



**INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA**  
**CAMPUS SALVADOR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

**MATEUS MELO DA SILVA**

***ÈTÒ ÈKÓ ÀTI ÒMÌNIRA***<sup>1</sup>: VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES CANDOMBLECISTAS  
EM INSTITUTOS FEDERAIS

Salvador

2022

---

<sup>1</sup> Educação e liberdade, em iorubá. (Fonte: BENISTE, J. **Dicionário Português-Yorubá**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2021).

**MATEUS MELO DA SILVA**

***ÈTÒ ÈKÓ ÀTI ÒMÌNIRA*: VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES CANDOMBLECISTAS EM  
INSTITUTOS FEDERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Salvador do Instituto Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vanderlei Ferreira da Costa

Salvador

2022

Biblioteca Raul V. Seixas – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA – Salvador/BA.

S586e Silva, Mateus Melo da.

Ètò ẹkọ àti òmìnira: vivências de estudantes candomblecistas em Institutos Federais. / Mateus Melo da Silva. Salvador, 2022.

102 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vanderlei Ferreira da Costa.

1. Guarda religiosa. 2. Candomblé. 3. Escola. 4. Racismo religioso, institucional e estrutural. I. Costa, Francisco Vanderlei Ferreira da. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. III. Título.

CDU 2 ed. 259.4

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**

**PROFEPT- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**ÈTÒ ÈKÓ ÀTI ÒMÌNIRA: VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES CANDOMBLECISTAS EM  
INSTITUTOS FEDERAIS**

**MATEUS MELO DA SILVA**

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vanderlei Ferreira da Costa

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Francisco Vanderlei Ferreira da Costa  
Orientador – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

---

Profa. Dra. Hildonice de Souza Batista  
Membro Externo – Instituto Federal Baiano (IFBAIANO)

---

Profa. Dra. Mariana Fernandes dos Santos  
Membro Interno – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela banca examinadora em 30/09/2022

Em 28 de setembro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **FRANCISCO VANDERLEI FERREIRA DA COSTA, Professor Efetivo**, em 04/10/2022, às 10:08, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **MARIANA FERNANDES DOS SANTOS, Professor Efetivo**, em 04/10/2022, às 20:35, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **Hildonice de Souza Batista, Usuário Externo**, em 14/10/2022, às 15:36, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site  
[http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?](http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)  
acao=documento\_conferir&acao\_origem=documento\_conferir&id\_orgao\_acesso\_externo=0  
informando o código verificador **2536335** e o código CRC **C4193ADA**.

A Kelly, Sofia, Natan e Dandara,  
que me permitiram entrar em seus mundos  
e, em seus nomes,  
a todos os estudantes candomblecistas  
que seguem  
dia após dia  
fazendo história.

## MO DÚPÉ / AGRADECIMENTOS

Ao queridíssimo Prof. Dr. Francisco Vanderlei Ferreira da Costa, a quem posso chamar muito especialmente de meu orientador, pela eterna paciência, pelos grandes momentos de partilha e pelo abraço especial deste tema.

Aos muito queridos estudantes que abriram para mim os espaços das suas vidas, o abraço sincero do meu coração para os de vocês, a quem dedico este trabalho.

A toda a comunidade do *Ilé Omi l'Òkè Àṣẹ̀ Ìyá àti Nlá*, na pessoa do Bàbá Yulli ti Ológunède, pelos incomensuráveis aprendizados de amor e fé.

Ao Instituto Federal Baiano, minha casa, e a cada amigo(a) que lá encontrei: há o dedo de cada um(a) de vocês nesses papéis. Ao Instituto Federal da Bahia, que me abriu as suas portas.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa de dissertação, obrigado pela carinhosa “surra”, que contribuiu muito para este trabalho e, ainda muito mais, para a minha composição enquanto pesquisador. Um abraço muito carinhoso de eterna gratidão.

A Cristina Mascarenhas, muito especialmente, pelo cuidado, acolhida e imensurável contribuição na ajuda para construção do documentário.

À minha muito amada melhor pior turma do ProfEPT. Não seria capaz de colocar em palavras a dimensão do aprendizado desenvolvido nas nossas trocas. Aos amigos que aqui fiz: os trago no coração para toda a vida.

Aos gestores que dispuseram de seu valioso tempo e fizeram contribuições inacreditáveis a este trabalho com suas partilhas nas entrevistas.

Aos muito amados amigos que trago comigo ao longo da vida: não me atreveria a nominá-los por puro medo de, injustamente, esquecer algum nome no afã de escrever essas palavras.

A todos que, direta ou indiretamente, marcaram por bem a minha vida e os meus passos.

A cultura e o folclore são meus  
Mas os livros foi você quem escreveu  
Quem garante que Palmares se entregou?  
Quem garante que Zumbi você matou?  
Perseguidos sem direitos nem escolas  
Como podiam registrar as suas glórias?  
Nossa memória foi contada por você  
E é julgada verdadeira como a própria lei  
Por isso temos registradas em toda a história  
Uma mísera parte de nossas vitórias  
É por isso que não temos sopa na colher  
E, sim, anjinhos pra dizer que o lado mau é o candomblé  
Mas  
A energia vem do coração  
E a alma não se entrega, não.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Referência à música Palmares 1999, de Natiruts.

## AKOPO / RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo evidenciar as dificuldades encontradas por estudantes praticantes do candomblé nos Institutos Federais Baiano e da Bahia, de forma a possibilitar à comunidade escolar e seus gestores o conhecimento das questões relativas a essa população, bem como a construção de propostas estratégicas para a sua superação no âmbito institucional. A elaboração do documentário como produto desta pesquisa teve como objetivo criar uma ferramenta indutora do processo reflexivo e de mudanças de concepções com relação à guarda religiosa de estudantes filhos e filhas de santo nos Institutos Federais. Neste trabalho, discorro sobre as consequências do processo sócio-histórico do escravismo na subsequente construção do racismo religioso e estrutural pós-abolição no Brasil e sobre suas implicações nas vivências escolares dos(as) estudantes dos Institutos Federais praticantes do candomblé. Este estudo é conduzido pela análise de documentos, legislações e referenciais bibliográficos pertinentes à vida da população negra e, em especial, dos povos de terreiro praticantes de candomblé, bem como do acesso desta população à educação. De cunho metodológico qualitativo, o referido documentário é constituído por entrevistas envolvendo estudantes, professores e gestores envolvidos no processo em diferentes *campi* do Instituto Federal Baiano e do Instituto Federal da Bahia. Ao longo da pesquisa, foi constatado como o estudante candomblecista sofre consequências do racismo estrutural, do racismo institucional e do racismo religioso durante a sua vivência escolar, incluindo a negação do direito à reposição de aulas, à avaliação, ao processo de construção de mecanismos didático-pedagógicos para minimizar os impactos dos períodos de recolhimento religioso, dentre outros aspectos. Ademais, espera-se que o produto final seja balizador para ações que visem assegurar a este estudante o pleno direito aos processos de ensino e de aprendizagem, garantindo-se o seu direito à educação, à guarda religiosa e à liberdade de culto, conforme preconizado pela legislação vigente.

**Òró Koko / Palavras-Chave:** Guarda religiosa. Candomblé. Escola. Racismo religioso, institucional e estrutural.



## AKOPO NI ENGLISH / ABSTRACT

This dissertation has the objective of pointing out the difficulties faced by students practitioners of Candomblé in the Federal Institutes of Education Baiano and of Bahia, in order to make it possible for the school community and its managers to know the issues related to this population, as well as the construction of strategic proposals for overcoming them in the institutional scope. The elaboration of the documentary as a product of this research aimed to create a tool to induce the reflective process and changes in conceptions regarding the religious guard of students “filhos de santo” in the Federal Institutes. In this work, I discuss the consequences of the socio-historical process of slavery in the subsequent construction of post-abolition religious and structural racism in Brazil and its implications for the school experiences of students from the Federal Institutes who practice Candomblé. This study is guided by the analysis of documents, legislation and bibliographic references relevant to the life of the black population and, in particular, the people of “terreiros” that practice Candomblé, as well as the access of this population to education. With a qualitative methodological nature, supported by the modality of phenomenology, the aforementioned documentary consists of interviews involving students, professors, pedagogical advisory staff and managers involved in the process on different campuses of the Federal Institute Baiano and the Federal Institute of Bahia. Throughout the research, it was verified how the Candomblecist student suffers consequences of structural racism, institutional racism and religious racism during their school experience, including the denial of the right to replacement of classes, to evaluation, to the process of construction of didactic-pedagogical mechanisms to minimize the impacts of periods of religious recollection, among other aspects. In addition, it is expected that the final product will guide actions aimed at ensuring this student the full right to the teaching and learning processes, guaranteeing their right to education, religious observance and freedom of worship, as recommended by current legislation.

**Keywords:** Religious guard. Candomblé. School. Religious, institutional and structural racism.

## **AKOJỌ AWỌN ISIRO / LISTA DE FIGURAS**

Àtẹ 1 / Figura 1 - Trecho do Diário de Pernambuco em 1830, no qual se observa anúncio de chegada de “carga” de escravizados.

Àtẹ 2 / Figura 2 - Trecho do Diário de Pernambuco em 1829, no qual se observa anúncio de furto de pessoas escravizadas marcadas a ferro.

Àtẹ 3 / Figura 3 - Obra “Concurso de composições entre escolares na véspera do dia de Santo Aleixo”, de J. B. Debret.

Àtẹ 4 / Figura 4 - Matéria do Jornal A Tarde, de 02 de agosto de 1923.

Àtẹ 5 / Figura 5 - Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, localizada no Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá.

Àtẹ 6 / Figura 6 - Pai-de-santo com fios-de-conta de tamanhos variados no pescoço.

Àtẹ 7 / Figura 7 - Formulário para solicitação de almoço do Campus Governador Mangabeira.

Àtẹ 8 / Figura 8 - Matéria publicada no jornal Folha Universal, da igreja de mesmo nome, com foto da lalorixá Mãe Gilda de Ogum, de Salvador/BA.

## ÌNÍTÌÀ ÀTÌ ÀGÉKÚRÚ ORÚKỌ / LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CAE – Coordenação de Assuntos Estudantis.

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.

EM – Ensino Médio.

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

EP – Educação Profissional.

EPT – Educação Profissional e Tecnológica.

FOMPE – Fórum de Mestrados Profissionais em Educação.

FOPROF – Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais.

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

IF – Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

IF Baiano – Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Baiano.

IFBA – Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da Bahia.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar.

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

SEPROMI – Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Estado da Bahia.

## ÌTÓKA AKÒÓNÚ / SUMÁRIO

1 ÌFÁÁRÀ / INTRODUÇÃO .....	12
2 ATUNYẸWO IWE IJUWE AKỌSILẸ / REFERENCIAL TEÓRICO .....	20
3 ÌLÀNÀ / METODOLOGIA .....	37
4 APEJUWE TI DATA / ANÁLISE DOS DADOS .....	44
5 ỌJA ẸKỌ / PRODUTO EDUCACIONAL .....	76
6 AGBÁLỌGBÁBỌ / CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS).....	80
ÀWỌN ÌWÉ ÌTÓKASÍ / REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	84
ÀFIKÚN A / APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES CANDOMBLECISTAS.....	91
ÀFIKÚN B / APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS) / EQUIPE PEDAGÓGICA.....	93
ÀFIKÚN C / APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	94
ÀFIKÚN D / APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	96
ÀFIKÚN E / APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/MÃES/RESPONSÁVEIS POR ESTUDANTE MENOR .....	98
ÀFIKÚN F / APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ.....	100



## 1 ÌFÁÁRÀ / INTRODUÇÃO

*“Em nós, até a cor é um defeito.  
Um imperdoável mal de nascença,  
o estigma de um crime.  
Mas nossos críticos se esquecem  
que essa cor é a origem da riqueza  
de milhares de ladrões que nos insultam;  
que essa cor convencional da escravidão  
tão semelhante à da terra,  
abriga sob sua superfície escura,  
vulcões, onde arde o fogo sagrado da  
liberdade.”*

Luiz Gama

No idioma iorubá, a palavra utilizada no mesmo contexto do pedido de licença em língua portuguesa é “àgò”. No candomblé praticado pelos povos provenientes da nação Ketu, iorubanos por natureza, àgò é uma palavra utilizada em variados contextos: se pede àgò para falar com alguém mais velho, se pede àgò ao adentrar algum lugar sagrado, dentre tantas outras situações em que o respeito exige o pedido de àgò. Desta forma, inicialmente peço àgò para de pronto romper e profanar o normativismo acadêmico, escrevendo este trabalho na primeira pessoa do singular. De fato, esta pesquisa foi construída a várias mãos, mas entendo que os motivos que me levam a discutir esse tema e os significados tão pessoais que essa discussão traz para mim, além da perspectiva imbricada que trago nessa pesquisa, demandam que esta demarcação seja feita, inclusive no âmbito linguístico.

Ao longo desta pesquisa, procurei verificar como o estudante praticante do candomblé sofre os impactos do racismo estrutural nos processos de ensino e aprendizagem, particularmente, mas não somente, no que diz respeito à reposição de aulas, à avaliação e ao processo de construção de mecanismos didático-pedagógicos na escola a partir do direito à guarda religiosa<sup>3</sup>, conforme a legislação vigente. Este estudo foi centralizado no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por entender que este modelo de educação emancipatória se relaciona com a superação de problemas estruturais da sociedade, dentre os quais figuram o racismo, inclusive religioso, e a luta de classes. Dessa forma, trago também algumas consequências do processo sócio-histórico do período escravista na construção social das relações de

---

<sup>3</sup> Para os fins desta pesquisa, guarda religiosa é qualquer atividade que demande a abstenção ou a obrigatoriedade de determinadas condutas por certo intervalo de tempo em virtude da prática de determinadas religiões. Essas condutas são parte imprescindível da vida religiosa dos adeptos das religiões e, portanto, são parte fundamental para a construção da liberdade de culto.

raça, do racismo estrutural e da interlocução do povo negro com a educação formal no Brasil no período pós-abolicionista, através da análise de documentos, textos legislativos e diversos outros referenciais bibliográficos pertinentes à vida da população negra, bem como do acesso desta à educação formal.

Ao longo desta pesquisa, verificou-se como o estudante praticante do candomblé sofre os impactos do racismo estrutural nos processos de ensino e aprendizagem, particularmente, mas não somente, no que diz respeito à reposição de aulas, à avaliação e ao processo de construção de mecanismos didático-pedagógicos na escola a partir do direito à guarda religiosa, conforme legislação vigente. Este estudo está centralizado no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por entender que este modelo de educação emancipatória se relaciona com a superação de problemas estruturais da sociedade, dentre os quais figuram o racismo, inclusive religioso, e a luta de classes. Dessa forma, trago também algumas consequências do processo sócio-histórico do período escravista na construção social das relações de raça, do racismo estrutural e da interlocução do povo negro com a educação formal no Brasil no período pós-abolicionista, através da análise de documentos, textos legislativos e diversos outros referenciais bibliográficos pertinentes à vida da população negra, bem como do acesso desta à educação formal.

O candomblé é uma complexa religião iniciática afro-brasileira. Trata-se de uma religião formada a partir da diáspora africana<sup>4</sup> no Brasil e que incorporou elementos dos cultos aos orixás<sup>5</sup> de diversos povos provenientes de variadas regiões de África, incorporando, posteriormente, elementos dos povos tradicionais brasileiros ao seu culto. Como religião, ele permeia e constrói as bases das relações sociais dos filhos de santo<sup>6</sup>, permitindo que estes se conectem com as suas ancestralidades, com suas raízes, criando um contexto de enfrentamento frente ao processo colonizante e de dominação branco. Na perpetuação pela oralidade de sua tradição ritualística, compartilham-se também as memórias, narrativas e culturas dos povos africanos e

---

<sup>4</sup> Aqui sigo a definição de “diáspora africana” como sendo a migração forçada e violenta de pessoas africanas para outros continentes no processo escravista, de forma que os povos afrodiaspóricos correspondem ao conjunto de povos negros e miscigenados formados neste processo nas terras estrangeiras (ao continente africano).

