

RACISMO RELIGIOSO NA ESCOLA: ANÁLISE CRÍTICA DA CENSURA ÀS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS E CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

Lizie Pacheco¹⁵

Gleicianne Gonçalves De Oliveira¹⁶

Cleyde Rodrigues Amorim¹⁷

RESUMO

Este artigo analisa as manifestações do racismo religioso no ambiente escolar, abordando sua relação com o epistemicídio e a colonialidade do saber. O estudo focaliza um caso emblemático de censura curricular, no qual uma professora de Ensino Religioso foi orientada a substituir conteúdos sobre religiões afro-brasileiras por temas genéricos. Com base em referenciais decoloniais e da pedagogia crítica, o trabalho objetiva demonstrar como essa prática reforça estruturas de opressão e apagamento de saberes ancestrais. Metodologicamente, articula análise crítica do discurso (Kilomba, 2019) para examinar o relato docente registrado em diário de campo. Os resultados evidenciam: 1) a naturalização da violência epistêmica nas escolas; 2) a falácia da "neutralidade" curricular; e 3) a urgência de pedagogias insurgentes, como as propostas por hooks (2013) e Rufino (2019), que transformem a educação em prática de liberdade. Conclui-se que o combate ao racismo religioso exige promover uma reconstrução epistemológica centrada nos saberes afrodiaspóricos.

Palavras-chave: Racismo religioso; Epistemicídio; Educação antirracista; Pedagogia decolonial; Formação docente.

ABSTRACT

¹⁵ Doutoranda em Educação pelo Programa Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Mestra em Educação pelo Programa Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1489893596992718>. E-mail: ziepacheco@gmail.com

¹⁶ Mestranda em Educação no pelo Programa Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Mestra em Educação pelo Programa Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8570114076277492>. E-mail: gleicianne.oliveira@outlook.com

¹⁷ Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (2002), com pós-doutorado sobre "O Povo de Axé na Pós-Graduação" no PPGAS e Departamento de Antropologia/USP (2022). Docente e pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo, no Departamento de Educação, Política e Sociedade, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, e no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros -NEAB / UFES. Atua na área de Antropologia das Populações Afro-brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e Religiões de Matriz Africana. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5450445723454857>. E-social: cleyde.amorim@ufes.br

This article examines the manifestations of religious racism in schools, analyzing its connection to epistemicide and the coloniality of knowledge. The study focuses on an emblematic case of curricular censorship, where a Religious Education teacher was pressured to replace Afro-Brazilian religious content with generic themes. Grounded in decolonial and critical pedagogy frameworks, it aims to demonstrate how this practice reinforces structures of oppression and erasure of ancestral knowledge. Methodologically, it combines critical discourse analysis (Kilomba, 2019) to examine the teacher's narrative from field diaries. Results reveal: 1) the naturalization of epistemic violence in schools; 2) the fallacy of curricular "neutrality"; and 3) the need for insurgent pedagogies, as proposed by hooks (2013) and Rufino (2019), to transform education into a practice of liberation. The study concludes that overcoming religious racism requires moving beyond superficial inclusion toward an epistemological reconstruction centered on Afro-diasporic knowledge systems.

Keywords: Religious racism; Epistemicide; Antiracist education; Decolonial pedagogy; Teacher training.

RESUMEN

Este artículo analiza las manifestaciones del racismo religioso en el ámbito escolar, abordando su relación con el epistemicidio y la colonialidad del saber. El estudio se centra en un caso emblemático de censura curricular, donde una profesora de Enseñanza Religiosa fue instruida para sustituir contenidos sobre religiones afrobrasileñas por temas genéricos. Con base en referenciales decoloniales y de pedagogía crítica, el trabajo tiene como objetivo demostrar cómo esta práctica refuerza estructuras de opresión y borrado de saberes ancestrales. Metodológicamente, articula el análisis crítico del discurso (Kilomba, 2019) para examinar el relato docente registrado en diarios de campo. Los resultados evidencian: 1) la naturalización de la violencia epistémica en las escuelas; 2) la falacia de la "neutralidad" curricular; y 3) la urgencia de pedagogías insurgentes, como las propuestas por hooks (2013) y Rufino (2019), que transformen la educación en práctica de liberación. Se concluye que el combate al racismo religioso exige promover una reconstrucción epistémica centrada en los saberes afrodiáspóricos.

