida social — na exclusão educacional, na marginalização econômica, na negação simbólica e na destruição cultural. Assim, tanto em Carneiro quanto em Bento e Nascimento, evidencia-se que o discurso da harmonia racial opera como tecnologia de poder e controle: ao mesmo tempo em que nega o racismo, ele o reorganiza em novas formas de dominação, produzindo espacialidades marcadas pela desigualdade e reafirmando a branquitude como parâmetro de humanidade e de pertencimento nacional.

Esse dispositivo discursivo também reforçou a tese de que se os/as negros/as não conseguiram se integrar plenamente à sociedade, a culpa recai sobre eles/elas mesmos/as, perpetuando a ideia de que sua marginalização social e econômica é resultado de uma falha individual, não de um processo histórico de exclusão e discriminação institucionalizada. Dessa forma, a democracia racial não apenas naturalizou as desigualdades raciais, mas também responsabilizou as vítimas do racismo pela sua própria condição, omitindo as raízes estruturais dessas desigualdades e dificultando a implementação de políticas de reparação e justiça social (FERNANDES,1972).

Além da crença na igualdade de oportunidades, a ideia de democracia racial se baseia na leitura da miscigenação como a mistura de três grupos populacionais — o branco europeu, o negro africano e o indígena da América. O que se observa é a articulação de uma proposta que evoca uma idealização harmoniosa da sociedade e também esconde uma série de contradições. Essa construção discursiva busca apresentar a modernidade da mistura racial brasileira ao mesmo tempo em que oculta os elementos coloniais subjacentes à classificação racial e suas implicações estruturais na sociedade. O símbolo dessa alegada harmonia foi consolidado e amplificado pelo discurso da mestiçagem, o

qual, ao afirmar que a mistura racial tornaria indistinguíveis as diferenças entre negros/as e brancos/as, contribuiu para a construção de uma narrativa de igualdade superficial.

É nesse ponto que Abdias Nascimento (1978) desmonta a farsa dessa democracia racial, revelando-a como dispositivo de controle e apagamento. O pacto racial brasileiro, disfarçado de harmonia, cobra do povo negro o preço da negação: o de se embranquecer, apagar traços, silenciar memórias e moldar-se aos padrões de um país que só reconhece plenamente quem se aproxima da brancura — 'por dentro e por fora'. A partir de sua leitura do pensamento de Gilberto Freyre, Abdias Nascimento denuncia o caráter ideológico da chamada *morenidade*, um eufemismo racial forjado para mascarar a política de embranquecimento e legitimar o desaparecimento simbólico e físico da população negra. Essa concepção, vinculada ao mito luso-tropicalista, transforma o processo de mestiçagem em instrumento de apagamento, ao mesmo tempo em que celebra a branquitude como ideal civilizatório e estético. Para Nascimento, portanto, o mito da democracia racial não é apenas um engano interpretativo ou uma ilusão histórica: ele é um projeto de poder, sustentado por uma racionalidade genocida.

Assim, torna-se evidente que a mestiçagem, longe de expressar a integração racial, atua como dispositivo ideológico de dominação. O/A mestiço/a de ontem, transformado/a em moreno/a ou pardo/a nos censos e nas narrativas cotidianas, é a figura simbólica desse pacto nacional pelo embranquecimento. Ao disfarçar o racismo sob a retórica da cordialidade, o Brasil perpetuou a hierarquia racial e consolidou uma geografia social marcada pela concentração dos privilégios brancos. Essa democracia racial, portanto, não é a superação das desigualdades raciais, mas a sua forma mais sofisticada de reprodução — uma engrenagem discursiva e material que produz a morte social e política do povo negro em nome de uma falsa harmonia nacional.

Outra leitura importante sobre mestiçagem encontra-se em Kabengele Munanga (2004), que levanta questões cruciais ao criticar a visão do/da mestiço/a como símbolo de uma harmonia racial, mas que na realidade mascara os processos de violência colonial:

> Vista dentro desse contexto colonial, a mestiçagem deveria ser encarada, primeiramente, não como um sinal de integração e de harmonia social, mas sim, como dupla opressão racial e sexual, e o mulato como símbolo eloquente da exploração sexual da mulher escravizada pelo senhor branco (MUNANGA, 2004, p. 31).