<sup>5</sup> Os cultos africanos eram diversos e cultuavam seus deuses e deusas de formas variadas. A palavra “orixá” (do iorubá “òrìṣà”) se refere aos deuses e deusas cultuados pelos povos iorubanos mas, no âmbito deste trabalho, é utilizada como termo guarda-chuva, que engloba todas as representações de entidades divinizadas africanas, incluindo os “nkisi” (em língua quimbundo, dos povos da região de Angola), os “vòdún” (em língua fon, dos povos da região do antigo Reino do Daomé) etc.

<sup>6</sup> “Filho de santo” é um dos nomes pelos quais são conhecidos os praticantes da religião do candomblé.

afrobrasileiros. Por isso, considero esta religião como um dos maiores símbolos de resistência cultural e da identidade negra na Bahia e no Brasil.

Sendo o candomblé uma religião de tradição oral, o conhecimento é compartilhado de indivíduo para indivíduo através da fala e das vivências diretas dentro dos locais sagrados, não havendo um livro considerado divino para basear essa estrutura (SILVA, 2017). Esta religião tem seus fundamentos preceituais e ritualísticos próprios, que permeiam as vidas pessoais de seus filhos de santo, de forma que toda discussão sobre o tema precisa levar em consideração que esses fundamentos são de vital importância para a vida religiosa dessas pessoas.

Observo, também, que existem processos educativos não escolarizados dentro dos espaços de terreiro. No entanto, cabe dar visibilidade a projetos escolarizados de educação que também ocorrem nesses espaços. Algumas casas de candomblé construíram, como estratégia de resistência, escolas para os jovens filhos da casa e para jovens não praticantes de candomblé, mas pertencentes às comunidades nas quais esses terreiros se situam. Cabe registrar que os terreiros de candomblé dos centros urbanos se constituíram, em sua ampla maioria, em regiões periféricas. Esses terreiros estão circundados por populações de baixa renda, de forma que a construção dessas escolas apresenta também caráter de apoio escolar para essas comunidades. Normalmente, essas escolas apresentam cursos voltados para a alfabetização de crianças, jovens e adultos e, em algumas, é possível também verificar a oferta de cursos profissionalizantes ou de ofícios laborais, objetivando inserir essas pessoas no mundo do trabalho.

No entanto, o que se observa é que, normalmente, não há ações institucionais para essas comunidades dentro das escolas. Os estudantes que são praticantes de religiões de matriz africana<sup>7</sup> têm, comumente, suas demandas invisibilizadas ou ignoradas pelas gestões escolares. É habitual que, ao se avaliar documentos institucionais ligados às temáticas sociais, a questão da religiosidade do povo negro seja inexistente ou, quando muito, seja considerada implicitamente coberta no âmbito

---

<sup>7</sup> A conceituação de religião de matriz africana é diversa e não consensual. Religiões como o candomblé e a umbanda são religiões que surgem no Brasil a partir de elementos trazidos dos cultos tradicionais africanos, mas se tratam, sobretudo, de religiões brasileiras. Desta forma, é comum observar em trabalhos acadêmicos que essas religiões ora sejam classificadas como “de matriz africana”, ora sejam classificadas como “afro-brasileiras”. Neste trabalho, quando utilizo a expressão “de matriz africana” estou me referindo a estas religiões com o objetivo de explicitar a contribuição fundamental dos povos africanos na construção dessa religiosidade brasileira, todavia estas religiões não se confundem com as religiões africanas tradicionais.



das relações étnico-raciais.

Discuto, portanto, como o direito à reposição de aulas, à avaliação, ao processo de construção de mecanismos didático-pedagógicos e outros fatores ligados aos processos de ensino e aprendizagem são construções fundamentais, representantes do próprio direito à educação escolar, e como a sua negação aos povos de terreiro, por ação ou por omissão, se mostra como uma posição racista que exclui o povo negro do acesso a direitos fundamentais, a exemplo da guarda religiosa.

Assim sendo, percebo a existência de dois tipos de escola formal nesse âmbito: uma escola que denomino, para as finalidades deste trabalho, de “escola branca” e outra escola que denomino “escola afrocentrada”. Registro que os nomes escola branca ou escola afrocentrada não estão associados à caracterização racial ou fenotípica de seus membros, mas sim à compreensão formal (e, conseqüente, valorização e elaboração de estratégias de respeito e aceitação) da necessidade de incorporação das subjetividades dos povos afrodiáspóricos. As escolas brancas constituem um modelo escolar clássico, que não observa a necessidade de colocar no cerne do debate e de suas políticas as demandas dos povos negros, eventualmente, acatando tão somente o mínimo determinado por lei. As escolas afrocentradas, por outro lado, a exemplo principal das escolas localizadas dentro dos terreiros de candomblé e vinculadas ou não ao setor público, se dispõem a pensar e executar estratégias de empoderamento para manutenção da identidade étnica dos povos negros, se mostrando como verdadeira consolidação do respeito e aceitação da diferença e da pluralidade e diversidade étnico-racial na educação.

Por isso, há que se compreender que esses dois modelos escolares atendem a objetivos educacionais completamente distintos. As escolas brancas, ao não priorizarem as questões raciais (e a sua religiosidade como um desses aspectos), atendem a um projeto explícito de denegação e sujeição das heranças africanas trazidas para o Brasil na diáspora, como afirma a professora Vanda Machado:

Da matriz cultura africana, herdamos múltiplas vivências culturais, aspectos de uma tradição incorporada naturalmente em nossas práticas cotidianas. A questão que se coloca é que nas escolas em todos os seus níveis, há uma depreciação dos conteúdos africanos e da cultura negra, Depreciação enquanto assunto acadêmico, através de uma estranheza explícita ou latente. Estranheza por não reconhecer o sentido da real significação do conteúdo filosófico relacionado à vida, ciência, espiritualidade, natureza, à relação entre pessoas e à história da humanidade. Estranheza que vem se constituindo em uma forma de desconhecimento que é proposital revestido de uma série de preconceitos, discriminações e negação de uma civilização tradicional que deu origem à humanidade (MACHADO, 2006, p. 68).

Neste sentido, a autora nos faz pensar que é primaz observar os modelos de escolas afrocentradas, a exemplo da Escola Municipal Eugenia Anna dos Santos, localizada no terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, no município de Salvador, e da Escola Zumbi dos Palmares, localizada no Terreiro de Lembá, no município de Camaçari, ambos no estado da Bahia. Essas escolas apresentam um trabalho educativo forte em mostrar a importância e os valores das lutas históricas do povo negro, contribuindo para uma sociedade antirracista e de respeito à diversidade e valorizando aspectos da estética negra, construindo nos seus estudantes uma noção de pertencimento, representatividade e valorização de sua autoestima, sua ancestralidade e herança cultural, sociohistórica, tendo suas atuações publicadas em nível nacional e internacional.

Observa-se no bojo da história brasileira duas concepções diversas sobre a quem se destinava o trabalho manual. Até o início do século XX, compreendia-se que o trabalho manual destinava-se aos pobres, humildes e desvalidos da sorte, enquanto às elites brancas e homens livres, cabia o trabalho intelectual, conforme nos ensina o professor Luiz Antônio Cunha:

Embora saibamos que houve trabalho livre desde o início da colonização, assim como a escravatura persistiu de fato, ainda que não de direito, depois de 1888, cumpre destacar que a sanção jurídico-política operou como um importante elemento de reforço das representações sociais que depreciavam o trabalho manual. Considerada coisa própria de escravo, a atividade artesanal e a manufatureira acabavam abandonadas pelos trabalhadores brancos e livres, de modo que elas iam inexoravelmente para as mãos dos africanos e seus descendentes (CUNHA, 2005, p. 2)

Pode-se observar o que o professor Luiz Cunha quer dizer ao longo da história legislativa do Brasil. No início do período imperial, a primeira proposta constitucional de país já demonstrava um direcionamento do trabalho manual aos povos não-brancos. Portanto, pode-se verificar que essa dualidade de uma educação para o trabalho manual destinada às classes desfavorecidas da sociedade brasileira (majoritariamente pretas e miscigenadas) e uma educação para o desenvolvimento intelectual destinada às elites se constrói desde o período colonial, perpassando o período do império até o período republicano. Por isso, desde o Império já se observa uma subalternização entre a educação profissional e o ensino médio propedêutico, uma vez que a primeira objetivava formar trabalhadores para o trabalho manual, enquanto o segundo visava formar dirigentes e intelectuais (SANTOS, 2003, p. 218).

Na República, essa concepção vai ficar nítida quando da criação das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha, com o objetivo

de ofertar “ensino profissional primario e gratuito” para os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” de forma a “faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime” (BRASIL, 1909). Esse caráter dual fica ainda mais evidente nas décadas de 1940 e 1950, quando a legislação brasileira vai explicitamente dissociar o ensino profissionalizante do propedêutico, impossibilitando a verticalização para o ensino superior daqueles que, nos termos da professora Acácia Kuenzer, “vivem do trabalho”.

No final do século XX, sob a onda do neoliberalismo no Brasil, essa dissociação será readmitida na legislação brasileira por força do Decreto nº 2.208/97 (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Sobre isso, nos ensina o professor Dante Henrique Moura:

Contudo, tal concepção perdeu-se gradativamente durante o processo que resultou na segunda LDB, seguida do Decreto n. 2.208/1997 que, a pretexto de regulamentar a primeira, separou obrigatoriamente o EM da EP<sup>8</sup>, produzindo grandes prejuízos a ambos durante o período de sua vigência e, inclusive, após a sua revogação, uma vez que é difícil desconstruir todo o aparato ideológico que fez parte das reformas educacionais dos anos de 1990, ainda presente nas políticas atuais (MOURA, 2010, p. 881).

Há que se registrar, também, que as Escolas Técnicas Federais ganharam um nível alto de prestígio com o setor industrial, sofrendo uma mudança no seu público e, portanto, atraindo os filhos das elites e deixando de fora as populações historicamente excluídas.

Em 29 de dezembro de 2008, é instituída por meio da Lei 11.892/08 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II (BRASIL, 2008b). Neste arcabouço investigativo, centro meu olhar nos IFs, que, de acordo com essa Lei:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades d'le ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008b)

Verifica-se que a atuação desta rede é ampla, indo desde a educação básica até o ensino superior. Convém destacar que o Colégio Pedro II compreende uma estrutura que conta com um centro de referência especializado em educação infantil,

---

<sup>8</sup> Nesse texto, o professor Dante Moura utiliza as siglas EM e EP se referindo a “Ensino Médio” e “Educação Profissional”, respectivamente.

de forma que a rede federal cobre todos os níveis e modalidades de ensino. O Ministério da Educação (MEC) define em documento específico sobre os IFs, que “o foco dos Institutos Federais será a **justiça social, a equidade**, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias” (BRASIL, 2008c, p. 4, grifo nosso), o que demonstra que esta rede deve promover ações reparatórias para a garantia da justiça social, o que perpassa também pela asseguuração de políticas de combate ao racismo, inclusive institucional, atreladas às políticas de reconhecimento das especificidades do povo negro que torna a adentrar essas instituições, muito especialmente, a partir de 2012, com a promulgação da Lei nº 12.711/12 (Lei de Cotas).

Calcada nos princípios da educação politécnica, do ser omnilateral e do trabalho como princípio educativo, a educação profissional se mostra como importante ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa. Esta modalidade educativa precisa ser propositiva no que tange à superação de interesses do capital, como demonstram Azevedo e Coan:

[...] uma educação politécnica com vistas a transpor o modelo de educação profissional vigente, esta poderia superar uma educação com fim em si mesmo, assim como não se pautaria segundo interesses do mercado, por direcionar-se a uma formação ampla e integral de forma a transpor o seu caráter assistencialista (AZEVEDO; COAN, 2013, p. 19).

Assim sendo, entendo que a educação profissional deve se voltar especialmente para os interesses da classe trabalhadora, o que inclui a superação da dualidade estrutural da educação bem como das relações opressivas de classe e, também, de raça, incluindo o racismo religioso<sup>9</sup>. Concluo que, nos moldes como essa educação vem se construindo no Brasil, as instituições da rede têm suas bases fundamentadas no modelo de escola branca, embora pela sua dinâmica atrelada ao poder público, elas tenham um potencial muito forte que, se devidamente explorado, pode torná-las um marco na construção de uma educação antirracista e inclusiva. Por conta disso, o lócus de pesquisa deste trabalho são duas instituições dessa rede, por

---

<sup>9</sup> Comumente é utilizado o termo “intolerância religiosa” para se referir às práticas discriminatórias direcionadas à religiosidade de um indivíduo ou grupo específico. No entanto, por entender que, na maioria das vezes, essas práticas, quando direcionadas às religiões de matriz africana, tem por base a discriminação racial, faço a opção por utilizar neste trabalho o termo “racismo religioso”. Aqui utilizo este termo me referindo às diversas práticas discriminatórias que violam direitos ligados à religiosidade das comunidades negras. O racismo religioso pode se manifestar de diversas formas, sendo as mais recorrentes a construção de um ideal social que classifica as religiões dos povos negros como demoníacas e/ou inferiores e também o racismo institucional, em que o Estado, historicamente, se constitui como principal agente excludente destas religiões, tanto quanto ao seu exercício, prática ou acesso à liberdade de culto.

entender que nelas é mais viável, por seu caráter social exposto nas correntes teóricas e nas legislações associadas, a construção de medidas para combate ao racismo religioso, com construção de espaços educativos orientados por princípios como reconhecimento e respeito à diversidade.

## 2 ATUNYEWÓ IWE IJUWE AKỌSILẸ / REFERENCIAL TEÓRICO

*“A carne mais barata do mercado é a carne  
negra  
Que fez e faz história  
Segurando esse país no braço, meu irmão  
O cabra que não se sente revoltado  
Porque o revólver já está engatilhado  
E o vingador eleito  
Mas muito bem intencionado”*

Elza Soares

Para analisar o problema apresentado, é necessário fazer uma abordagem histórico-social do acesso à educação pelo povo negro no Brasil. É fato que a necessidade de estudos sobre raça e educação foram, por muito tempo, negligenciados pelos campos das ciências sociais e da educação no país. Regina Pahim Pinto (1992) revela que a questão da etnoracialidade não era foco de pesquisas no âmbito da educação até o início da década de 90, aponta que os estudos feitos por educadores levavam em conta como fator determinante na democratização das oportunidades educacionais exclusivamente a classe social. Isso fica evidente no seguinte trecho:

Os estudos estão atentos à origem social da população que consegue frequentar a escola, que se evade ou a ela não tem acesso, **omitindo-se em considerar que as oportunidades de acesso e permanência na escola também não são as mesmas para os diferentes grupos raciais**, como vêm demonstrando as pesquisas (PINTO, 1992, p. 47. Grifo nosso).