Palabras clave: Racismo religioso; Epistemicidio; Educación antirracista; Pedagogía decolonial; Formación docente.

RACISMO RELIGIOSO E A DESUMANIZAÇÃO DAS MATRIZES AFRICANAS

A violência contra as religiões de matriz africana no Brasil não se limita aos ataques físicos a terreiros ou às agressões verbais contra seus/suas praticantes. Ela se insinua de forma mais sutil, porém não menos perversa, nos

espaços educacionais, onde o conhecimento ancestral é sistematicamente apagado ou reduzido a menções superficiais. Este artigo examina um caso revelador ocorrido durante a pesquisa de mestrado de Pacheco (2021), sobre Formação docente em Educação Étnico-Racial, no qual uma professora de Ensino Religioso relata que foi instruída a substituir o ensino sobre diversidade religiosa por conteúdos genéricos sobre "ética e valores", sob a justificativa de "evitar conflitos" com famílias e a gestão escolar.

Essa prática, longe de ser um incidente isolado, configura-se como um epistemicídio institucionalizado, um processo de apagamento de saberes legitimado pelas estruturas do sistema educacional (Carneiro, 2005; Rufino, 2019).

O presente estudo situa-se na intersecção entre três campos atuais e que requerem medidas urgentes: os estudos sobre formação docente para Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), as discussões sobre racismo religioso (Marinho, 2022) e as críticas às políticas curriculares hegemônicas. Dialogando com a Lei 10.639/2003 e com as perspectivas decoloniais (Mignolo, 2020), o artigo tem como objetivo evidenciar como a censura às religiões afro-brasileiras nas escolas não é apenas uma violação legal, mas um ato de violência epistêmica que reforça a colonialidade do saber. Para isso, propõe-se analisar os impactos dessa exclusão na formação discente e discutir estratégias de resistência ancoradas na pedagogia antirracista (hooks, 2013).

Metodologicamente, o estudo adota a análise crítica de discurso (Kilomba, 2019) para examinar o depoimento da professora, registrado em diário de campo durante a pesquisa de mestrado já mencionada. Essa análise é articulada a uma revisão bibliográfica que intersecta os campos do racismo religioso e das políticas educacionais, utilizando como lentes teóricas os estudos decoloniais (Mignolo, 2020) e a pedagogia antirracista (Gomes, 2003).

O caso em questão não é apenas um exemplo de intolerância religiosa, mas um sintoma de um projeto mais amplo de manutenção da colonialidade no currículo escolar. Como apontam Fanon (1968) e Gonzalez (1984), a dominação colonial opera não apenas pela força física, mas pela negação das epistemologias

dos povos subalternizados. No contexto brasileiro, onde 55,5% da população se declara negra (IBGE, 2022), a exclusão das religiões afro-brasileiras do Ensino Religioso reproduz a lógica do racismo estrutural, que trata essas tradições como "folclore" ou "superstição", em contraste com a legitimidade concedida às religiões cristãs (Nogueira, 2020).

Este artigo, portanto, não se limita a denunciar uma prática discriminatória, mas convida a refletir sobre o papel da educação na desconstrução do racismo religioso. Como afirmou a professora em seu depoimento: "O problema não é comigo, é geral" — a questão exige, por isso, respostas coletivas. Afinal, como lembra bell hooks (2013), uma educação verdadeiramente libertadora não teme as fronteiras, mas aprende a transgredi-las.

Epistemicídio e a resistência dos saberes afro-brasileiros

O racismo religioso é uma forma específica de discriminação que atinge, sobretudo, as religiões de matriz africana, articulando preconceito racial, intolerância e violação de direitos culturais. Religiões como o candomblé e a umbanda não são apenas alvos de rejeição por suas crenças, mas são desumanizadas e perseguidas por representarem, de modo profundo, a resistência de uma herança cultural negra. Nessa perspectiva, não se trata apenas de intolerância religiosa, mas de um racismo direcionado, que legitima a violência contra templos, símbolos, praticantes e territórios religiosos negros. Retomar essa história e seus desdobramentos no presente é essencial para compreender que o combate ao racismo religioso exige políticas públicas, ações educativas e, sobretudo, o reconhecimento da centralidade das religiões de matriz africana na formação cultural do Brasil (Rocha, 2023).