As relações que resultaram na formação de grande parte dos/das mestiços/as durante o século XIX foram, conforme aponta o autor, símbolos da violência contra a mulher negra. Esses vínculos frequentemente surgiram de atos de agressão e estupros, comuns durante o período escravocrata e que continuaram a se repetir após a abolição. O discurso da harmonia racial, portanto, não reflete um processo de integração pacífica, é um reflexo da violência racial, especialmente perpetrada contra as mulheres negras, e está distante de qualquer atitude benevolente de convivência mútua.

Munanga também observa que a concepção de mestiçagem é uma afirmação complexa, pois envolve uma mistura equivocada de abordagens biológicas e sociológicas. Embora o processo de mestiçagem tenha de fato sido um padrão na reprodução da sociedade brasileira, ele não resultou em uma verdadeira *mistura*. A identidade dominante e normatizadora continuou sendo a branca, com raízes europeias, e não houve uma *mestiçagem igualitária* entre as culturas, mas uma imposição cultural que subalternizou as contribuições dos povos negros e indígenas, ou seja, um padrão assimilacionista.

Por que estamos abordando a democracia racial ao entrar no debate sobre as falas proferidas nas escolas? Essa reflexão revela como a negação do racismo, sustentada por narrativas populacionais integradoras, na realidade oculta e disfarça processos de violência estrutural que podem aparecer de forma sutil ou silenciosa em dadas premissas e afirmações.

A partir dessa análise, avançamos para o segundo passo de nossa abordagem, que consiste em revisitar as falas e manifestações apresentadas no primeiro tópico. Ao fazer isso procuramos associá-las à disseminação de discursos racistas, os quais podem ser analisados sob duas óticas principais. A primeira é a 'teoria camita', um mito que ao longo da história foi utilizado para justificar a subordinação dos/das negros/as africanos/as, sustentada por uma visão religiosa que associava determinados povos à inferioridade; propunha que os povos africanos estariam vinculados a uma 'origem inferior', o que serviu como base para legitimar práticas coloniais e racistas. A ideia central dessa 'teoria' encontra-se no livro bíblico do Gênesis, que narra o episódio em que Noé, pai de três filhos responsáveis por povoar a Terra (Cam, Sem e Jafé), teria sido visto nu por Cam. O ato gerou a ira de Noé, que amaldiçoou o filho de Cam, Canaã, impondo-lhe a escravidão, o que implicaria também uma maldição sobre seus/suas descendentes. Essa interpretação religiosa, de natureza bíblica, foi posteriormente incorporada às práticas racistas e colonialistas, especialmente no contexto da escravidão e da violência perpetrada contra povos africanos.

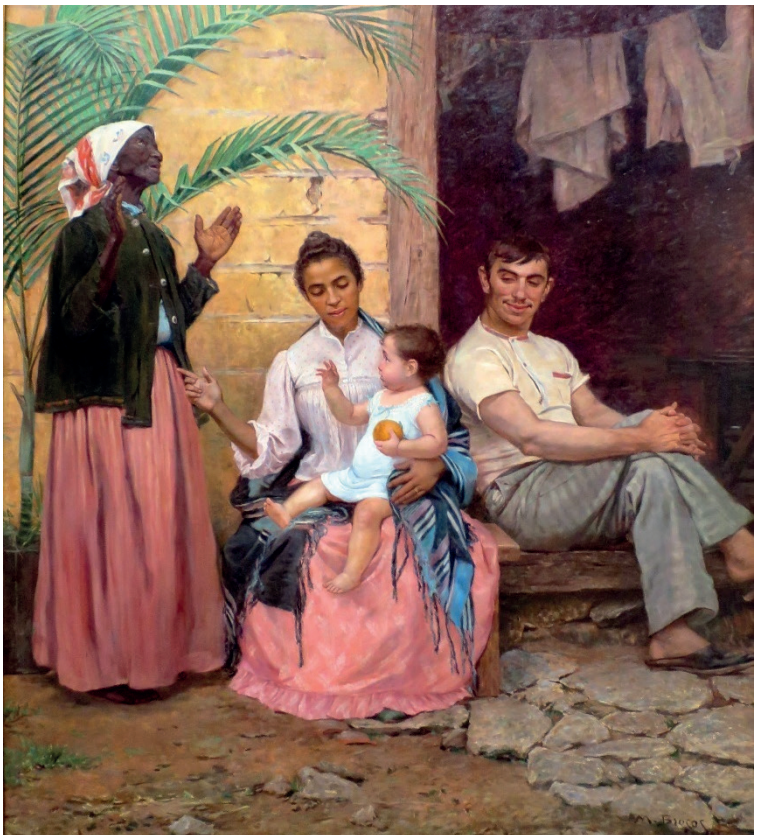
No Brasil, a 'teoria camita' ganhou nova força nos discursos raciais e religiosos. Em 2011, o deputado Marcos Feliciano, pastor evangélico e um dos líderes da bancada religiosa no Congresso Nacional, fez uma publicação nas redes sociais afirmando: "africanos descendem de ancestral amaldiçoado por Noé. Isso é fato. O motivo da maldição é polêmica". Ao ser acusado de racismo, Feliciano tentou se justificar reafirmando sua interpretação da maldição de Noé e mobilizando a 'teoria camita' para sustentar sua visão negativa sobre o continente africano. Segundo ele, "sobre o continente africano repousa a maldição do paganismo, ocultismo, misérias, doenças oriundas de lá: ebola, AIDS, fome". Em seguida, acrescentou: "sendo possivelmente o primeiro ato de homossexualismo da história. A maldição de Noé sobre Canaã toca seus descendentes diretos, os africanos".