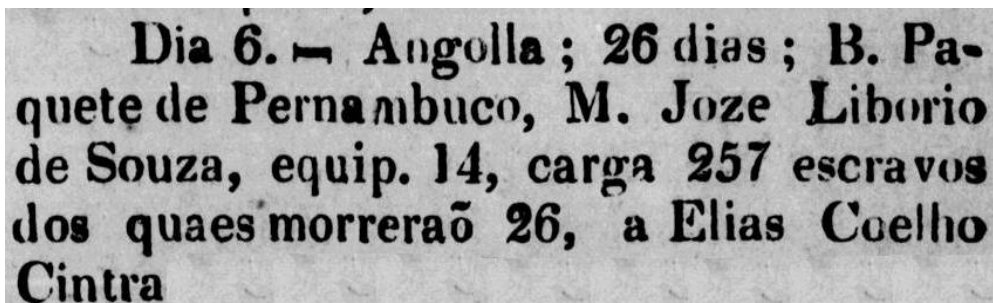
É necessário enfatizar que essa realidade foi bastante alterada, particularmente a partir do início do século XXI. Há hoje uma disponibilidade qualificada de estudos no âmbito das ciências sociais e da educação, bem como de outras áreas, realizados por e para a população negra/afrodescentes. Nacional e internacionalmente, cabe destaque aos trabalhos de autores como Abdias do Nascimento, Angela Davis, Kabengele Munanga, Katemari Rosa, Silvio de Almeida, Vanda Machado e Wlamyra Albuquerque, dentre outros, além do acesso aos clássicos e notáveis trabalhos de Amílcar Cabral, Anna Julia Cooper, Ella Baker, Frantz Fanon, Kwame Nkrumah, Lélia Gonzalez e tantos outros trabalhos que surgem a cada dia, revelando que “a cara” da academia vem aos poucos se transformando e trazendo também para o cerne do debate as pesquisas sobre raça. Também destaco a fundação, em agosto do ano 2000, da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), que tem, dentre as suas finalidades a “defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins realizada prioritariamente por pesquisadores/as negros/as, sobre temas de interesse

direto das populações negras no Brasil” (ABPN, 2020).

Desde muito antes do início do processo de colonização do Brasil, talvez antes mesmo da própria noção de sociedade, os grupos sociais possuem sistemas próprios de normas de convívio para orientar as relações sociais. Isso pode ser observado, por exemplo, com os povos nativos do Brasil pré-colonização, bem como com os povos africanos, antes da invasão europeia para implementação do tráfico atlântico de escravizados. Ambos os grupos, ainda que não tivessem sistemas judiciários e penitenciários estruturados, já possuíam noções de crime e punição, bem como normativas internas que eram a base cultural das noções de convívio em sociedade para estes povos. Com a chegada dos povos europeus e o início do processo de exploração do trabalho destas populações na forma de trabalho escravo, observa-se que a construção do sistema legislativo no país ignorou por completo os costumes e as tradições desses povos.

A escravização no Brasil durou mais de 3 séculos (o país teve a abolição mais tardia das Américas). Por conta da grande dizimação humana de povos e etnias escravizados, existe uma estimativa aceita pela comunidade de historiadores do período escravista que mostra que entre o século XVI e meados do século XIX cerca de 4 milhões de homens, mulheres e crianças africanos foram sequestrados para o Brasil, excluindo-se aqueles “que não conseguiram sobreviver ao processo violento de captura na África e aos rigores da grande travessia atlântica” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 39).

Àte 1 / Figura 1 - Trecho do Diário de Pernambuco em 1830, no qual se observa anúncio de chegada de “carga” de escravizados. Dos 257 escravizados destinados a Elias Coelho Cintra, 26 morreram durante a travessia. Fonte: Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional.



**Dia 6. — Angolla ; 26 dias ; B. Pa-  
quete de Pernambuco, M. Joze Liborio  
de Souza, equip. 14, carga 257 escravos  
dos quaes morrerão 26, a Elias Coelho  
Cintra**

Cabe registrar que tanto no período conhecido como Brasil Colônia quanto no período do Império, a concepção social que vai se estender por séculos é a de que os escravizados não eram considerados humanos. Esta ideia não apenas se encontra presente no imaginário inconsciente cultural, mas também nos documentos formais de compra e venda desses corpos (uma vez que, não sendo considerados pessoas, estes corpos poderiam ser tranquilamente negociáveis). Na Consolidação das Leis Civis de 1858, os escravizados são classificados como pertencentes à classe dos bens móveis ou semoventes, e era assim que apareciam nos contratos de terras, como se fossem bens atrelados aos imóveis, tais quais cabeça de gado e outros animais de mesma categoria. Pela leitura de jornais do período, é até possível verificar que havia quem marcasse as pessoas escravizadas com suas iniciais, indicativas de posse, tal qual animais de criação.

Àt 2 / Figura 2 - Trecho do Diário de Pernambuco em 1829, no qual se observa anúncio de furto de pessoas escravizadas marcadas a ferro. Fonte: Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional.

**Furtou-se.**  
**9 Do Armazem de Elias Coelho Cintra,**  
**3 negros novos, grandes, na noite do dia 20**  
**do corrente, os sinaes sobre-altos, nação**  
**Angolla, tem no peito esquerdo a marca E, :**  
**quem os descobrir ou souber dos ditos, terá**  
**50,000 rs. de alviçaras.**

Teixeira de Freitas, na 3ª edição da Consolidação das Leis Civis, em 1876, deixa explícito em seu texto um caráter abolicionista que se solidificava naquele período. Esse texto demonstra como o escravismo é a marca dessa sociedade, já com mais de 300 anos de exploração:

Cumprе advertir, que não há um só lugar do nosso texto, onde se trate de escravos. Temos, é verdade, a escravidão entre nós; mas, se esse mal é uma exceção, que lamentamos; condenado á extinguir-se em época mais ou menos remota; façamos também uma exceção, um capítulo avulso, na reforma das nossas Leis Civis; não as maculemos com disposições vergonhosas, que não podem servir para a posteridade: fique o estado de liberdade sem o seu correlativo odioso. As leis concernentes á escravidão



(que não são muitas) serão pois classificadas á parte, e formarão nosso Código Negro (assim chamou-se o Edicto de 1685, regulando a sorte dos escravos nas Colonias Francezas) (TEIXEIRA DE FREITAS, 1876, p. 61).

No final do século XVIII, devido ao fortalecimento da luta abolicionista e devido à pressão externa dos países do capitalismo central, em especial a Inglaterra, a quem interessava o fim da escravização no Brasil para constituição de um mercado consumidor, observa-se o surgimento de legislações que caminhavam no sentido de uma possível abolição. Inicialmente, é criada a Lei Feijó (1831), que determinava a libertação de escravizados que chegassem ao Brasil a partir dela (salvo exceções previstas). No entanto, esta Lei é meramente teórica, pois o desinteresse da aristocracia escravocrata brasileira em sua implementação, com a anuência do poder central, faz com que não haja fiscalização efetiva, como se pode verificar no seguinte trecho:

Depois de receber de cem a 1200 escravos por ano entre 1831 e 1834, o Brasil conheceu desembarques anuais de mais de 40 mil africanos em 1838 e 1839, cifra que oscilou de 14 mil a 23 mil anuais durante a primeira metade da década de 1840. Chegou-se a uma média anual de quase 50 mil africanos desembarcados entre 1846 e 1850. Pautados nestes números, poder-se-ia considerar o fim do tráfico em 1830 como mero engodo. Tratar-se-ia, enfim, de uma “lei para inglês ver”. Em outras palavras, pode-se pensar que o tratado de 1827, o prazo por ele estipulado e o próprio fim do tráfico em inícios de 1830 teriam sido meros subterfúgios da classe escravista brasileira para enganar o governo britânico. (FLORENTINO, 1997 apud MACHADO, 2020, p. 253).

Em 1850, é promulgada a Lei Eusébio de Queirós (BRASIL, 1850), que tornou crime o tráfico marítimo de africanos escravizados em embarcações brasileiras e em portos nacionais. Da mesma forma como ocorreu com a Lei Feijó, embora em menores proporções, o tráfico de escravizados permaneceu acontecendo na costa brasileira (MACHADO, 2020, p. 261). Dezenove anos depois, promulga-se a Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871), que tornava livres as crianças nascidas de mães escravizadas. Ressalto que apesar da Lei do Ventre Livre, as crianças filhas de mães escravizadas seriam livres, mas estariam submetidas à autoridade do senhor até os 21 anos.

Outra lei aprovada nesse período foi a Lei 3.270/85, conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe (BRASIL, 1885), que assegurava a liberdade a escravizados com mais de 65 anos de idade. Esta lei, de fato, protegia apenas aos senhores de escravizados, que deixavam de ter a responsabilidade sobre os escravizados idosos e, conseqüentemente, menos produtivos. Além disso, raros eram os escravizados que chegavam a esta idade, considerando a expectativa de vida de 45 anos para o

período. Por fim, promulga-se em 1888 a Lei nº 3.353 (BRASIL, 1888), que, por sua vez, proíbe a escravização, não garantindo, todavia, aos então libertos e a seus descendentes qualquer direito. A consequência desse processo foi que os negros ex-escravizados e seus descendentes ficaram completamente desassistidos pela Corte, condenados ao abandono e a condições sub-humanas de sobrevivência no solo brasileiro.

No período pós-escravismo, a luta interna das forças de combate ao racismo por legislações que garantissem uma diminuição dos impactos do escravismo na vida da população negra no país se intensifica, de modo que o povo negro consegue, não sem muito embate, aprovar leis com esse objetivo. Destaco aqui, em ordem cronológica, a Lei nº 1.390, conhecida como Lei Afonso Arinos (BRASIL, 1951), primeiro código a incluir como contravenção a discriminação resultante de raça e cor; a Lei 7.716/89 (BRASIL, 1989), que definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor; a Lei 12.288/10 (BRASIL, 2010), que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial e Lei 12.519/11 (BRASIL, 2011), que instituiu o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra (20 de novembro).

A escravização também traz impactos diretos no direito à escolarização dos povos negros no Brasil. O processo de educação formal<sup>10</sup> dos povos indígenas e africanos escravizados e sequestrados para o Brasil se inicia e toma forma com a vinda da Companhia de Jesus (padres jesuítas) junto com o Governador-Geral Tomé de Souza, em meados do século XVI. Muito há sobre o trabalho dos jesuítas com os povos indígenas e a própria interiorização e exploração do interior do país e ampliação de fronteiras causadas pelo declínio do ciclo do açúcar. No entanto, muito pouco se sabe sobre um outro modelo de educação sistematizada que também foi trazida, mas para aplicação junto aos negros escravizados.

Casimiro (2009) aponta que além da pedagogia jesuítica sistematizada que foi direcionada aos brancos (nos colégios) e para a educação e evangelização dos índios (nas missões), havia uma outra pedagogia voltada para a “educação” dos africanos escravizados. Naturalmente, como este processo de educação é realizado por ordens religiosas, como a dos jesuítas, ele está, portanto, intimamente ligado a uma proposta de catequização/evangelização. Embora haja poucos estudos sobre a educação

---

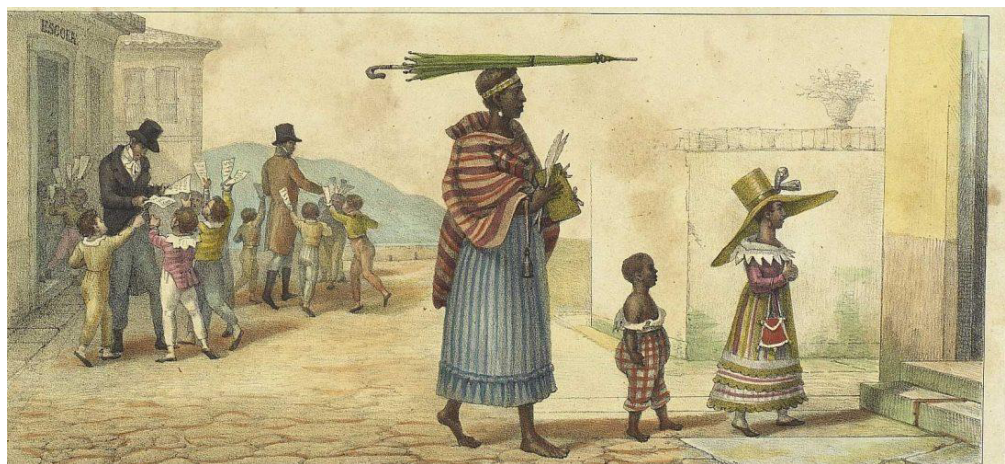
<sup>10</sup> Aqui, utilizo “educação formal” como um atendimento educativo aos interesses da igreja católica e da Coroa Portuguesa, que não se confunde com o conceito atual de educação formal como estruturação do processo de escolarização e estudos universitários.

direcionada aos escravizados, inclusive porque poucos eram os que podiam participar deste processo, a educação católica preponderante era uma concepção pedagógica que visava catequizar o escravizado e prepará-lo para a vida servil e de obediência (educação para fazer), enquanto cabia ao seu senhor educá-lo com energia (educação para mandar fazer). Traz a autora:

Nessa pedagogia, o senhor deveria ser o destinatário da educação, ou objeto a quem se destinava o discurso. Mas, ao mesmo tempo, passava a ser o sujeito que deveria exercer o papel de agente (educador) da educação do escravo (o educando). O escravo aparece como o objeto passivo de uma educação que 'prepara' para a vida de escravidão, sem possibilidade de escolha (CASIMIRO, 2009, p. 5).

Observa-se que na primeira Constituição do país, em 1824, já no período imperial, se garantia o direito à educação apenas aos cidadãos brasileiros, ficando, portanto, excluídos os negros, que, como escravizados, não possuíam *status* de cidadãos. Era comum, contudo, verificar o acesso às letras por parte das mulheres escravizadas que, na condição de mucamas, acompanhavam os(as) filhos(as) de casa grande nos espaços escolares.

Àte 3 / Figura 3 - Obra “Concurso de composições entre escolares na véspera do dia de Santo Aleixo” (tradução livre do autor), de J. B. Debret. Fonte: Historise<sup>11</sup>.



No entanto, cabe registrar que havia a possibilidade de negros escravizados frequentarem escolas não-públicas, desde que com anuência e interesse dos senhores brancos, o que só se tornaria minimamente comum no final desse século e,

<sup>11</sup> Texto “Educação de Mulheres no Brasil Colônia Parte III”, de autoria de Patrícia Rodrigues Augusto Carra, acessível pela página <https://historise.com.br/educacao-de-mulheres-no-brasil-colonia-parte-iii/>

ainda assim, para atendimento a interesses de seus senhores. Ademais, é importante compreender que desde então o processo educativo dos povos não-brancos atendia a escusos interesses racistas de destinação do trabalho manual e fabril primariamente a esses povos, como se pode observar na proposta de constituição apresentada pela Assembleia Constituinte em 1823, que determinava que a Assembleia:

Art. 254. Terá igualmente o cuidado de criar estabelecimentos para a catequese e a civilização dos índios, **emancipação lenta dos negros e sua educação religiosa e industrial** (BRASIL, 1823, p. 46. Grifo nosso)

Outro fator que pode ser observado neste trecho da proposta constituinte de 1823 era que o Estado também já trazia para si o direito de invadir, se apropriar e definir os termos da religiosidade negra. Em termos culturais, observa-se como fator de importância o surgimento das religiões afro-brasileiras a partir das diversas religiões africanas trazidas para o Brasil. Até 1850, a forte presença de escravizados provenientes da região centro-oriental da África, em especial da região que hoje forma o território de Angola, levou ao surgimento de tradições religiosas mais ligadas a esses povos no sudeste brasileiro, notadamente nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. Similarmente, observa-se que a tradição religiosa mais presente em estados como a Bahia e o Maranhão foi mais fortemente marcada pela tradição trazida da África Ocidental, por meio dos povos provenientes dos antigos reinos da região que hoje engloba partes do Benim e Nigéria (ALBUQUERQUE, 2006, p. 103).

No Brasil, observou-se a formação de diversas religiões desse tipo, com variações em seus nomes, ritos e liturgias, a exemplo do candomblé, na Bahia, do tambor de mina, no Maranhão, do batuque, no Rio Grande do Sul, do Xangô, em Pernambuco, dentre outras. Até meados da década de 1930, as religiões do povo negro incluíam-se na categoria de preservação de patrimônios culturais dos libertos e de seus descendentes ou religiões étnicas (PRANDI, 1996, p. 65).