Reconhecer o racismo religioso como violação de direitos humanos é um passo fundamental para a superação de um modelo de sociedade que insiste em hierarquizar pessoas, crenças e saberes com base na racialização da fé. A desvalorização se perpetuou ao longo do tempo, criando uma narrativa em que

as práticas afro-brasileiras são vistas como exóticas ou inferiores (Nogueira, 2020). Essa dinâmica, conforme Marinho (2022), revela como a deslegitimação das religiões de matriz africana se entrelaça com a opressão cultural, resultando em um contexto social onde a violência e o preconceito se manifestam como respostas a um legado colonial que continua a marginalizar e demonizar essas práticas. A intolerância religiosa no Brasil é moldada por uma dinâmica de mercado religioso, onde as tradições de matriz africana competem por espaço diante do crescente poder das igrejas neopentecostais. Essas denominações promovem uma visão excludente das religiões afro-brasileiras (Marinho, 2022).

De acordo com a autora, a relação entre intolerância religiosa e racismo epistêmico é evidente nos efeitos desproporcionais sobre comunidades afro-brasileiras. As práticas religiosas desses grupos são alvo de estigmatização e violência. Trata-se de uma violência institucionalizada que perpetua um ciclo de opressão sobre o povo negro e sua herança cultural.

Diante disto, a luta contra a intolerância religiosa e o racismo religioso é também uma luta por direitos humanos. É essencial promover uma educação que valorize e respeite a diversidade religiosa, desconstruindo estigmas e construindo uma sociedade mais justa. Nesse contexto, torna-se urgente reconhecer e valorizar as trajetórias dos sujeitos que atuam nos espaços educativos e ao mesmo tempo vivenciam e/ou compartilham os saberes das religiões de matriz africana, articulando práticas pedagógicas com espiritualidade, ancestralidade e resistência.

Segundo Rufino (2021) a educação é um território simbólico de criação, onde o saber não pode mais ser separado da vida. Sua proposta convoca a um enfrentamento direto às estruturas coloniais que historicamente deslegitimam os saberes africanos e afro-brasileiros, propondo uma pedagogia inspirada em Exu, orixá que transita, comunica e rompe com o dualismo imposto pelo saber ocidental. Nesse sentido, essa pedagogia não é apenas uma proposta metodológica, mas um gesto político que afirma a legitimidade dos saberes ancestrais como fontes de conhecimento e transformação.

Essa crítica ao colonialismo do saber se articula com Frantz Fanon (1968), que compreende a colonização como algo que ultrapassa o domínio físico de territórios, alcançando a constituição subjetiva dos sujeitos colonizados. Para ele, descolonizar é também descolonizar a mente, um processo que exige romper com as imagens, discursos e estruturas simbólicas que inferiorizam as culturas negras. Fanon denuncia os efeitos da dominação colonial, evidenciando como a subalternização dos povos negros opera também por meio da negação de suas referências epistêmicas e existenciais.

Sueli Carneiro (2005) aprofunda essa discussão com o termo epistemicídio, que ela define como a destruição sistemática dos saberes e produções intelectuais das populações negras, indígenas e de outros grupos subalternizados. O epistemicídio opera tanto pela exclusão desses saberes dos currículos escolares e universitários quanto pela invalidação de suas formas próprias de existir, conhecer e explicar o mundo. Na lógica racista, não basta o apagamento físico dos corpos negros, é preciso também apagar seus saberes ancestrais, suas formas de linguagem, sua ancestralidade. Nesse sentido, combater o racismo religioso implica, necessariamente, resistir ao epistemicídio, disputando os sentidos de conhecimento e valorizando os saberes que emergem dos terreiros e das experiências afrorreligiosas.

Ao articular esses debates à prática educativa, ampliamos nossa compreensão da escola como um campo político, onde se travam disputas fundamentais sobre o que é digno de ser ensinado e aprendido. Reafirmar os saberes ancestrais como uma forma de insurgência epistêmica e de reconstrução de um projeto de sociedade que reconheça a pluralidade de conhecimentos, é também, como propõe Luiz Rufino (2021), instaurar uma pedagogia da encruzilhada, onde coexistem diferentes conhecimentos abrindo caminhos para uma educação antirracista e decolonial.