Essas declarações exemplificam como a 'teoria camita' é utilizada de forma explícita e distorcida para justificar visões discriminatórias e estigmatizantes sobre os povos

africanos, perpetuando ideologias racistas na atualidade também em falas proferidas por outros/as deputados/as pertencentes a bancada religiosa que compõe a política brasileira.

Amplamente divulgada no final do século XIX, a 'teoria' inspirou uma tela do pintor espanhol naturalizado brasileiro Modesto Brocos, intitulada *A Redenção de Cam*, pintada em 1895 e premiada na Exposição Geral de Belas Artes, então um espaço de grande relevância no cenário artístico brasileiro. Nessa pintura, Brocos retrata quatro pessoas: uma mulher idosa de pele negra; um imigrante italiano, uma mulher parda (ambos representando um casal); e uma criança de colo branca, que seria neta da mulher idosa e filha do casal. O título da obra faz alusão à 'teoria camita', mostrando como a população negra no Brasil se tornaria gradualmente branca a partir dos relacionamentos interraciais, simbolizando uma *redenção racial*; e isso seria feito através da população imigrante. A pintura foi amplamente utilizada no contexto brasileiro como um instrumento visual para divulgar a ideologia do branqueamento, apoiada por setores da elite intelectual e política do país.

Imagem 1. Tela *A redenção de Cam* (1895), de Modesto Brocos



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/83833-a-redencao-de-cam>.

Assim, partindo da reflexão sobre o quadro, a segunda ótica de análise deste trabalho refere-se ao projeto territorial e populacional da nação brasileira, no qual intelectuais e políticos do século XIX e início do século XX (SKIDEMORE, 1976; CORRÊA, 2013) defenderam o processo de branqueamento como estratégia para o desenvolvimento da nação, apoiados em teorias eurocêntricas (QUIJANO, 2005). O *branqueamento* foi proposto como solução para o "problema racial" (SCHWARCZ, 1993) que esses agentes identificavam ao constatarem que a maioria da população era negra. Dessa forma, o que a proposta de branqueamento defendia era a transformação da população brasileira, de negra para branca. Passaram a propor políticas de assimilação de imigrantes europeus e europeias e o apagamento – e genocídio, conforme aponta Nascimento (1978) – das populações negras e indígenas, em um processo que buscava homogeneizar a população brasileira, moldando-a segundo os padrões europeus. Essa ideologia de branqueamento não só negava as contribuições culturais e históricas dos povos afro-brasileiros, mas também reforçava a hierarquização racial que ainda permeia as relações sociais no Brasil.