As religiões afro-brasileiras sofrem, ao longo da história do Brasil, forte perseguição das religiões cristãs. Em quatro ocasiões (1890, 1915, 1948 e 1953), “a hierarquia católica condenou abertamente as práticas religiosas dos negros e desencadeou, na década de 50 deste século [XX], uma luta apologética contra as religiões não-cristãs, entre as quais as afro-brasileiras” (ORO, 1997, p. 10-11). Observa-se que as religiões cristãs historicamente contribuíram intensamente com a perseguição a estas religiões, demonizando-as em seus templos, com o uso da mídia e, também, utilizando seu poderio econômico e político para, através da força policial

estatal, exercerem essa prática.

Na década de 1950, observa-se na Bahia que a prática do candomblé é tratada como assunto policial. Para o exercício desta prática religiosa, passa a ser demandada inscrição dos terreiros junto à Delegacia de Jogos e Costumes da Secretaria de Segurança Pública, de forma que, apenas com essa licença, seria permitido o exercício religioso para esses grupos. Aqueles que não obtivessem a referida licença e realizassem a prática religiosa poderiam ter seu espaço invadido ou interdito pelo poder público. (BRAGA, 1995, p. 26). É possível observar, portanto, que “a repressão policial reforçou, inicialmente, na comunidade negra, um forte sentimento de rejeição social, construído e alicerçado nas relações sociais e raciais que configuravam a sociedade escravista” (ibidem, p. 27).

Àte 4 / Figura 4 - Matéria do Jornal A Tarde, de 02 de agosto de 1923. Fonte: BRAGA, 1995, p. 206.



Naturalmente, observa-se que essas relações interferem na educação escolar desses povos. A construção do racismo religioso como consequência histórica incluída dentre os demarcadores de negritudes impacta diretamente no processo de escolarização dos estudantes negros, bem como os diversos outros fatores atrelados a essa população, como explica a professora Sueli Carneiro no prefácio do livro de Ricardo Henriques:

concorrem negativamente na performance dos alunos negros, a pobreza material e privação cultural das famílias negras, os estereótipos negativos ligados ao negro no imaginário social e presentes na escola, nos instrumentos didáticos, nas relações entre os alunos; o sentimento de abandono que as crianças negras carregam pela omissão dos professores diante das situações de humilhação racial de que elas são vítimas no cotidiano escolar, quando não são os próprios professores os agentes da discriminação, como bem demonstrado nos trabalhos de Eliane Cavalleiro. Por fim, sobretudo tem sido determinante nesse processo a incapacidade e/ou ausência de vontade política no sistema educacional para ofertar ensino público de qualidade às populações negras e pobres (CARNEIRO, 2002 apud HENRIQUES, 2002, p. 8).

Desta forma, entendo que a escolarização é um importante fator que foi historicamente negado às populações afrodiáspóricas no Brasil. Ademais, pelas relações dessas populações com o trabalho, compreendo que é salutar para este estudo analisar as relações dos povos negros com a educação, mas, em particular, com a educação profissional e tecnológica.

Apenas nos primeiros anos do século XXI, a legislação brasileira vai dar avanços consideráveis para a inclusão desses povos historicamente excluídos do processo educacional. Em especial, no âmbito federal, cabe dar especial destaque à Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, a Lei 11.645/08, que altera a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e a Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012), conhecida como a lei de cotas, que dispõe sobre o ingresso em universidades e instituições federais de ensino.

Essas leis são referências objetivas de conquistas históricas do povo negro, tendo sido enfim sancionadas pela presidência da república após intensos e ricos debates e com forte oposição dos setores hegemônicos, culminando, inclusive, em histórica decisão unânime do Supremo Tribunal Federal em abril de 2012 pela constitucionalidade das cotas raciais, consolidando as políticas iniciadas em

universidades públicas na Bahia e no Rio de Janeiro. Portanto, há que se verificar que ao longo da história brasileira a legislação nacional não teve, até muito recentemente, o cuidado de incluir os povos negros escravizados e seus descendentes nas políticas educacionais de acesso e de permanência. Sobre isso, cabe o pensamento de Guimarães (2008):

Toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso (permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações. Essas políticas buscam principalmente assegurar oportunidades de recrutamento e acesso, através de tratamento preferencial ou mesmo do estabelecimento de cotas para membros desses grupos (GUIMARÃES, 2008, p.113).

Uma Lei promulgada em 2019 é de meu especial interesse com relação a este trabalho. Trata-se da Lei 13.796/19, que altera a LDB para incluir o art. 7º-A, conforme descrito a seguir:

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

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

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

§ 1º A prestação alternativa deverá observar os parâmetros curriculares e o plano de aula do dia da ausência do aluno.

§ 2º O cumprimento das formas de prestação alternativa de que trata este artigo substituirá a obrigação original para todos os efeitos, inclusive regularização do registro de frequência.

Esta Lei determina práticas que fixem, “em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa” (BRASIL, 2019). Decerto não penso que esta Lei foi proposta pensando nos praticantes do candomblé, mas vislumbro que, como o referido ato normativo não pode se referir a uma única religião em detrimento das outras, há aqui uma oportunidade que pode ser aproveitada para corrigir um histórico problema educacional desses estudantes filhos de santo. Essa Lei, nesta pesquisa, subsidia o mote investigativo “guarda religiosa” e a elaboração de instrumento orientador para as instituições de ensino, por determinar legalmente a possível resolução de um problema enfrentado por estudantes praticantes de diversas religiões, a exemplo dos adventistas e outras religiões sabatistas, no que diz respeito a interdições quanto a

práticas educativas em determinados períodos por motivo de guarda religiosa. Diante disso, considero importante visualizarmos estratégias para o aproveitamento da legislação vigente de forma a assegurar um direcionamento para garantia de direitos a essa população, optando, no caso deste trabalho, por fazer essa interpretação vinculada aos povos de terreiro.

Para os estudantes filhos de santo, o candomblé é uma religião iniciática altamente complexa, cujas práticas ritualísticas, chamadas fundamentos, não serão descritas neste trabalho, que não se propõe de forma alguma a fazê-lo. No entanto, o ponto central que apresento nesta construção é que as obrigações (procedimentos litúrgicos diversos) feitas pelos membros desta religião envolvem fundamentos que podem levar vários dias, a depender do terreiro e do próprio membro. Isso é um problema quando o candomblecista deve cumprir determinada obrigação, mas é estudante e se encontra em período letivo. Se este estudante estiver em período de avaliação ou aulas, certamente terá prejuízo acadêmico grande ao cumprir com as suas obrigações religiosas e não ter o seu direito de guarda religiosa assegurado. Por isso, pretendo neste trabalho desenvolver essa relação do direito à reposição de aulas, à avaliação e ao processo de construção de mecanismos didático-pedagógicos na escola com o direito fundamental à liberdade de culto, representado, neste caso, pelo direito à guarda religiosa, bem como com a laicidade do Estado, para demonstrar que há uma obrigação das instituições de ensino de garantirem ao(à) estudante praticante da religião do candomblé o pleno acesso ao conhecimento, de forma que a sua negação bem como a omissão das instituições de ensino nesse sentido estão intrinsecamente ligadas ao racismo em seu contexto estrutural e a prejudicar grupos de jovens, homens e mulheres, em seu processo formativo educacional.

Neste trabalho, não ignoro as relações de raça e classe, pelo contrário: compreendo que no Brasil essa relação é intrínseca, como consequência do próprio processo escravista. Como aporte teórico das relações de classe, me baseio no materialismo histórico-dialético, base filosófica proposta por Karl Marx (1818-1883), e Friedrich Engels (1820-1895). O materialismo histórico-dialético é uma proposta que originalmente estuda a estruturação da sociedade capitalista em um contexto que parte da Revolução Industrial (1776-1830) e Revolução Francesa (1789-1815), apresentando como princípio a materialidade da realidade concreta e de todos os fenômenos que a permeiam. “A matéria é, portanto, o dado primário da existência e dela tudo depende, inclusive a consciência e o próprio pensamento humano”



(MARTINS, 2008, p. 8). Essa realidade objetiva não é estática, pelo contrário: é dinâmica e se produz pela relação ativa do homem com a natureza, sendo, portanto, histórica. O caminho teórico sobre o qual me fundamento para analisar esse movimento histórico – a forma pelo qual os homens se organizam e reproduzem sua própria existência ao longo do tempo – é a dialética (MARTINS, 2008; MORADILLO, 2010; NETO, 2012). Aqui destaco, como nos ensinam Lessa e Tonet:

Para Marx, o mundo dos homens nem é pura ideia nem é só matéria, mas sim uma síntese de ideia e matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade (portanto, é material) conforme um projeto previamente ideado na consciência (portanto, possui um momento ideal). (LESSA; TONET, 2008, p. 41)

No Brasil e no mundo, se observou a construção do conceito social de raça e racismo. Há quem defenda que não existe, biologicamente, diferença racial entre seres humanos. O conceito biológico de raça já era consolidado entre a comunidade científica desde o século XVIII, conforme observa-se no trabalho de Moore (2007):

(...) raça, termo que, etimologicamente, vem do italiano *razza*; este, por sua vez, tem origem no latim *ratio* e significa categoria e espécie, sentido utilizado pelo famoso naturalista sueco Carl Van Linné (1707 a 1778) para classificar as plantas em 24 classes ou raças. (MOORE, 2007, p. 21).

Certamente, o conceito biológico de raça se modificou conforme novos estudos surgiam e o uso da concepção racial para diferenciação de seres humanos foi, portanto, cientificamente invalidado por aquele campo do conhecimento (MUNANGA, 2004, p.4). Contudo, é preciso observar que surge, entre os séculos XVIII e XIX, um campo pseudocientífico que desenvolve seus trabalhos correlacionando características fenotípicas dos indivíduos com qualidades psicológicas e morais. Conforme ensina Munanga (ibidem, p. 5) se esses cientistas tivessem apenas se dedicado à caracterização fenotípica dos grupos humanos, não teriam causado o dano social que causaram. No entanto, desde essa primeira movimentação eles já se permitiram promover uma hierarquização racial<sup>12</sup>.

Esse processo pseudocientífico se utilizou de arquétipos físicos, tais quais formato do crânio, cor da pele, formato de boca e nariz como caracterizantes de superioridade, considerando indivíduos brancos como superiores aos das raças

---

<sup>12</sup> Aqui se fala em hierarquização porque os cientistas dessa corrente defendiam desde já que os povos brancos seriam superiores aos demais. Com isso, os fenótipos encontrados nestes povos passavam a ser caracterizados como fenótipos bons, enquanto os fenótipos observados nos demais povos, e muito especialmente nos povos negros e africanos, eram considerados fenótipos ruins, associados a todo tipo de mazela social. Posteriormente, inclusive, esses pseudoestudos vão basear o surgimento da ideia de que fenótipos negros estão associados à prática de crimes, absurdo que se tentará incorporar à legislação.

“negra” e “amarela”. Essa hierarquização, que colocava no patamar de mais bonitos, inteligentes, honestos, os brancos, justificava, para essa corrente, o poder de dominação das demais raças, em especial a negra que, mais escura, era tida como mais estúpida, desonesta, sem inteligência, e, portanto, mais justificadamente escravizável.

A raciologia, teoria pseudocientífica que deriva dessa hierarquização racial toma muita força nos primeiros anos do século XX. Embora essa teoria se vestisse de científica, o que ela apresentava mesmo era um caráter ideológico-doutrinário. Progressivamente, essa teoria passa a fazer parte do imaginário social e é trazida para o cerne de movimentos nacionalistas, como o nazismo alemão como justificativa das atrocidades desenvolvidas nesse regime. (MUNANGA, *ibidem*, p.5).

Esse pensamento também é referenciado no Brasil. Intelectuais e governantes do período consideram iminente a destruição do país, dada a miscigenação com uma raça não só impura, mas degenerada. A persistência das teorias racistas pode ser observada em Nina Rodrigues (1894), que traz:

Pode-se exigir que todas estas raças distintas respondam por seus atos perante a lei com igual plenitude de responsabilidade penal? Acaso, no célebre postulado da escola clássica e mesmo abstraindo do livre arbítrio incondicional dos metafísicos, se pode admitir que os selvagens americanos e os negros africanos, bem como os seus mestiços, já tenham adquirido o desenvolvimento físico e a soma de faculdades psíquicas, suficientes para reconhecer, num caso dado, o valor legal do seu ato (discernimento) e para se decidir livremente a cometê-lo ou não (livre arbítrio)? – Por ventura pode-se conceder que a consciência do direito e do dever que tem essas raças inferiores, seja a mesma que possui a raça branca civilizada? – ou que, pela simples convivência e submissão, possam aquelas adquirir, de um momento para o outro, essa consciência, a ponto de se adotar para elas conceito de responsabilidade penal idêntico ao dos italianos, a quem fomos copiar o nosso código? (RODRIGUES, 1957, p. 43)

Diante disso, é possível observar que, se para a Biologia não existem raças humanas, as relações sociais, por outro lado, determinam a sua conceituação. Dessa forma, se o racismo não se sustenta numa perspectiva biológica, esse conceito se mune de um viés ideológico que sustenta as relações de dominação e poder, sendo, portanto, um elemento social. Conforme ensina Munanga (2004, p.6):

Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. Alguns biólogos anti-racistas chegaram até sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o

conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles **justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão** (MUNANGA, 2004, p. 6. Grifo nosso).

Se durante o período escravista os negros eram considerados bens semoventes, inferiores e, conseqüentemente, tinham a sua escravização legítima, após a abolição e com a persistência das teorias racistas, a discriminação e o desprezo só aumentaram. Se a diferenciação racista já existia, a partir deste momento, o que se observa é a sua ampliação.

Portanto, observa-se que o racismo é parte estruturante da sociedade moderna. Não pode ser visto como um mero desarranjo institucional nem como ato individual, mas sim com um viés político, pois envolve a disputa pelo poder político e a própria organização social, e histórico, uma vez que se constrói por um longo período de opressão que ultrapassa as barreiras dos séculos até os dias atuais, portanto, é um processo estrutural que constrói a discriminação racial de indivíduos e coletividades.

Assim sendo, esse debate racial não se dissocia do debate classista, mas o complementa. A noção de racismo estrutural, como elucidada pelo advogado e filósofo do Direito Silvio de Almeida, perpassa a compreensão dos modos de organização da sociedade contemporânea, integrando diversos elementos. Ele não é isolado do contexto político, econômico e social, pelo contrário: atua e se consolida enquanto mecanismo de produção e de reprodução da vigente lógica do capital. Nesse viés estrutural, entende-se que o racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (DE ALMEIDA, 2019, p. 22). Assim, as instituições que se preocupam com as questões raciais precisam construir e adotar políticas internas, como defendido por Silvio de Almeida no seguinte trecho:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem

nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem:

- a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade;
- b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição;
- c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais;
- d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero. (DE ALMEIDA, 2019, p. 32).

Sigo aqui o conceito de afrocentricidade como nos ensina o professor Molefi Kete Asante, que a define como “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

Portanto, a afrocentricidade se trata de um conceito muito bem definido por Asante, mas que conta com uma tradição forte de intelectuais africanos e afrodiaspóricos. É possível observar a presença marcante dessa abordagem nos trabalhos de diversos autores e, conforme elucidado por Reiland Rabaka, essas abordagens afrocentradas “colocam o pensamento de W.E.B. Du Bois, Anna Julia Cooper, Cheikh Anta Diop e Frantz Fanon ao lado do de Kwame Nkrumah, Malcom X, Amílcar Cabral, Walter Rodney, Ella Baker e Maulana Karenga” (RABAKA, 2009, p. 131). Naturalmente, é muito importante aqui fazer a ressalva de que a afrocentricidade não é o equivalente negro do eurocentrismo. O professor Rabaka nos apresenta, ainda, que:

(...) é monstruosamente incorreto afirmar que a afrocentricidade é um “racismo às avessas” ou um eurocentrismo pintado de preto. Ao contrário, é uma orientação metodológica e uma pedra de toque teórica caracterizadas pela abertura epistêmica e por uma postura inerentemente humanista (RABAKA, 2009, p. 137).