Nesse movimento, Paulo Freire (1987) e bell hooks (2013) oferecem contribuições indispensáveis para uma educação comprometida com a transformação social. Freire propõe uma prática pedagógica dialógica, centrada na escuta, na criticidade e na humanização do processo educativo. Para ele,

educar é um ato político, e a pedagogia deve ser construída com os sujeitos, em diálogo com sua realidade e sua capacidade de refletir sobre o mundo.

bell hooks, inspirada por Freire, avança nessa direção ao afirmar o amor como uma força política e pedagógica. Para ela, ensinar exige um engajamento ético e afetivo que vá além da técnica, exige presença, escuta, respeito e celebração das diferenças. Sua pedagogia engajada convida à construção de espaços educativos em que o afeto e a luta caminham juntos, desafiando as estruturas de dominação. Essa perspectiva ecoa e se expande quando dialogamos com pensadoras negras que, como hooks, enraízam sua crítica nas vivências dos grupos marginalizados, como é o caso de Lélia Gonzalez (1984). Esta autora nos convoca a olhar para as experiências das mulheres negras como lugares legítimos de produção de conhecimento e resistência. Em seus escritos, ela denuncia o apagamento das vozes negras na academia e na história oficial, ao mesmo tempo em que afirma que essas vivências são portadoras de uma pedagogia própria, insurgente e enraizada no cotidiano. Gonzalez (1984) articula as experiências das populações negras da América Latina às raízes africanas e indígenas, desafiando o universalismo branco e colonial que estrutura o pensamento ocidental.

Se bell hooks e Lélia Gonzalez nos mostram que a educação é um ato político atravessado pelo afeto e pela resistência dos saberes marginalizados, Walter Mignolo (2020) radicaliza essa perspectiva ao exigir um passo além: a descolonização do próprio conhecimento. Assim, nos ajuda a pensar que a descolonialidade do saber exige sair da zona de conforto epistemológico ocidental e se comprometer com saberes que foram historicamente silenciados. Ou seja, deslocar o eixo ocidental como norma e abraçar outras cosmologias de saber. Movimento que encontra seu maior desafio justamente no epistemicídio.

Este fenômeno opera como mecanismo colonial ao invalidar saberes afro-brasileiros, mas encontra resistência na vitalidade das cosmologias africanas, que transformam terreiros em espaços de produção de conhecimento (Gonzalez, 1984; Rufino, 2019). Superá-lo exige não apenas inclusão, mas a desconstrução dos critérios epistêmicos ocidentais (Carneiro, 2005).

A educação torna-se assim campo decisivo desta disputa. Para ser verdadeiramente antirracista, deve reconhecer saberes afro-brasileiros e indígenas, por exemplo, como sistemas completos de interpretação do mundo, capazes de reconfigurar tanto o espaço escolar quanto o projeto social (Rufino, 2021).

Trilhas Metodológicas: Analisando Silenciamentos e Resistências no Cotidiano Escolar

A análise das relações entre epistemicídio e resistência dos saberes afro-brasileiros, desenvolvida até aqui, desloca-se agora para o exame metodológico de suas manifestações concretas no cotidiano escolar. Tomando como objeto de estudo o caso emblemático de uma professora de Ensino Religioso em São Gabriel da Palha/ES (PACHECO, 2021).

Se o marco teórico nos equipou com as lentes para compreender o fenômeno em sua complexidade, a metodologia aqui apresentada nos permite focalizar essas lentes sobre um caso concreto, onde a voz da professora, registrada em diário de campo, torna visível tanto os processos de censura quanto as estratégias de resistência que ecoam a pedagogia antirracista.

O caso ganha relevância pois a professora ao ser questionada sobre como abordava a cultura afro-brasileira e africana em suas aulas e como as discussões sobre racismo permeavam sua prática pedagógica, revela ter sido orientada a substituir conteúdos sobre religiões afro-brasileiras por temas genéricos como "ética e valores", sob a justificativa de evitar conflitos com famílias e gestores. Sua fala, marcada por hesitações e contradições, ilustra de modo emblemático os mecanismos sutis do racismo religioso no ambiente educacional:

Porque a questão do Ensino Religioso é muito delicada, entendeu? [...] A gente tem todo um respaldo, porém quando você vai para escola, para o chão da escola, a gente tem os pais que geralmente não querem que seu filho tenha outro tipo de conhecimento em relação à religião, só quer a religião deles ou nenhuma. [...] eu passei um momento muito difícil semana passada, eu tive que reformular o plano de ensino em relação a isso. Então a partir

desse ano eu vou falar sobre ética e valores, sob orientação da direção e da pedagoga, seguindo o que veio lá da secretaria. [...] O problema não é comigo, o problema é geral. A gente vive num mundo que tá andando para trás, parece que a humanidade caminhou, caminhou, agora tá andando para trás (Pacheco, 2021, p. 127).