Segundo Lilian Schwarcz (1993), o período entre 1870 e 1930 é fundamental para compreender a introdução das ideias positivistas e evolucionistas do modelo racialista no pensamento social brasileiro. Esse período coincide com a criação de instituições como museus, faculdades de direito, medicina e outros espaços acadêmicos no Brasil. Em seu livro *O espetáculo das raças* (1993) Schwarcz analisa a produção intelectual associada a esses espaços, destacando os ideais sobre raça e, consequentemente, sobre o branqueamento, conforme expresso por escritores das revistas acadêmicas dessas instituições. A autora também traça a trajetória de intelectuais envolvidos nessa teoria.

Thomas Skidmore (1976), por sua vez, destaca um período mais específico, concentrando-se no intervalo entre 1889 e 1914. Ele observa que houve na época uma significativa produção do pensamento social brasileiro, acompanhada pela imigração maciça de europeus e europeias, com foco na ideologia do branqueamento. Skidmore argumenta que o branqueamento, amplamente difundido, era uma ideologia composta por pressupostos sem qualquer base científica e que nunca foram aplicados nos países europeus. Essa ideologia estava alicerçada em três premissas: uma suposta inferioridade inata dos/das negros/as em relação a europeus/eias; o desaparecimento gradual da população negra devido à menor taxa de natalidade, maior incidência de doenças, desorganização social; e a miscigenação como meio para a formação de uma população mais clara, com a predominância dos genes europeus sobre os negros (SKIDMORE, 1976, p. 81).

No mesmo período abordado por Schwarcz (1993), entre 1890 e 1930, Lia Osório Machado (2009) entende que ocorreram as principais definições que convergiram para a fundação ou redefinição de uma identidade nacional. Essa identidade estava fundamentada em concepções que racializavam a população e estabeleciam classificações sociais baseadas na raça.

Essas autoras e esse autor, entre outros/as, apontam o branqueamento como uma ideologia pseudocientífica de grande influência nas políticas de formação do território, ocupação populacional, construção da identidade nacional e nas relações sociais estabelecidas nos anos seguintes, todas com uma base racializada. Embora os recortes temporais variem de acordo com as especificidades de cada estudo, todos evidenciam a política de branqueamento como estratégia racialista implementada no Brasil, na qual as bases geográficas e populacionais desempenhavam um papel central e eram amplamente utilizadas.

Retomando as falas das agentes religiosas apresentadas no primeiro tópico, destacamos que a transformação do preto no branco, enquanto alegoria, além da própria 'teoria camita', incorpora diretamente os preceitos adotados durante a formação territorial brasileira, identificando o branqueamento enquanto objeto de desejo. Se o preto é o ruim, pecaminoso, o branco é o caminho da pureza. Essa ideal traduz, atualiza e camufla a ideia racista de branqueamento presente nesses discursos, reforçando o perigo dessa onda religiosa nas escolas.

Considerações finais

Ao integrar essas duas dimensões — o racismo estrutural e a intolerância religiosa — compreende-se que os discursos discriminatórios não apenas se sustentam em estruturas históricas de dominação, mas também se atualizam continuamente em espaços como a escola, por meio de falas e práticas cotidianas. O episódio analisado neste artigo ilustra com clareza esse fenômeno: uma fala religiosa proferida em ambiente escolar, associando a cor preta a aspectos negativos e a cor branca à pureza. Essa fala não apenas reproduz o racismo, mas o funcionaliza, utilizando o discurso religioso como ferramenta para legitimar hierarquias raciais.

Tal operação discursiva remete à 'teoria camita', tradicionalmente usada para justificar a inferiorização de povos negros, e que no Brasil se integrou ao projeto de branqueamento da população — um processo histórico de valorização da branquitude como sinônimo de progresso, pureza e civilização. Ao mobilizar simbolismos religiosos para sustentar essa lógica, o discurso analisado atua como mecanismo de continuidade da ideologia racista que ainda estrutura parte das relações sociais brasileiras. E mais do que uma expressão de intolerância, trata-se de uma violação direta do princípio constitucional da laicidade do Estado, especialmente grave por ocorrer dentro do espaço escolar. A escola pública deve garantir um ambiente de respeito à pluralidade religiosa e à diversidade étnico-racial, e não pode ser palco para a imposição de práticas religiosas hegemônicas que reforçam desigualdades. Quando discursos religiosos são usados para propagar estigmas raciais, comprometem não só a formação cidadã, mas os próprios fundamentos democráticos da educação.