Portanto, há que se verificar que ao longo da história brasileira a legislação nacional não teve, até muito recentemente, o cuidado de incluir os povos negros escravizados e seus descendentes nas políticas educacionais de acesso e de permanência. Daí deriva a importância de se dar o devido protagonismo a escolas como a Escola Municipal Eugenia Anna, localizada no terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, no município de Salvador, e da Escola Zumbi dos Palmares, localizada no Terreiro de Lembá, no município de Camaçari, escolas que se constituem enquanto referências

no ensino para as relações étnico-raciais e como estratégia de resistência dos povos da diáspora para crianças do ensino fundamental.

Àte 5 / Figura 5 - Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, localizada no Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá. Fonte: Wikipédia<sup>13</sup>.



A história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil começa, de acordo com alguns historiadores, no período colonial, com a chegada da corte portuguesa nessas terras. Dom João VI, então rei de Portugal, cria no Brasil em 1809 o Colégio das Fábricas, também chamado de Casa do Antigo Guindaste (CABRAL, 2011), com o objetivo de atender às necessidades de artistas e aprendizes vindos de Portugal até que se conseguisse empregar os mesmos na indústria da colônia (BRASIL, 1891).

Na segunda metade do século XIX, são criados por entidades da sociedade civil, em particular pelas ordens religiosas católicas, os liceus de artes e ofícios. O acesso aos cursos era livre, exceto para escravizados. Construídos, em sua maioria, durante o período imperial, os liceus continuam suas atividades ao longo da república, conforme Manfredi (2002): “Durante o período republicano, os liceus foram mantidos e, em alguns estados, ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes” (MANFREDI, 2002, p.78).

---

<sup>13</sup> ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANA DOS SANTOS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Escola\\_Municipal\\_Eug%C3%AAnia\\_Ana\\_dos\\_Santos&oldid=61631521](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Escola_Municipal_Eug%C3%AAnia_Ana_dos_Santos&oldid=61631521)>. Acesso em: 16 jul. 2021.

No período republicano, o Presidente Nilo Peçanha cria em setembro de 1909 as 19 Escolas de Aprendizes Artífices. Essas escolas, então vinculadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, marcam o pontapé inicial na criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). As Escolas de Aprendizes Artífices são reformuladas em 1942, passando a se chamar Escolas Industriais e Técnicas e, em 1959, ganham o status de autarquias federais, passando a se chamar então Escolas Técnicas (ou Agrotécnicas) Federais.

Essas Escolas Técnicas Federais ganham um nível alto de prestígio com as empresas a partir da década de 60, em especial dos setores vinculados às indústrias. Se antes as Escolas de Aprendizes e Artífices se destinavam aos desvalidos e desprovidos de fortuna, as Escolas Técnicas Federais com seu elevado padrão de ensino, têm seus egressos, em sua ampla maioria, contratados pelas grandes empresas, estatais ou privadas (SANTOS, 2003, p. 220), tornando-as especialmente atraentes para as elites. Desta forma, observa-se que as populações historicamente excluídas dos processos educacionais são, também, excluídas dessas escolas.

Naturalmente, esse processo de exclusão alia fatores internos e externos às instituições. Os rígidos processos seletivos para ingresso nas Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), se constituem como uma barreira para o acesso a estes espaços. Estas barreiras filtravam os estudantes ingressantes a partir dos determinantes externos a estas instituições, ou seja, são determinantes que fazem parte da estrutura classista do Brasil, posto que parte considerável da classe trabalhadora ligada aos ofícios manuais sequer conseguia chegar ao ensino médio (então chamado de segundo grau), pois é excluída deste processo ainda na escola primária, dotada de altos índices de evasão e repetência, em particular nas camadas mais populares (ibidem, p. 220).

### 3 ILÀNÀ / METODOLOGIA

*“Você pode me disparar com suas palavras, pode me cortar com seus olhos, pode me matar com seu ódio, mas, ainda assim, como o ar, eu me levantarei.”*

Maya Angelou

Uma pesquisa científica prescinde de uma estratégia que seja fundamentada em um arcabouço ontológico, o qual define [e é definido também a partir do] o ponto de vista do pesquisador com relação ao universo da pesquisa. Conforme Richardson (2012, p. 32), esses pressupostos sustentam o trabalho científico, além de se constituírem como fundamentais na identificação do viés epistemológico do pesquisador, dirigindo, portanto, a definição do método, das técnicas e da metodologia da pesquisa.

Conforme ensina Minayo (2002, p. 16), a metodologia possui caráter central nas teorias, posto que é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Dessa conceituação, depreende-se que metodologia e teoria não são separáveis, mas se interrelacionam de forma ampla. A teoria isolada, portanto, não dá conta em si só de explicar a totalidade de um fenômeno real, sendo uma explicação parcial para o mesmo.

O método, portanto, se caracteriza por ser, nas palavras do professor Álvaro Vieira Pinto, citado por Paulo Freire (1987):

[...] a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa” (FREIRE, 1987, p. 56).

Assim sendo, conclui-se que a seleção do instrumental metodológico está intimamente associada com o problema sobre o qual se debruça a pesquisa, portanto, essa escolha se dá a partir dos fatores a serem analisados. Com isso, quero dizer que a metodologia, os métodos, as técnicas, precisam se adequar à(s) questão(ões) de pesquisa, bem como com o(s) objeto(s) ou sujeito(s) que participam da pesquisa.

#### **O método qualitativo**

Observa-se que aparenta haver uma dicotomia metodológica entre dois paradigmas de pesquisa. Em uma perspectiva, observa-se “a prática de um método

de condição de verdade que compara e contrasta escolhas feitas em um contexto previamente determinado de dados”, ou seja, o método quantitativo. Na outra perspectiva, observa-se “a prática de um método de condição suficiente e/ou necessária que compara e contrasta escolhas feitas em um contexto tomado”, ou seja, o método qualitativo (LANIGAN, 1992, apud SOUZA e GOMES, 2003, p. 86). No entanto, diversos autores defendem que esses dois paradigmas não são opostos, em termos de contribuição à produção científica, mas se complementam (RICHARDSON, 2012; SOUZA E GOMES, 2003; MINAYO, 2002).

Desta forma, compreende-se que o método qualitativo não se limita meramente à interpretação de fenômenos, mas vai além, num detalhamento relevante dos sentidos e significados das relações e da subjetividade humana, os quais não seriam plenamente compreensíveis por meio de relações estatísticas e matemáticas (MINAYO, 2002, p. 22). Por isso, utilizo neste trabalho a concepção de método qualitativo conforme defendida na visão da professora Maria Cecília Minayo, que delimita:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, pp. 21-22).

Portanto, me amparo aqui numa concepção de pesquisa qualitativa que não descarta, conforme nos ensinam os professores Alda Mazzotti e Fernando Gewandsznajder (1999, pp. 126-127), a necessidade de clareza do discurso científico, a qual pressupõe a crítica fundamentada, da noção de que a ciência precisa explicar e não apenas descrever os fenômenos da vida e do universo, bem como do rigor científico. Pelo contrário, ao entender que as ciências humanas e sociais aplicadas apresentam especificidades próprias, defendo que estes campos do saber demandam metodologias específicas, as quais são, em essência, qualitativas, pela sua própria natureza quanto ao estudo da subjetividade e do comportamento humano e social.

Desta forma, utilizei, nesta pesquisa, o método qualitativo por compreender que este é o mais adequado ao meu objeto de pesquisa, por se tratar de fenômeno que dificilmente poderia ser analisado por meio de quantificações, uma vez que envolve relações sociais construídas por e para sujeitos sociais, com significados diversos para estes sujeitos. Devemos, portanto, considerar fenômenos, ambientes, relações de poder e outros aspectos qualitativos para garantir a qualidade da pesquisa e das



informações obtidas por meio dela.

Isto posto, indicamos que a pesquisa qualitativa como desenvolvida neste trabalho traz em si um processo filosófico inverso da compreensão das coisas, em que a pesquisa se orienta no sentido da experiência vivenciada. Não se trata, contudo, de mera descrição: é necessário que o pesquisador procure fazer interpretação dos fenômenos, dos significados que emergem das experiências.

Desta forma, esta abordagem deve ser compreendida no campo da busca pela origem, pela causa das coisas. Trata-se de um método que busca questionar o que se conhece, o que não se conhece e o próprio conhecimento. Procuramos focar, naturalmente, no fenômeno, naquilo que emerge, que aparece. Aqui se debruça, portanto, na realidade concreta, nas vivências, nos acontecimentos. Por criticidade, pode-se interrogar o que foi e é vivido, compreender suas causas e efeitos a partir da própria existência.

### **Levantamento de dados**

Com relação às técnicas investigativas utilizadas neste método de pesquisa, a entrevista é largamente utilizada nas pesquisas qualitativas, sendo, portanto, legitimada enquanto técnica apropriada para o levantamento de dados. Essa legitimidade está relacionada com o fato de que a entrevista permite, por se amparar na linguagem oral (MINAYO, 2011, pp. 63-64), o surgimento mais fácil de categorias como as experiências vivenciadas, que por muitas vezes seriam mais difíceis de emergir por meio de levantamentos de dados por meio de questionários escritos, por exemplo. Além disso, esta técnica permite maior interrelação entre entrevistador e entrevistado, facilitando a emergência de categorias por meio da linguagem popular, de forma que essa técnica de levantamento de dados é altamente útil para atendimento aos objetivos das pesquisas qualitativas, embora não se limite exclusivamente a estas.

A importância da entrevista para este tipo de pesquisa que procuramos desenvolver se consolida quando observamos que a mesma pode ser utilizada não apenas para levantar dados por um olhar externo, mas também por permitir que a subjetividade do sujeito em foco seja construída por meio de seu próprio depoimento, de forma que os dados são levantados a partir do olhar deste mesmo sujeito, trazendo à tona sua vivência por meio de seu olhar muito mais imbricado de quem é o próprio agente vivente daquela experiência, posto que esta pessoa, ao ser entrevistada, traz

na sua fala o seu contexto, sua forma de ver o mundo e suas próprias experiências, seu tempo histórico. A entrevista nos permite, portanto, acessar um nível altamente pessoal, individual e subjetivo daquela experiência, vista por quem a vive.

Há, no campo das pesquisas em ciências humanas e sociais diversas formas de entrevista. Especificamente, neste trabalho, realizamos o levantamento de dados por meio de entrevista semiestruturada, ou seja, por meio de combinações de perguntas fechadas e abertas, com maior liberdade para que o indivíduo a ser entrevistado pudesse discorrer sobre suas vivências com maior autonomia e em seus próprios termos.

Portanto, esta pesquisa foi desenvolvida através de metodologia de natureza qualitativa e possuiu como paradigma central a teoria crítica, que se baseia nas contribuições da teoria marxista. Conforme nos ensina Triviños (2007), os críticos apresentam como princípios básicos a compreensão de que a matéria antecede a consciência, ou seja, a realidade objetiva existe independentemente da consciência. A transformação dessa realidade concreta se dá por meio de estruturas de classes através de macroestruturas de poder e o conhecimento é adquirido a partir da apropriação subjetiva das bases dialéticas, conforme defendido por Crotty (1998).

Ontologicamente, o paradigma crítico defende que o real existe, mas é influenciado por várias determinações e está em constante modificação, ou seja, é histórico. Essas múltiplas determinações refletem numa epistemologia que desenvolve o conhecimento do real a partir de partes, mas sem perder sua relação com a totalidade, ainda que essa totalidade seja parcial, uma vez que é historicamente determinada (LESSA; TONET, 2008; MARTINS, 2008; MORADILLO, 2010).

Entendo, portanto, que a pesquisa qualitativa por meio do uso de entrevistas na produção do documentário traz uma liberdade ampla para se trabalhar com questões como a deste trabalho, permitindo emergirem vozes da própria comunidade em seus próprios termos, carecendo de complexas formas de linguagem formais, de forma que estas pessoas pudessem, em suas palavras, dizer o que entendem, o que pensam e o que sentem. A metodologia também nos permitiu fazer o que defendemos como a meta central deste trabalho, que é a compreensão dos fenômenos associados à vivência dos estudantes candomblecistas, o que abre as possibilidades para perspectivas de intervenção para a mudança concreta nas vidas dessas pessoas.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa e obtenção de dados, tivemos como lócus principal os municípios de Governador Mangabeira e Valença, onde se

encontram *campi* do Instituto Federal da Baiano (IF Baiano) e da Bahia (IFBA). Apesar da escolha destas unidades como centro para a pesquisa, analisamos dados provenientes, também, de outras unidades, o que nos permitiu observar a recorrência de determinados fenômenos também em outros espaços dentro das instituições analisadas.

A escolha destes *campi* se deu em virtude de sua localização geográfica, uma vez que, historicamente, observa-se que os territórios do Baixo Sul e do Recôncavo Baiano, onde esses *campi* estão situados, foram locais com massiva presença de pessoas africanas escravizadas (XIMENES, 2012). É possível observar, nesses territórios, uma quantidade expressiva de espaços das religiões de matriz africanas, os quais foram mapeados entre os anos de 2008 e 2012 pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Estado da Bahia (SEPROMI).

O território do Recôncavo Baiano, composto por dezenove municípios, apresentou, em mapeamento da SEPROMI entre 2010 e 2011, a existência de 420 terreiros (espaços religiosos). Além disso, considerando que há muitos municípios próximos, a divisão territorial intermunicipal pode significar pouco, estando as comunidades dos terreiros próximos em número muito maior do que considerando apenas os terreiros delimitados no espaço do município onde o campus está localizado (BAHIA, 2012a). Frequentemente, estudantes dos *campi* são de outros municípios vizinhos e, portanto, fazem parte de terreiros localizados no território em sentido amplo.

O território do Baixo Sul possui, conforme levantamento da SEPROMI do mesmo período citado anteriormente, 116 terreiros. Destes, aproximadamente 30% se encontravam no município de Valença, que possui o maior número de terreiros do território. A proximidade com municípios que também possuem terreiros indica que pode haver estudantes de terreiros de uma comunidade ainda maior (BAHIA, 2012b).

Com base nisso, escolhemos os dois municípios citados – Governador Mangabeira e Valença – para serem o lócus específico dessa pesquisa, por entender que neles, dentre os municípios onde estão localizados os *campi* dos IFs, se observa um grande quantitativo de pessoas praticantes de candomblé. Além disso, no município de Valença coexistem *campi* das duas instituições federais, o que nos permitiu abrir o leque de estudo. Para a escolha dos indivíduos que serão entrevistados, verificamos junto às Coordenações de Assuntos Estudantis a existência de registros públicos que identificassem esses estudantes para, com o auxílio destas,

tentar encontrar voluntários para participar desta pesquisa.

Encontradas as pessoas a serem entrevistadas, procedemos com a coleta de dados. Entendemos que o instrumento adequado para objetos de estudo de tópicos de relativamente alta complexidade, em especial aqueles que envolvem sentimentos, vivências, opiniões, práticas vivenciadas era a entrevista (BANISTER et al, 1994; LAKATOS, 1993, apud SZYMANSKI, 2011, p. 10). A entrevista possui forte caráter interativo, influenciada pela relação entrevistador-entrevistado (p. 11). Os dados obtidos podem ser classificados, ainda segundo essa autora, em objetivos, quando se referem a dados concretos, e os subjetivos, quando se referem a “atitudes, valores, opiniões”. Estes últimos podem apenas ser obtidos pela participação efetiva dos envolvidos no processo (MINAYO, 1996 apud SZYMANSKI, 2011, p 10-11). Diante disso, optamos pela entrevista semiestruturada, que permitiu a construção de uma relação de confiança entre entrevistador e entrevistado, visando tornar um ambiente que permitiu aos entrevistados falarem, em seus próprios termos, sobre as vivências necessárias à análise a que este trabalho se propõe.