Para decifrar as camadas de significado presentes nesse relato, recorre-se à análise crítica do discurso proposta por Grada Kilomba (2019), cujo enfoque permite desvendar como a linguagem atua como instrumento de manutenção de hierarquias raciais e religiosas.

Kilomba (2019) demonstra que o silenciamento de saberes racializados opera através do que ela chama de afastamento do consciente, processo pelo qual certos temas são sistematicamente relegados ao campo do dúbio ou do imperativo, isto é, tratados como demasiadamente polêmicos para serem abordados.

O medo branco de ouvir o que poderia ser revelado pelo sujeito negro pode ser articulado com a noção de repressão de Sigmund Freud, uma vez que a 'essência da repressão' (...) encontra-se simplesmente em afastar-se de algo e mantê-lo à distância do consciente. (...) Quando falamos, nosso discurso é frequentemente interpretado como uma versão dúbio da realidade, não imperativa o suficiente para ser dita nem tampouco ouvida. Tal impossibilidade ilustra como o falar e o silenciar emergem como um projeto análogo (Kilomba, 2019, p. 42).

A opção pela análise crítica do discurso de Kilomba (2019) fundamenta-se em sua capacidade de desvelar as camadas de violência epistêmica presentes em narrativas institucionais, especialmente aquelas que naturalizam a exclusão de saberes racializados. Seu enfoque na relação entre colonialidade, linguagem e resistência oferece um quadro interpretativo privilegiado para compreender como o depoimento da professora - marcado pela ambiguidade entre a vontade de ensinar a diversidade religiosa e a pressão para silenciá-la - transcende um conflito local, revelando-se como expressão concreta da estrutura mais ampla do racismo religioso.

É com base nessa perspectiva teórica que analisamos o depoimento, registrado em diário de campo durante a pesquisa de mestrado (Pacheco, 2021). A abordagem de Kilomba nos ajuda a identificar não só os casos de censura

curricular que já discutimos, mas também a revelar, nas entrelinhas do depoimento, os conflitos entre o que a escola determina e o que realmente acontece no dia a dia da sala de aula. Assim, nossa análise vai além de simplesmente mostrar o problema - ela nos ajuda a entender como o racismo religioso aparece nas pequenas relações do cotidiano escolar.

Ao analisarmos as palavras da professora, identificamos tanto as marcas do racismo religioso estrutural, quanto as fissuras onde emergem possibilidades de resistência. Tal relato exemplifica de forma contundente as preocupações levantadas por Gomes (2003) sobre os processos formativos docentes no cotidiano escolar. A autora também enfatiza que é necessário observar se há interferência de outros espaços formadores na competência profissional e pedagógica dos/as professores/as. Quais temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos/as discentes. E ainda indaga se a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas.

Isto fica explícito quando a professora afirma que "a questão do Ensino Religioso é muito delicada" e descreve a pressão para substituir conteúdos sobre diversidade religiosa por abordagens genéricas de "ética e valores". Seu depoimento revela precisamente como espaços formadores externos à sala de aula, como a gestão escolar e as demandas familiares, interferem na competência profissional, moldando um currículo que silencia temáticas essenciais.

A análise deste caso nos remete à "máscara do silenciamento" descrita por Kilomba (2019, p. 33) como um instrumento de dominação.

Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os 'Outras/os'. Quem pode

falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?"

A metáfora da "máscara do silenciamento", proposta pela autora, é um instrumento analítico potente para compreender como a professora de Ensino Religioso é constrangida a reformular seu discurso para se adequar às expectativas institucionais. Ao reformular seu plano de ensino para substituir a diversidade religiosa pelo conteúdo "ética e valores", sob orientação da gestão, a professora personifica esse silenciamento. A máscara, aqui, não é física, mas simbólica e manifesta-se na autocensura docente e na supressão do conteúdo que remete à cultura africana e afro-brasileira.