Nesse contexto o racismo religioso se manifesta como uma forma específica de opressão, na qual a intolerância religiosa se articula ao racismo estrutural, afetando principalmente praticantes de religiões de matriz africana e outras comunidades espiritualizadas racializadas. A demonização de orixás, a destruição de terreiros, o preconceito institucional e as violências simbólicas e físicas que esses grupos sofrem evidenciam um padrão de exclusão sistemática, que o Estado muitas vezes negligencia ou silencia. Apesar de a Constituição de 1988 garantir a liberdade de culto e a separação entre Estado e religião (BRASIL, 1988), a prática revela fragilidades no cumprimento efetivo desses princípios. A escola pública deve ser um território de resistência ao racismo e à intolerância, e não sua reprodutora.

Portanto, o caso aqui analisado evidencia mais do que uma fala isolada: trata-se da manifestação de um sistema que instrumentaliza a religiosidade dominante para perpetuar desigualdades raciais e violar direitos fundamentais. Enquanto a escola permitir que discursos religiosos discriminatórios ocupem seus espaços, a efetivação da liberdade religiosa, da laicidade do Estado e da educação democrática permanecerá como um projeto inacabado. É necessário indagar de que forma podemos superar tais visões. Diante da proposta deste dossiê, torna-se urgente afirmar uma leitura negrorreferenciada da escola, que não apenas denuncie o racismo religioso, mas também aponte caminhos de reexistência e reconstrução. Inspiradas no Movimento Negro Educador, formulado por Nilma Lino Gomes (2017), as práticas pedagógicas podem se configurar como atos de descolonização, capazes de reorientar o currículo a partir da Lei nº 10.639/2003 enquanto projeto político e epistêmico de transformação social.

Nessa direção, a pedagogia transgressora de bell hooks (2013) convoca docentes a romper com o medo, a neutralidade e a hierarquia do saber, transformando a sala de aula em território de liberdade, diálogo e reconstrução simbólica. Em convergência, o pensamento de Lélia Gonzalez (2020) compreende o cotidiano escolar como campo de disputa e resistência, no qual as epistemologias negras e afro-diaspóricas produzem outros modos de ensinar, aprender e existir. Assim, o enfrentamento ao racismo religioso não se limita à denúncia, mas se reinventa em práticas educativas que afirmam a centralidade da vida negra como horizonte ético e político para o presente e o futuro da educação brasileira.

Recebido em: 05/06/2025; Aprovado em:09/10/2025.

Notas

1 Foi por acaso o fato de a professora estar na mesma turma em que houve a palestra/culto, o que fez parecer que houve um planejamento para evitar esse embate. Ao mesmo tempo, não há evidências de que os/as outros/as professores/as tenham sido consultados/as.

2 Nome fictício tendo em vista não apenas a discrição, mas principalmente o fato de as mulheres não se apresentarem de forma clara, indicando seus nomes.

3 As falas foram confusas e misturaram diferentes elementos na mesma linha de raciocínio. Por exemplo, na mesma frase, houve falas sobre o retorno e a aceitação de Jesus, pregação contra as drogas e narrativas enviesadas sobre a 'guerra em Israel': "*Jesus está voltando, está muito perto de voltar, eu tenho certeza que todo mundo já viu alguém com cigarro e maconha, então eu peço a vocês que não ponham a mão* […]", ou ainda, "*Eu faço um apelo a vocês, estão vendo a guerra de Israel? Bebês sendo degolados, pessoas matando crianças, Jesus está voltando, está muito perto dele voltar*".

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CARNEIRO, Sueli, *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2005.

CORRÊA, Gabriel Siqueira. *Narrativas raciais como narrativas geográficas*: uma leitura do branqueamento do território nos livros didáticos de geografia. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Ordenamento territorial urbano e ambiental, Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2013.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador:* saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

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

MACHADO, Lia Osório. Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia de ordem (1870-1930). In: CASTRO, Iná Elias de *et al*. (Org.). *Geografia*: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MENDONÇA, Amanda André. *De Estado, religião e democracia*: reflexões a partir dos debates sobre a "ideologia de gênero" no Plano Nacional de Educação. Tese (Doutorado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2017.

MOURA, Fernanda. "*Escola Sem Partido*": relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2016.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:* identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro:* processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco*: raça e racionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.