Feito o levantamento, procedemos com a análise de dados, que se deu mediante os seguintes passos:

1. Organização dos vídeos das entrevistas, de forma a visualizarmos as concepções e vivências deles emergentes.

2. Impregnação dos dados, que consistiu em assistir a todos os vídeos gravados e ouvir as entrevistas várias vezes, de forma a ganhar “intimidade” com os dados para melhor perceber as categorias emergentes.

3. Avaliar os dados emergentes, de forma a extrair as concepções de cada grupo sobre as categorias e problemas vivenciados, bem como as necessidades e proposições da comunidade em foco.

Procedemos com a técnica da análise de conteúdo, tendo em vista a necessidade de categorização e sistematização bem como de análise das informações apresentadas, visando a melhor explanação da questão tema deste trabalho. Foram tomados por base para esta análise os escritos de Macedo (2010) e de Szymanski (2011). A definição das categorias de análise foram feitas após a etapa de impregnação, conforme nos ensinam Bogdan e Biklen (1994):

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Isso posto, após tomarmos familiaridade com as entrevistas, definimos os tópicos, que aqui chamamos de categorias de análise, a partir de sua emergência nas falas das entrevistas, nos seus contextos e nas suas implicitudes. As categorias que escolhemos foram: racismo estrutural, incluindo o racismo religioso e o racismo institucional, a cultura escolar, incluindo a violência simbólica e as práticas racistas na escola, a guarda religiosa e, por fim, a resistência da religiosidade negra e a construção da identidade candomblecista.

## 4 APEJUWE TI DATA / ANÁLISE DOS DADOS

*“Eu não estou mais aceitando as coisas que não posso mudar, estou mudando as coisas que não posso aceitar.”*

Angela Davis

Os dados que emergem em uma pesquisa qualitativa, como a presente, não estão previamente postos. Ao contrário, demandam atenção e cuidado para emergirem, posto que surgem dos sujeitos do processo social sobre o qual se debruça. É necessário, portanto, excessivo rigor científico para que não se misturem as noções e conceitos prévios do pesquisador com as informações que são construídas, uma vez que são sociais, temporal e geograficamente localizadas, com linguagens diversas a partir do local social de quem as traz.

A análise de dados envolveu, portanto, etapas de codificações para a conversão de dados emergentes em unidades significativas de sentidos. A escolha das categorias se deu a partir da pertinência e da homogeneidade por meio da transcrição das entrevistas e comparação dos fatos/opiniões/informações que se aproximavam e/ou repetiam para pessoas distintas e foi bastante importante para que pudéssemos compará-las.

### 4.1 Racismo estrutural e violências

Silvio de Almeida (2019, p. 33) nos ensina que o racismo decorre da própria estrutura social. Isso posto, é possível depreender que as relações sociais de todo âmbito são influenciadas por esse legado social de tal forma que passam a fazer parte da própria estrutura da sociedade. O racismo possui, portanto, caráter estrutural.

O racismo é estrutural, portanto, em todos os aspectos da vivência negra, seja social, cultural, estética. A naturalização do racismo traz pra dentro do imaginário social e, portanto, dos discursos explícitos e implícitos, uma caracterização de rejeição a tudo relacionado aos povos de traços negros: a beleza, a arte, a cultura, a produção intelectual, a religiosidade. Uma pessoa que acompanha rotineiramente a teledramaturgia nacional naturalmente tende a acreditar que as mulheres negras têm uma tendência natural às atividades de subalternização, em especial como empregadas domésticas (de senhoras brancas). Os homens negros, por sua vez, passam a ter uma predisposição à violência e ao crime. Esse enraizamento do racismo

na sociedade é tão intenso e ao mesmo tempo tão banalizado que, dificilmente, se vê debates concretos de mudança do que parecem detalhes, mas que são simbólicos. A professora Lorena, que, no momento da nossa pesquisa, é a Coordenadora Geral da Educação Básica e Profissional do IF Baiano, demonstra que os mais diversos aspectos relacionados direta ou indiretamente à raça negra são construídos socialmente como negativos e que essa construção se dá efetivamente por seu caráter racial

Se a gente pensar: o candomblé é mal visto, a capoeira é mal vista, o samba é mal visto... a cachaça é mal vista. Você vê, por exemplo: “cachaceiro!”. Eu quero falar que uma pessoa é alcoólatra, por que é que eu não digo que uma pessoa é alcoólatra? Por que eu chamo ele de cachaceiro? Por que dizer que cervejeiro é mais bonito? Porque a cerveja, é o alemão, o cervejeiro. Por que eu não xingo ninguém chamando de cervejeiro, eu chamo de cachaceiro? Eu acho que quando a gente começar a trabalhar essas questões do ponto de vista positivo, quando eu for trabalhar o ciclo da cana de açúcar em história, eu trabalho a questão da escravidão, mas eu trabalho com como, por exemplo, o Brasil ter evoluído como grande produtor de cachaça gera recurso. Como movimenta a nossa economia. Por exemplo, quando eu digo que tem cachaças que você vai pagar não sei quantos mil, as pessoas se assombram. Porque cachaça ainda é uma bebida menor, é algo ruim. Porque a cachaça é do preto. (...) tudo tem uma única base, que é a base racial. Enquanto a gente não tratar a base racial, a gente não consegue alcançar esses outros ramos.

Assim sendo, a religiosidade, enquanto aspecto social, também é influenciada pelo racismo estrutural. Como todos os outros aspectos mencionados, ela também se sujeita a um controle social que é racializado. O impacto do racismo estrutural na experiência da vivência de ser uma pessoa de candomblé é sentido de tal forma, que pode-se observar na fala de Kelly, estudante negra retinta e candomblecista que foi entrevistada neste trabalho. Na nossa conversa, ela trata repetidas vezes sobre “piadas” e agressões verbais, a que ela se refere corretamente como violências, que aparentam ser rotineiras em sua vivência, de tal forma que soa como se fossem naturais para os que realizam esses atos. Vamos tratar da categoria violência mais à frente, de forma que não vou, aqui, enveredar por essa discussão. No entanto, é primaz observar como candomblé e negritude estão naturalmente associados e que parece existir um acordo social implícito de que as práticas racistas são toleráveis, não são nada a não ser exagero daqueles e daquelas que as sentem.

Entrevistador: Alguém na escola já fez alguma brincadeira, disse algum apelido, teve alguma atitude que você não gostou sobre sua religião?  
Kelly: Já. Diversas vezes. Acontece sempre.

A estudante reconhece, em sua fala, que o racismo estrutural permeia também relações de classe e, conseqüentemente, escolaridade. Ao ser questionada sobre

como reage a atitudes que lhe desagradam e que ela passa por ser estudante candomblecista, ela apresenta:

Vai depender de quem veio [com] essas agressões. Porque assim, eu entendo quando vem de alguma tia, de algum funcionário mais velho... porque eles estão incluídos em uma sociedade na qual o racismo é estrutural, então, assim, eu não posso, simplesmente, debater, brigar, sabendo que aquela pessoa não teve acesso ao conhecimento. Aí, vindo de outras pessoas, também, que estão incluídas em um Instituto Federal e são estudantes, têm acesso às informações que tem e ainda assim fazem esse tipo de brincadeira porque gostam, porque se sentem à vontade em fazer isso, aí eu já dou uma cortada, entendeu? Então, vai depender mesmo de quem faz isso.

A mesma noção parece perpassar pelo entendimento da professora Cecília que, no momento do desenvolvimento deste trabalho, desempenha o papel de Coordenadora de Assuntos Estudantis e que, ao contar sobre um caso semelhante de experiência vivida por uma estudante, fala que precisou dialogar com uma funcionária terceirizada da escola:

Depois eu procurei essa funcionária, no privado, pra conversar, com cuidado, também, porque eu, enquanto educadora e no espaço da educação, acredito que a gente precisa fazer os filtros, né? Eu entendo que a minha conversa com um professor, doutor, precisa, sim, ser diferente, inclusive em termos de forma de dizer, de imposição mesmo, até corporal, do tom de voz, pra entender a seriedade, de quando a gente conversa com uma pessoa que a gente sabe que também passou por essa estrutura do racismo em diversas possibilidades na vida toda, né? Que não teve as oportunidades de estudar que, por exemplo, um professor da casa teve... que vem de uma família com uma série de questões sociais duras, que às vezes é uma mãe que está aqui, que trabalha de 6 da manhã até 2, 3 da tarde e chega em casa e ainda tem que fazer comida pro filho, ainda tem que cuidar do filho, ainda tem que dar conta de uma série de coisas... então, eu acho que o diálogo ele tem que ser de acordo com quem a gente conversa, em função, não de dizer que as pessoas têm capacidades distintas, mas de entender essas realidades.

Na fala da estudante Sofia, quando perguntada sobre a experiência de levar seus amigos ao terreiro pela primeira vez, aparece uma noção, ainda que a estudante não use concretamente o termo racismo, de que o racismo é estrutural de tal forma e se relaciona com a religiosidade negra que o imaginário prévio sobre o candomblé já é naturalmente preconceituoso. Transcrevo:

Todas as pessoas que eu já levei daqui pra lá nunca tinham ido a um terreiro de candomblé, então era tudo muito novo, muito diferente e eu acho que estranho também, porque essas pessoas saíram daqui cercadas de alguns preconceitos que estavam enraizados.

É possível perceber, portanto, que o racismo, enquanto sistema estruturante da sociedade vigente, permeia as diversas relações sociais. É tão parte da estrutura da sociedade que é produzido e até reproduzido por pessoas que, racialmente, não têm como serem beneficiadas por esse sistema excludente, posto que são negras e



das classes sociais menos favorecidas.

Impende perceber que os avanços da legislação, já discutidos no âmbito deste trabalho, somados a outras regulamentações, como a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, isoladamente, não são capazes de resolver a questão do racismo na sociedade, posto que nem sempre são levadas a cabo na prática objetiva no espaço escolar.

Elucidado o caráter estrutural do racismo no Brasil é importante compreender que a RFEPCT, apesar do caráter emancipador da EPT e da construção histórica de uma educação para os povos negros que possibilite a instrumentação da classe trabalhadora na disputa por uma sociedade mais justa, não consegue se dissociar da realidade concreta e posta e, portanto, do próprio racismo estrutural. No entanto, este modelo de educação se apresenta, ainda que em suas bases conceituais e direcionadoras, como um modelo dos mais promissores nesse sentido, enfrentando, contudo, fortes problemas na execução de políticas sociais como essas. Constantemente, se observou, nas falas dos entrevistados, que o desenvolvimento de ações relativas às questões raciais vinculava-se tão somente às ações do Novembro Negro ou, quando ligadas objetivamente ao desenvolvimento do currículo, limitavam-se às disciplinas das ciências humanas e/ou artes.

Desta forma, o que se observou, de fato, foi que, em que pese o papel transformador da EPT, a RFEPCT ainda é bastante limitada na consolidação de uma educação antirracista. Observa-se questões como o baixo investimento, por exemplo, nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), a não existência (ou pouca) de ações concretas integradas em rede, bem como de metodologias conjuntas para o acompanhamento do que é previsto nas Diretrizes Curriculares e da legislação no âmbito da Rede, uma vez que o racismo no Brasil, e, naturalmente, também dentro das escolas, incluindo os IFs, não se dá por fatos isolados, mas por uma complexa rede de proteção e manutenção de privilégios constante e que atravessa todas as relações sociais. Mais à frente, discutiremos, também, como o racismo se reinventa e reconstrói dentro das escolas para a negação subjetiva de direitos, na seção que trataremos sobre o racismo institucional na construção de uma lógica invisibilizante dos candomblecistas na escola.

Para além disso, essa transversalidade do racismo nas relações, uma vez que,

novamente, é estrutural, impacta em outros aspectos da vida social, inclusive na manifestação de preconceitos e práticas discriminatórias contra os praticantes de religiões majoritariamente negras ou que dos povos negros derivem. É muito comum a prática de violências diversas contra essas pessoas e excessivas vezes a noção de violências, insultos e ofensas emergiu nas entrevistas, razão pela qual iniciamos a análise por essa categoria.

Pierre Bourdieu, ao fim dos anos 1960, desenvolveu sua teoria sobre os sistemas de ensino, baseado na premissa segundo a qual todas as ações humanas são movidas a partir de interesses. A partir dessa concepção, o trabalho de Bourdieu nos traz a noção de violência simbólica, um dos fatores que, parte da cultura escolar, traz luz à análise das relações que se desenvolvem nas práticas educativas que têm por base a ordem social vigente, bem como objetivam a sua manutenção.

Segundo o pensamento desse autor, a violência simbólica pode ou não ser consciente, mas se constrói para a conservação das estruturas sociais. Essas relações sociais têm, portanto, caráter de reprodução sistêmica, e, como explica, ainda, Bourdieu, são localizadas no tempo e no espaço:

Ora, as formas sob as quais os indivíduos procuram fazer reconhecer sua existência e seu pertencimento pelo Estado variam segundo os lugares e os momentos em função das tradições históricas e constituem sempre um motivo de lutas na história (BOURDIEU, 1998)

Assim sendo, o contexto escolar não é isento de reprodução de sistemas opressivos (portanto, neutro), mas tem a prática pedagógica como violência simbólica, podendo ser espaço adequado para a reprodução da estrutura social vigente. De fato, a violência simbólica ocorrida no espaço escolar, na prática, impõe, legitima e até mesmo naturaliza a cultura dominante. Isso ocorre de forma tal que o próprio violentado pode chegar ao estado de não ser mais capaz de opor resistência suficiente à dominação, até mesmo de não reconhecer a opressão que lhe é direcionada. Por vezes, ao dominado cabe tão somente o silêncio.

Compreende-se que eles não possam senão calar, porque elas a assumem tacitamente, a função de legitimação e de conservação da ordem estabelecida de que se desincumbe a Escola quando ela persuade da legitimidade de sua exclusão as classes que ela exclui, impedindo-as de perceber e de contestar os princípios em nome dos quais ela as exclui. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 216)

Com frequência, emergiram nas entrevistas situações em que os estudantes candomblecistas sofriam violências, sendo a mais recorrente a prática de ofensas e insultos. Kelly, que relatou ter sofrido recorrentemente esse tipo de abordagem, os

caracteriza como violências.

Nada tão grave. Quer dizer, apesar de ser uma violência, que eu não vou estar diminuindo, não foi algo tão grave, mas muitos comentários que eu achei desagradáveis e que eu me senti violentada. Porque tem alguns que a gente tenta até levar, já outros eu me vejo às vezes de mãos atadas, porque querendo ou não é uma violência, dói igual.

A utilização de insultos e ofensas verbais é, há muito, estudada. Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, ao estudar a formação de grupos socialmente execrados, se ampara na proposição de Norbert Elias e John Scotson de ordenamento na forma de estigmatização dos grupos dominados pelos dominantes, trazendo:

No estudo da formação de grupos socialmente execrados, Norbert Elias e John Scotson (1994) propõem um ordenamento no modo como os grupos dominantes estigmatizam os dominados. Isso ocorre, lembram, quando tais grupos detêm efetivo poder de fazer crer a si e aos próprios execrados que tais estigmas são (ou podem ser) verdadeiros. O primeiro modo de estigmatizar é a pobreza. Para utilizá-la, o grupo dominante precisa monopolizar as melhores posições sociais, em termos de poder, prestígio social e vantagens materiais. Apenas nesta situação, a pobreza pode, então, ser vista como decorrência da inferioridade natural dos excluídos. O segundo modo de estigmatizar é atribuir como características definidoras do outro grupo a anomia (a desorganização social e familiar) e a delinquência (o não cumprimento das leis). O terceiro é atribuir ao outro grupo hábitos deficientes de limpeza e higiene. O quarto e último é tratar e ver os dominados como animais, quase-animais, ou não inteiramente pertencentes à ordem social (GUIMARÃES, 2012, p. 182).