Kilomba (2019) enfatiza que a máscara opera através de poderes difusos, não apenas por proibições explícitas, mas por pressões estruturais. No relato analisado, a gestão escolar age como o senhor colonial, ditando o que pode ou não ser dito. Os pais representam a comunidade branco-cristã, que rejeita saberes dissidentes. Já a professora, mesmo consciente do problema, internaliza a censura para evitar conflitos.

Vejamos mais um trecho do relato da professora:

Então não adianta colocar uma venda os olhos, fechar os olhos para as coisas. Lógico que dentro do meu contexto, como professora, eu vou falar. Só que de forma assim: Como o sagrado é importante na nossa vida... como é importante a peregrinação, você encontrar um caminho, essa coisa toda.... Então, assim, principalmente para o nono ano, eles vão ficar muito deficitários, é no nono ano que a gente começa a trabalhar muitas questões que depois eles vão ver em filosofia. Porém também, você sabe que a filosofia foi tirada... ensino médio, só tem primeiro e segundo ano. Então é um retrocesso, no qual a gente tem que se adequar. Não adianta ficar triste, ficar deprimida, parar de estudar, não! (Pacheco, 2021, p. 128).

Essa fala ambivalente, que denuncia o apagamento curricular mas busca ressignificá-lo através do "sagrado", exemplifica o que Rufino (2019, p. 82) conceitua como táticas de *rolê epistemológico*.

Os rolês caçam tempos/espacos para a prática das virações, esquiva-se, rola-se de um lado para o outro, finge que vai, mas não vai e aí se dá o bote, certo, eis que o cruzo então acontece. O rolê é ao mesmo tempo o movimento de desvio, de fuga, de

ganho de espaço e de montagem de estratégias para a operação de golpes. (Rufino, 2019, p. 82).

Assim, a professora tenta "driblar" a censura ao transitar entre conformismo e a crítica, demonstrando que, nas encruzilhadas do currículo, mesmo sob vigilância, "outros caminhos são possíveis" (RUFINO, 2019, p. 87). Essa resistência cotidiana ganha maior relevância quando compreendemos que a censura em questão não é meramente pedagógica, mas profundamente política: a redução da carga horária da Filosofia e da Sociologia no ensino básico, disciplinas que buscam promover o pensamento crítico e reflexivo, visa especificamente calar essa possibilidade de compreensão do mundo, configurando um silenciamento "estrutural" (Kilomba 2019, p. 47), articulado ao projeto colonial que sistematicamente marginaliza saberes dissidentes.

Contudo, é precisamente nesse contexto de opressão que o gesto aparentemente simples da professora - ao nomear o "retrocesso" - transforma-se, nos termos de Rufino (2019), em um potente *ebó epistemológico* (p. 79): ato de "*reencantamento*" que, ainda que sutil, inscreve no tecido escolar marcas de resistência.

Kilomba (2019) apresenta isto como um sintoma da violência epistêmica colonial, em que a opressão é internalizada a ponto de gerar uma mistura de conformismo e resistência. Apesar disso, sua preocupação com o déficit formativo dos/as estudantes mostra que ela ainda luta, dentro de suas possibilidades, para assegurar algum tipo de reflexão crítica, mesmo que de forma indireta. Assim, seu discurso se situa na fronteira entre a crítica ao sistema e a adaptação a ele, ilustrando os desafios de educar em um contexto de desmonte educacional e de epistemicídio dos saberes de povos tradicionais brasileiros.

Encerrando esta análise, percebe-se que o relato da professora não apenas expõe os efeitos do apagão de conhecimentos filosóficos, mas também revela táticas de sobrevivência e insurgência pedagógica. Se, por um lado, a estrutura impõe silêncios, por outro, docentes como ela buscam brechas para manter viva a chama do pensamento crítico, ainda que de forma fragmentada.

Kilomba nos lembra que a descolonização do saber exige não apenas denunciar as ausências, mas também reinventar as presenças, e é nessa tensão que a fala da professora ganha profundidade, mostrando tanto as amarras do sistema quanto as possibilidades de resistência.

Se a "máscara do silenciamento" (Kilomba, 2019) operou no caso analisado, seja pela gestão escolar, pelas demandas familiares ou pela autocensura docente, a superação desse cenário exige, como veremos, rupturas radicais. Não basta expor a violência epistêmica; é preciso descolonizar as práticas pedagógicas, transformando a sala de aula em espaço de escuta, reelaboração e insurgência, onde conhecimentos marginalizados não sejam apenas incluídos, mas centrais na redefinição do próprio ato de educar.

Caminhos para uma pedagogia antirracista e decolonial

O relato da professora expõe os mecanismos sutis de silenciamento que atuam no ambiente escolar, onde a exclusão das religiões afro-brasileiras e a supressão de saberes críticos se naturalizam sob o véu da pretensa "neutralidade". Diante deste cenário, impõe-se um questionamento: como converter a prática educativa em um gesto de insurgência epistêmica, capaz de romper com essas estruturas de apagamento? É precisamente nesse desafio que a obra de bell hooks (2013) oferece um caminho revolucionário.

Em seu livro *Ensinando a Transgredir*, hooks fala em uma revolução de valores. Alicerçada na obra de Paulo Freire, celebra "[...] um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade" (hooks, 2013, p. 24). Trata-se, portanto, de converter o espaço educativo em território de libertação, onde a ruptura com paradigmas coloniais e a reconstrução de saberes marginalizados se tornem gestos concretos da prática pedagógica.

Nesse sentido, urge nos movermos em direção a uma pedagogia antirracista, a qual exige dos/as professores/as o abandono de estereótipos adquiridos em sua formação, que fortalecem preconceitos e inviabilizam uma

educação libertadora, e a superação de um modelo educacional que reforça os sistemas de dominação.

hooks (2013) afirma que isso é possível por meio da transgressão. Isto é, transgredir as formas tradicionais de escola que não dão voz aos/às sujeitos/as invisibilizados/as pela história, e avançar para uma educação que permita uma verdadeira transformação social. A autora defende uma pedagogia engajada, ou seja, uma pedagogia que valorize a expressão do/a estudante, tendo como foco desenvolver sua capacidade de pensar criticamente.

A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes, que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece (hooks, 2020, p. 51).

Pensar criticamente faz com que estudantes e professores/as questionem o modelo hegemônico de currículo e de ensino, bem como reflitam sobre as possibilidades de superação dele. A autora nos lembra que somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora, que molda consciências e ações, de modo que é preciso um engajamento constante por novas maneiras de pensar e de ser.

hooks (2020) também alerta para as dificuldades nesse processo, visto que vivemos em uma sociedade racista, sexista, machista, em que a todo instante temos contato com uma cultura impregnada de valores colonizadores. Isso naturaliza preconceitos, tornando-nos insensíveis aos impactos provocados por eles. Sendo assim, segundo hooks (2020, p. 57), nosso maior desafio é “[...] compartilhar conhecimento a partir de um ponto de vista sem preconceito e/ou descolonizado com estudantes que estão tão profundamente envolvidos na cultura do dominador”.

Nesse sentido, concordamos plenamente com hooks (2020) ao afirmar que estudantes e educadores/as necessitam urgentemente reconhecer o valor da diversidade cultural, indo além da reprodução de uma narrativa hegemônica. Essa ampliação de perspectivas é fundamental para desenvolvermos práticas

educativas verdadeiramente libertadoras, pois, como bem destaca a autora, "mentes em busca da liberdade ensinam a transgredir e a transformar" (hooks, 2020, p. 59).

Essa transformação, contudo, esbarra em desafios estruturais, particularmente na formação docente. A persistente dificuldade em implementar a Lei 10.639/2003 revela essa lacuna: muitos educadores/as, como observa Oliveira (2010), não receberam formação adequada para trabalhar com a história e cultura afro-brasileira, perpetuando involuntariamente o próprio epistemicídio que a legislação pretende combater. Diante desse cenário, hooks (2013) propõe uma pedagogia engajada, que não apenas transmita conhecimentos, mas que ensine a transgredir as estruturas opressoras.