Este mesmo autor traz à tona, também, que os insultos evocam estigmas sociais e pessoais, classificando-os, amparado nos estudos de Erving Goffman, em três categorias: 1) anomalias corporais; 2) defeitos de caráter individual e 3) estigmas tribais, dentre os quais ele elenca “raça, nação, religião e mesmo classe”. Afirma ele que a eficácia desses insultos como instrumentos de humilhação consiste em “demarcar o afastamento do insultador em relação ao insultado, remetendo este último para o terreno da pobreza, da anomia social, da sujeira e da animalidade” (p. 183).

As práticas hostis de insultos e ofensas, costumeiramente verbais, às vezes são, também, não verbais, com expressões corporais agressivas ou de desdém. Perguntada sobre se já usou ou usaria, na escola, adereços que a identificariam como praticante de candomblé, a estudante Sofia relata sentir olhares diferenciados direcionados a ela.

Eu sempre fui assim de conta<sup>14</sup> pra escola quando eu precisava ir, de ojá ou de turbante, pra mim nunca foi um problema, né? Por mais que a gente perceba que tem uns olhares estranhos e tal, mas era uma coisa que eu já

---

<sup>14</sup> Fio-de-contas, colar feito de miçangas utilizado pelos praticantes de candomblé cujas cores são características e relacionadas a determinado orixá. Trata-se de um adorno de fácil identificação de que uma pessoa é de candomblé ou outra religião de matriz africana.

estava acostumada a combater na minha antiga escola.

Âte 6 / Figura 6 - Pai-de-santo com fios-de-conta de tamanhos variados no pescoço. Fonte: acervo fotográfico do autor.



Quando utiliza adereços que a identificam como candomblecista, Kelly relata que também sofre essas práticas em seu *campus*. Na sua fala, ela indica que também é comum, para além das expressões não verbais, o uso de gestos religiosos associados ao cristianismo.

Ah, sempre soltam, né, uma piadinha ou outra. Como eu coloquei no início, existe o racismo religioso, a intolerância religiosa, dos quais são sempre piadas feitas, sempre fazem esse tipo de racismo religioso comigo e eu sou diariamente aqui. Basta eu dizer que sou de candomblé, soltar uma saudação pra algum orixá, que sempre tem alguém que olha torto, sempre tem alguém que faz [o sinal da] cruz, diz “Deus me livre!”, “Misericórdia!”, enfim, assim como eu encontro todos os dias na minha vida, aqui dentro do campus não é diferente.

Essas práticas, como já discutido, não são casos isolados, mas fazem parte da naturalização do racismo na construção da sociedade. Isso é tão recorrente que a professora Cecília recorre a um termo que chama de “racismo cotidiano”.

Uma estudante aqui da escola já me contou que já passou por algumas situações assim de estar numa conversa, numa roda de conversa, e falar algo sobre sua religiosidade ou até expressões (...) “Meu pai Oxalá” e conta alguma coisa e aí isso de quem tava perto falar “Ei, menina, lá vem você com esses negócios aí de candomblé, de macumba”, de revirar o olho, de falar um “Deus me livre!”, que é um clássico, né? Então a gente tem essas experiências do racismo cotidiano, que vai dialogar aí também, e que vai passando às vezes, né? Vai passando, porque as pessoas vão falar uma vez, vão falar duas, vão falar três, se nada for feito.

O mesmo aparenta pensar Kelly, que aponta a recorrência constante desse tipo de violência.

Eu me sinto violentada. Porque é uma dor, né? É doloroso porque a gente tem que lutar com isso diariamente, não é algo que ocorre a cada ano, não, eu vivencio [isso] diariamente. Sempre tem alguém ali pra fazer uma piada, sempre tem alguém ali pra olhar pra gente com cara feia, então eu me sinto mal, querendo ou não, né?

Nos casos concretos em estudo, é possível observar que rotineiramente há uma tentativa de diminuir os impactos das violências verbais direcionadas a essas pessoas por parte de quem propaga as falas ofensivas. Uma espécie de “disputa do discurso”, que visa colocar o ofendido ou a ofendida numa posição de pessoa histórica, exagerada, sem senso de humor, posto que as ofensas e insultos seriam apenas piadas. O professor Luís, que foi, por anos, Diretor Acadêmico de um *campus* e que, no momento de realização deste trabalho, ocupa cargo de gestão na reitoria do IF Baiano, também aponta a ocorrência da prática do preconceito em forma de piada.

Há um certo preconceito quando se menospreza, se torna uma piada, com desdém, determinadas ações ou quando você toca em determinado tema.

A professora Cecília também enxerga a ocorrência dessa caracterização das práticas discriminatórias como jocosas. Conforme ela narra, “Eles vêm muito com um discurso, um arcabouço da ideia de que as coisas que eles falam são brincadeiras”.

É possível perceber, então, que as pessoas que fazem o uso dessas práticas discriminatórias procuram criar um contexto para convencer os outros, inclusive aqueles a quem elas são direcionadas, de que, na verdade, não seria algo grave, mas tão somente uma brincadeira, uma piada. Essa maquiagem do que é, de fato, um discurso racista, cria um cenário em que, na verdade, a vítima estaria numa posição de exagero, minimizando o impacto do que de fato é. Neste trabalho, considero isso também uma violência, por colocar as vítimas de um já violento discurso numa posição de interdição de suas próprias vozes. Não podem chamar esses discursos pelo que de fato eles são, pois, na verdade, estariam “se colocando como vítimas”,

desvalorizando o que sentem. Na linguagem da internet moderna, é o que chamariam de “mimimi”.

Kelly, no entanto, ressalta a importância da religiosidade em sua vida. Nesse contexto, acaba destacando o quando essas brincadeiras, que aparentam ser inofensivas, a atingem, lhe causando, em seus próprios termos, dor.

É minha religião, e, como eu falei, minha religião tem uma importância imensa na minha vida. É a coisa mais importante da minha vida pra mim. Então, a partir do momento que alguém me desrespeita, desrespeita a minha religião, dói em mim. Por mais que seja algo bobo, dói, porque minha religião pra mim é a minha vida.

Desta forma, o que se observa é que o racismo estrutural e a consequente naturalização das práticas discriminatórias e diminuição do verdadeiro caráter racista dessas práticas a contextos de piadas, brincadeiras, se caracterizam como ações de violência, vivenciadas sistematicamente por estudantes que são praticantes de candomblé, inclusive na escola.

#### **4.2 Racismo institucional e a invisibilidade aparente dos estudantes de candomblé**

A dimensão estrutural do racismo já se mostra elucidada. Em contexto de especificidade, há que se considerar a construção do racismo institucional a que os estudantes estão submetidos nas escolas. Enquanto parte da sociedade, a escola também pode refletir suas estruturas lógicas e dinâmicas próprias, sendo, portanto, composta pelas relações sociais que se estabelecem em âmbito maior. Isso posto, não é difícil associar que as relações raciais também atravessam as relações sociais ali estabelecidas.

Já se discutiu no âmbito desse trabalho que o racismo extrapola os âmbitos das relações individuais, por fazer parte da própria estrutura da sociedade. Não diferentemente, as instituições são, também, invadidas por esse sistema. A essa relação, que, por meio das instituições nega sistematicamente direitos às populações racialmente excluídas, chamamos racismo institucional. Como bem elucidada o professor Werneck (2016):

O racismo institucional (RI), que possivelmente é a dimensão mais negligenciada do racismo, desloca-se da dimensão individual e instaura a dimensão estrutural, correspondendo a formas organizativas, políticas, práticas e normas que resultam em tratamentos e resultados desiguais. É

também denominado racismo sistêmico e garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados, atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeitos nesses grupos. (WERNECK, 2016, pp. 541-542).

Relações de poder perpassam as relações estudante-escola e ocorrem nos mais diversos âmbitos. A negação de direitos pode, portanto, ocorrer de diversas formas e por diversos entes das organizações. As instituições são controladas por grupos que podem, portanto, atender a interesses específicos. Conforme Silvio de Almeida (2019):

O conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, **algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional** (DE ALMEIDA, 2019, p. 31. Grifo nosso).

A negação de direitos, portanto, dentro do âmbito institucional, pode facilmente ser discutida sob uma ótica racial. Na relação estudante-escola, a última, enquanto estrutura social, tem o poder institucional de definir questões objetivas relativas à vida de seus educandos, uma vez que detém o poder social da aplicação de leis e políticas que impactarão em todos os espaços da vivência acadêmica do estudante, seja no desempenho acadêmico de sucesso ou fracasso escolar, de permanência, êxito, evasão. Esse centralismo no campo decisório permite o atendimento, portanto, a interesses definidos por aqueles que, direta ou indiretamente, detém o controle do aparato institucional.

Ainda no campo do poder, as instituições podem promover decisões com viés racializado seja ou não de forma direta. O que chamo aqui de forma direta é uma decisão que, notadamente, explicita a aplicação de políticas com viés racial, a exemplo positivo das políticas de cotas raciais. Poderia também haver decisões de negação nominada a determinada raça, mas, atualmente, há impedimentos legais para isso.

O caminho mais comum é, então, a realização de movimentações indiretas, como, por exemplo, a não promoção de direitos garantidos por meio da manutenção da desinformação sobre esses direitos para populações naturalmente invisibilizadas do processo escolar. Discutiremos, portanto, a invisibilização dos estudantes de candomblé no âmbito escolar e como este processo gera a negação de direitos objetivos.

Em praticamente todas as entrevistas, emergiu alguma fala que demonstrasse que existia um processo de invisibilização dos candomblecistas nas instituições investigadas. Algumas denotavam isso de forma subjetiva e outras explicitavam de fato este processo. Naturalmente, isso não é uma característica exclusiva dessas instituições. Oliveira, Almirante e Santos (2013), ao analisar questões da identidade religiosa afro-brasileira em Alagoas, demonstraram:

Esse processo de invisibilização da identidade religiosa afro-brasileira torna-se ainda mais patente no espaço escolar, considerando o modelo conservador ainda em curso, que tende a pensar os sujeitos que animam a prática escolar de forma homogeneizada, em especial os alunos (...) (OLIVEIRA; ALMIRANTE; SANTOS, 2013, p. 270)

Portanto, verifica-se que a invisibilização dos estudantes candomblecistas alinha-se com a já discutida questão do atravessamento da estrutura social hegemônica dentro da escola. Na entrevista da professora Cecília, ao falar sobre se a discriminação religiosa pode influenciar no desempenho escolar dos estudantes ou afetar sua autoestima, traz explicitamente a invisibilização dessa comunidade, conforme observa-se no trecho:

Quando a gente tem jovens, pensando nos nossos estudantes, que têm essa potência de vida ligada à religiosidade podada, travada, porque não podem falar abertamente, porque sabem que vão sofrer preconceitos, que não têm muita certeza se a escola vai apoiar, então preferem não falar, que temem, inclusive, fisicamente, né? “Porque eu posso apanhar”. (...) Então, quando você tem que se travar, quando você vê todo mundo falando de deus, de Jesus Cristo, organizando ir pra igreja, pra missa, pro culto... mas você tem que se silenciar, você não pode falar muito... quando aparece, às vezes, dentro da sala de aula a temática e você prefere não comentar, mesmo que seja algo que te toque... porque continua nessa lógica do “eu posso falar e meus colegas às vezes podem não entender” (...) então, isso com certeza faz com que você fique num lugar de invisibilização. No mínimo.

Esta invisibilização pode ou não ser consciente. A estudante Sofia apresentou uma vivência exatamente como a citada por Cecília, mesmo ambas sendo de instituições diferentes. Em sua fala, é possível observar como de forma inconsciente pode ocorrer essa manifestação com alunos praticantes do candomblé dentro do espaço escolar. Ao contar uma história sobre uma roda de apresentação ocorrida em uma aula de História, a estudante registra:

Quando eu cheguei no IFBA, os professores sempre faziam rodas de conversa na sala pra gente tentar se conhecer, né? E aí eu lembro que eu tava na aula de História e o meu professor perguntou, tipo, algumas coisas sobre mim, aí eu, quando fui falar do meu pai<sup>15</sup>, falei ‘o meu líder religioso’, mas eu não explicito de qual religião era. E aí logo em seguida veio uma colega minha e falou com muita ênfase, assim, que ela era católica e num sei o quê... e o professor começou a olhar para mim e tal (...) aí começou uma

---

<sup>15</sup> Pai-de-santo, líder religioso.



sequência de pessoas a dizer que era evangélica e num sei o quê... e eu em momento nenhum me pronunciei. Aí ele disse, né, que ele tinha percebido que todo mundo explicitou a sua religião e que eu apenas tinha falado de um líder religioso, mas que eu não tinha dito qual era, porque ele já sabia, né? Aí ele perguntou “qual é a sua religião?” e eu falei que eu era de candomblé e aí a gente conseguiu entrar num debate em sala de aula do porquê de os meus colegas se sentirem à vontade para poder enfatizar que eles eram evangélicos, que eles eram católicos... e eu não. Por mais que eu não tivesse escondido, eu não cheguei e disse: “Ó, gente, eu sou de candomblé”, eu disse “eu tenho um líder religioso”, então foi assim um momento em que eu disse: “hum... realmente”.

Na fala da estudante, é possível observar um movimento de potencial invisibilização. A estudante, ainda que de forma inconsciente, optou por ocultar, no discurso de autoapresentação, a sua religião. Ela entende que gradualmente ocorre uma desconstrução da autoestima de pessoas praticantes da religião que as faz, de forma naturalizada, optar por esconder a sua religião.

Eu acho que a gente aos poucos vai deixando de construir uma autoestima para poder chegar nos espaços e dizer logo “eu sou de candomblé”, né? Às vezes a pessoa tem que perceber que a gente é pra poder a gente conseguir falar que a gente pertence.

No caso de Kelly, ela relata que chegou a receber orientações, na forma de conselhos, de seus amigos pessoais para que procurasse evitar deixar muito clara a sua religiosidade na escola como autopreservação, por preocupação de que isso a tornasse mais facilmente vítima de processos racistas. A professora Lorena demonstra ter consciência dessa invisibilização, indicando que potencialmente não sabe da vinculação de boa parte dos seus alunos à religiosidade candomblecista por ocultação intencional para autopreservação, questionando, inclusive, se eles teriam os mesmos direitos que ela, católica professora, na utilização de elementos indumentários de sua religiosidade:

Eu acho que eu tive muito mais alunos candomblecistas do que realmente eu sei. As pessoas do candomblé, elas tinham essa coisa de não assumirem a sua religião, como, por exemplo, eu sei de muitos colegas que sempre frequentaram, que era a sua religião, mas não andavam, por exemplo, com as guias<sup>16</sup> expostas. Por medo do preconceito, né? Pelo medo de não estar no mercado de trabalho... Eu não sei até que ponto, hoje, por exemplo, numa seleção de professor, esse mesmo colega que hoje dá aula, eu não sei se na seleção dele de professor ele foi com as guias dele à mostra. Eu não sei se esse colega fez isso. Eu não sei se até hoje ele não fica ‘olha, será que essa banca vai me olhar de outra forma?’, como colega ou como eu mesma: eu fui pra minha prova com um terço no pescoço e eu pude usar esse meu terço sem problema.

A invisibilização, consciente ou não, traz algumas consequências para a

---

<sup>16</sup> Mesmo que “fio-de-contas”, descrito na nota de rodapé nº 14.

vivência desses estudantes. Recorrendo novamente à fala da professora, ela induz que esse processo impacta na forma como os estudantes se sentem em relação aos demais, que podem tranquilamente professar a sua fé sem maiores consequências, ainda que a usem para justificar absurdos sociais de discriminação.