Esta abordagem evidencia que o combate ao racismo religioso e a superação do epistemicídio demandam muito mais que medidas formais ou inclusão superficial nos currículos. Se a desconstrução de estigmas é passo fundamental no enfrentamento à intolerância, é igualmente necessária uma transformação radical das próprias bases do conhecimento, uma verdadeira revolução epistêmica que questione os paradigmas coloniais de produção do saber.

Neste cenário desafiador, a Pedagogia Engajada de hooks (2013) e a Pedagogia da Encruzilhada de Rufino (2019) erguem-se como tambores mestres, que marcam o ritmo da insurgência educativa. Na roda do saber que se forma, enquanto hooks dá o toque que desvela as estruturas racistas na educação e nos convoca a transgredir as fronteiras do sistema educacional opressor, Rufino marca os passos para sua superação: não apenas incluir conteúdos africanos, mas reimaginar toda a educação a partir das epistemologias da diáspora.

Considerações Finais

O racismo religioso e o epistemicídio revelam-se como faces de um mesmo projeto colonial que ainda determina quais saberes, corpos e espiritualidades merecem existir no espaço público e escolar. Como evidenciado neste artigo e

concretizado no relato da professora de Ensino Religioso, pressionada a substituir conteúdos sobre religiões afro-brasileiras por temas "neutros", a violência contra as tradições de matriz africana e o apagamento de suas epistemologias não são acidentes, mas estratégias de manutenção de poder.

Essa dinâmica de silenciamento institucionalizado explica, em grande medida, a dificuldade recorrente em abordar as religiões de matriz africana no ambiente escolar. A resistência por parte de estudantes, famílias e da própria escola deriva não apenas de preconceitos individuais, mas dessa mesma lógica colonial que naturaliza a ausência de discussões sobre o tema. É por isso que a formação continuada se revela urgente, não como mera transmissão de conteúdos, mas como preparo para transformar a escola em um espaço verdadeiramente decolonial (Oliveira, 2018), onde o combate ao racismo religioso seja ação cotidiana, e não exceção.

Nesse contexto, a pedagogia antirracista proposta por Rufino (2019) e hooks (2013) emerge como horizonte necessário, articulando-se às lutas por liberdade religiosa e justiça epistêmica. Inspirada nas potências de Exu, orixá que desafia fronteiras e comunica mundos, essa abordagem não se contenta com a inclusão superficial de conteúdos, mas exige uma ruptura com a própria arquitetura colonial do conhecimento. Tal como defendido por Freire (1996), a educação libertadora só se concretiza quando assume seu caráter transgressor, desestabilizando as estruturas que naturalizam a violência e a exclusão.

Assim, concluímos que a superação do racismo religioso e do epistemicídio demanda mais do que reformas pontuais: exige uma revolução epistemológica que coloque no centro os saberes historicamente silenciados. Como bem sintetiza hooks (2020, p. 59), "mentes em busca da liberdade ensinam a transgredir e a transformar". E cabe à educação, portanto, não apenas refletir essa transformação, mas ser seu principal instrumento, construindo caminhos para uma sociedade onde todas as histórias, crenças e conhecimentos possam existir em plenitude.

REFERÊNCIAS

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

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1968. v. 42.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69–82, jan./jun. 1984.

HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

IBGE. Censo. Disponível em: <http://www.censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Editora Cobogó, 2019.

MARINHO, Paula Márcia de Castro. *Intolerância religiosa, racismo epistêmico e as marcas da opressão cultural, intelectual e social*. Sociedade E Estado, 37(02), 489–510. 2022.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG – Humanitas, 2020.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa* [livro eletrônico] - São Paulo: Pólen, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Educação e militância decolonial*. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

PACHECO, Lizie. Acervo da pesquisa de campo para a dissertação: *Formação Docente sobre Educação das Relações Étnico-Raciais: retalhos do processo de implementação da Lei 10.639/2003 no município de São Gabriel da Palha/ES*, produzida junto ao PPGPE/UFES (<https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/detalhes-da-tese?id=15366>) vide Pacheco, 2021.

ROCHA, Carolina. *Racismo Religioso: novas lentes às violações relacionadas à crescente tensão entre liberdade religiosa e liberdade de expressão e crença*. Rio de Janeiro: Criola, Conectas Direitos Humanos e Portal Catarinas, 2023.

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

RUFINO, Luiz. *Vence demanda, educação e descolonização*. ED Mórula, Rio de Janeiro, 2021.