Isso trava o estudante. Isso faz com que o estudante não se sinta igual aos outros que podem falar de toda a sua religiosidade mesmo quando expressam coisas assim, preconceituosas, coisas absurdas, né, com relação seja ao comportamento religioso do colega ou comportamento de vida.

Se a dualidade histórica da educação tem, em si, um viés racista e classista, que visou sistematicamente a exclusão dos negros dos espaços escolares regulares e das universidades, destinando o desenvolvimento intelectual aos brancos filhos e filhas das elites e relegando aos negros e negras tão somente a destinação de uma educação fabril e tecnicista, a RFEPCT, por sua vez, amparada nos princípios da formação integral e da politécnica, apresenta um potencial transformador incrível na construção de uma educação de qualidade, crítica e integral para esses povos, que, na expansão da Rede, vieram, felizmente, a ser incluídos. Conforme ensina o professor Frigotto (2018):

Cabe ressaltar, todavia, que o balanço de pontos positivos da expansão, com a inclusão de milhares de jovens nessas instituições, pela geração de centenas de empregos qualificados e pela mudança que a interiorização impacta em todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades, é muito maior que os problemas. Ressaltamos a inclusão de quilombolas, índios e alunos provenientes de extratos populares que jamais teriam ingressado num ensino médio de qualidade e possibilidade de ensino superior sem a criação, expansão e interiorização dos IFs (FRIGOTTO, 2018, p. 148).

Em que pese, contudo, a construção histórica da EPT no Brasil calcada na dualidade estrutural da educação, já debatida anteriormente, com sua subsequente superação, compreendemos que é necessário que a RFEPCT tenha um olhar mais cuidadoso para com os povos historicamente excluídos do processo educativo. Esta Rede deve, portanto, conhecer os públicos que adentraram esses espaços e que estão renegados à invisibilização latente, e envidar todos os esforços para garantir a consolidação dos direitos estruturados e promoção de novos direitos que levem à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Acrescento ao debate uma outra questão, ainda envolvida com a invisibilização dos estudantes candomblecistas e, agora, promovendo uma discussão com relação a direitos concretos. Como já dito no capítulo teórico desta dissertação, a Lei nº 13.796, de 3 de janeiro de 2019 (que doravante chamarei de lei da guarda religiosa), alterou

a LDB “para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa”. Há muito tempo, é habitual para muitas instituições a prática de proposições avaliativas alternativas para estudantes sabatistas, ainda que a referida Lei ainda não existisse. Mesmo no âmbito nacional, quando da alteração realizada no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2009, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) procurou assegurar aos sabatistas horário alternativo para a realização da prova no sábado, de forma a garantir a sua participação com respeito às suas convicções religiosas. Em 2017, há nova alteração no Enem que incluiu a realização da prova em dois domingos consecutivos e não mais em um único fim-de-semana, o que garantiu a participação dessas pessoas sem a necessidade de horário alternativo.

A laicidade enquanto princípio do Estado brasileiro, contudo, não permite assegurar direitos a um grupo religioso específico em prejuízo de outros. Isso é um ponto positivo para os estudantes candomblecistas, pois a lei da guarda religiosa pode, e deve, ser aplicada de forma a assegurar iguais direitos a estes estudantes tal como garantido aos demais. Esta lei assegura ao aluno regularmente matriculado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, ausentar-se de prova ou de aula marcada em dia que não o deva fazer segundo os preceitos de sua religião e estabelece uma série de prestações alternativas para esta situação. Contudo, apesar da publicação da lei em 2019, não localizei, nos registros públicos virtuais, nenhuma regulamentação interna nas instituições analisadas, ainda que a lei determinasse prazo de dois anos para que as instituições promovessem a implementação progressiva das “providências e adaptações necessárias à adequação de seu funcionamento às medidas previstas”.

Em todo o caso, estando a lei em plena vigência, seria possível supor que as instituições estejam promovendo-a ainda que não tenham sido encontrados normativos internos nos registros públicos digitais. Todavia, a invisibilização dos estudantes praticantes do candomblé é visível e se torna forte obstáculo para a implementação desse direito. A estudante Kelly, ao falar sobre se ela sabe como as questões relativas a sua religião devem ser tratadas na escola, ela demonstra compreender que não é habitual que se converse sobre essas questões.

Mais ou menos, sabe? Eu sei de alguns direitos que a gente tem, porém eu não sei de todos porque também não é algo que é muito falado, né? Não é algo que é muito passado pra gente porque não é normal falar sobre isso.

A invisibilidade destes estudantes se mostra, portanto, como uma questão recorrente. A não discussão das temáticas relacionadas a essa população pode ser utilizada como um mecanismo para a não aplicação dos direitos concretos, posto que os estudantes nem sempre acessam informações sobre legislação externamente à instituição escolar.

Com relação às faltas a aulas por motivo de guarda religiosa, o estudante Natanael parece ter um entendimento de que é natural que o discente procure adaptar as suas vivências religiosas ao calendário escolar. Perguntado sobre se já precisou faltar aulas por motivo religioso (o candomblé demanda períodos de recolhimento<sup>17</sup> em algumas de suas práticas e ritos), respondeu:

Não. Eu sempre tentei me adequar, sabe, a essas coisas. E aí também vem outra questão: por ser servidor público, sabe, e por ser aluno também de uma instituição pública de educação, eu acho que a gente tem uma liberdade maior para negociar, sabe, essas coisas.

Perguntada sobre se a escola toma alguma providência quando ela precisa faltar aulas por motivo religioso que demanda recolhimento, a estudante Kelly conta que não precisou, ainda, fazer nenhuma atividade religiosa do tipo durante o período escolar. No entanto, a estudante menciona não saber qual seria a atitude da escola nesse cenário.

Até então não houve essa precisão, né? Até então, não precisei me recolher, então não sei como eles agiriam nessa situação.

A fala de Kelly parece indicar um desconhecimento da lei da guarda religiosa, uma vez que ela atribui à escola a possibilidade de ter atitudes diversas, até então desconhecidas pela estudante, quando a lei determina o procedimento de reposição. A estudante Sofia, por sua vez, respondendo à mesma questão, fala que não há orientação institucionalizada nesse sentido, e que, inclusive, pode ser penalizada caso necessite faltar às atividades acadêmicas devido a alguma prática religiosa. Trago o registro:

Não, não. Isso nunca foi algo pontuado. Tipo, se eu tiver que faltar aula por algum motivo religioso eu vou ter que arcar com as consequências da minha falta, né? Vou receber minha falta. Se eu tiver uma prova e não tiver como fazer segunda chamada, eu não vou fazer. Eu acho que o IFBA deixa muito isso a critério dos professores. Tipo assim, você chegar e conversar e falar... tem alguns professores que entendem... tem outros que nem tanto. Mas a escola mesmo não obriga eles a entenderem.

---

<sup>17</sup> Por recolhimento, entenda-se a reclusão a espaços internos do terreiro de candomblé, por período que pode durar alguns dias, sem contato com o mundo exterior, para a execução de ritos internos.

A professora Lorena demonstra o que Sofia indicou. Ao apontar um caso ocorrido com uma estudante sua, ela mostra que até mesmo as pessoas que ocupam posições de gestão relacionada aos setores pedagógicos indicam desconhecer a existência do direito aos estudantes candomblecistas:

Eu apliquei uma atividade, num sábado letivo, e ela não me entregou. E ela falou comigo informalmente, como os meninos fazem hoje, por whatsapp, e aí colocou assim: “Pró, eu não pude entregar sua atividade porque tô aqui na roça e não tô com condição de mandar agora, não consegui terminar. Posso entregar depois?” e eu não vi nada de mais. Porque assim, eu entendi que ela tava se referindo a uma obrigação dela no candomblé porque alguns colegas meus que são do candomblé se referem ao terreiro por ‘roça’. Então eu disse “não, ela tava lá na obrigação dela, ela tem esse direito, quando ela puder, ela me entrega”. E, num *delay* enorme, eu já tinha recebido a atividade da menina, já tinha corrigido, já tinha feito tudo, a coordenadora do curso me chamou pra trazer isso da menina, dizendo: **“Olha, ela não tem amparo da lei, mas aí fica a seu critério.”**. E eu tomei um susto, aí eu disse “Não, mas a lei traz ‘religião’, se ela disser que é de qualquer religião (...) direito dela, ela tá no exercício do direito dela. (...) a lei não é restrita aos evangélicos que têm restrição no dia de sábado, não!”.

É notória, portanto, a invisibilização de que aqui tanto falamos enquanto mecanismo de negação de direitos. Se a escola e seus gestores desconhecem a própria legislação, ou se negam a aplicá-la, é bastante mais provável que essa negação ocorra de forma sistemática e institucional. O desconhecimento por parte dos estudantes com relação a esse seu direito se soma ao potencial desconhecimento institucional e se consolida em desfavor deles. O professor Luís, por sua vez, entende que é a escola quem tem que estar preparada para o recebimento desses estudantes, bem como precisa se posicionar de forma a garantir a eles igual tratamento ao que se assegura aos demais:

A escola tem que ser sensível, assim como a gente é sensível com os sabatistas, que resguardam o sábado. Então, há determinadas cerimônias, determinadas religiões em que é necessário o resguardo. Então, que se tenha isonomia no tratamento entre todas elas que, quando aparecer, porque em Itapetinga já tá crescendo, os terreiros estão ficando mais evidentes, eu acho isso muito bonito, a cultura afrobrasileira está aparecendo em Itapetinga, está começando a sorrir. Então, alguns desses alunos vão se matricular lá. Então, é necessário que a gente já esteja preparado pra os receber, preparados para acolher.

Cabe aqui fazer o registro de que esta lei não foi, em momento algum, citada por nenhum dos estudantes. Isso nos faz crer que existe uma carência na divulgação institucional da lei e, conseqüentemente, uma negação subjetiva desse direito. Chamo essa negação de subjetiva, nesse contexto, porque se não há conhecimento por parte dos estudantes com relação a essa lei, conseqüentemente os mesmos não recorrem a solicitações formais para que a escola autorize ou negue objetivamente a reposição

legalmente determinada. “Sem corpo, sem crime”.

Uma outra questão relacionada diz respeito à alimentação. As instituições em que ocorreu essa pesquisa são instituições públicas e, portanto, recebem verbas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e têm a responsabilidade de garantir aos estudantes da educação básica acesso a essa alimentação. Nos casos em estudo, duas estudantes (Kelly e Sofia) são desse nível de ensino.

Ocorre que o praticante de candomblé possui restrições alimentares diversas, as chamadas quizilas<sup>18</sup>. Diante disso, se o estudante que é membro dessa religião se alimenta na escola e a refeição oferecida não leva em consideração seus interditos alimentares religiosos, ele fica em uma situação complexa, pois, de acordo com sua fé, pode haver consequências para o consumo desses alimentos.

Essa questão foi pontuada por ambas as estudantes citadas. Kelly diz que já sofreu ataques verbais, como os descritos na seção anterior, por comentar que o almoço oferecido no refeitório em uma sexta-feira continha azeite, alimento que ela não poderia comer naquele dia. Ela entende que a escola precisa se abrir ao diálogo e discutir as temáticas ligadas à religiosidade candomblecista.

É necessário, também, ter essa quebra de tabu, e aí falar sobre os direitos dos candomblecistas aqui... sobre as quizilas, por exemplo, porque tem gente de candomblé que não pode comer algumas coisas em determinados dias da semana também e aí ter essa conversa e abranger todo mundo, ser acolhedor.

Sofia apresentou a mesma necessidade. Na sua fala, ela apresentou também que a escola precisa se permitir o debate e buscar tornar o espaço acolhedor para esses estudantes em suas especificidades.

Eu acho que o primeiro passo é falar sobre. E também acolher as nossas causas, assim como acolhem de outras religiões, a exemplo das sextas-feiras permitir que os estudantes vão para a escola de branco. Respeitar algumas restrições alimentares, e isso é uma coisa que sempre aconteceu muito comigo, no esquema de, assim: eu almoçava na escola todos os dias, e aí tinha dias de sexta-feira que a comida era moqueca de carne. Aí eu dizia: “Meu deus, e agora, eu vou ficar sem comer?”. Aí, já tiveram vários episódios de, assim, professores meus pagarem outra coisa na cantina da escola pra eu poder almoçar, porque a comida do refeitório eu não podia comer e eu não tinha dinheiro para poder comprar comida fora. Então, assim, eu acho que olhar com um pouco mais de cuidado, mesmo, pra gente, porque a gente também tem algumas demandas que, querendo ou não, fazem a gente se distanciar um pouco do espaço escolar.

---

<sup>18</sup> Quizila, originalmente *kijila* na língua quimbundo, é um interdito, algo que é proibido de se fazer por razões religiosas. Neste trabalho, estou me referindo às quizilas alimentares. Os praticantes do candomblé possuem quizilas, alimentos que não podem comer, sendo algumas das quizilas universais e algumas específicas para cada pessoa. Algumas quizilas, por outro lado, dizem respeito ao consumo de algum alimento exclusivamente em um determinado dia da semana ou em períodos específicos de tempo.

No *Campus* Governador Mangabeira do IF Baiano, situado no Recôncavo, as restrições alimentares religiosas são levadas em consideração no planejamento da oferta de refeições. A Coordenadora de Assuntos Estudantis, “Tia Silvia”, diz que se ampara nos princípios constitucionais e no PNAE para assegurar aos estudantes candomblecistas o direito à alimentação escolar com respeito à sua especificidade religiosa. Esse campus disponibiliza, para cada turma, um formulário de solicitação de almoço em que o estudante pode registrar suas restrições alimentares, que o setor promove a oferta específica.

Àte 7 / Figura 7 - Formulário para solicitação de almoço do *Campus* Governador Mangabeira

DIA DA SOLICITAÇÃO \*

Segunda-feira

Terça-feira

Quarta-feira

Quinta-feira

Sexta-feira

RESTRIÇÕES ALIMENTARES \*

Nenhuma

Vegetariana(o)

Hipertensão

Diabetes

Lactose

Outro: \_\_\_\_\_

Enviar

Limpar formulário

Fonte: formulário virtual disponibilizado pela CAE.

No entanto, a própria coordenadora aponta que o mapeamento dos estudantes candomblecistas é bastante difícil. Notadamente, há aí outro movimento de invisibilização. Tia Silvia informa que essa dificuldade em saber quais estudantes são candomblecistas se dá porque os mesmos têm vergonha de assumir que o são, e que costumeiramente a instituição toma conhecimento de forma extremamente informal, a partir de hábitos subjetivos, como o uso de indumentárias específicas, ainda que

discretas.

O que eu observei este ano é que eles têm vergonha de colocar nas restrições. Mas tem muitos que cobrem a cabeça na segunda, na sexta, no dia do santo da casa, que eu percebo, entendeu? Tem algumas meninas que colocam um turbante branco na segunda, na sexta, na quarta-feira... elas cobrem a cabeça. E alguns meninos, também, põem boina, cobrem a cabeça, mas não se declaram. Nas restrições, não declaram.

Poderia se pensar que o formulário não especifica que as restrições apontadas podem ser por motivo religioso e que essa seria a causa do não preenchimento. No entanto, verifica-se que o mesmo comportamento não é observado com relação aos praticantes de outras religiões. Na lista específica da turma que acessamos, quatro estudantes registraram simplesmente “Adventista” como restrição alimentar. A própria coordenadora registra que há, de fato, indicação de religião como fundamento para as restrições.

Você pode ver aí por essa relação, que a maioria é adventista, alguns veganos, vegetarianos, lactovegetarianos. Normalmente é porque eles são adventistas. E tem umas meninas wiccas, também, que não comem carne... mas os do candomblé mesmo não falam.

Diante de toda essa discussão, o que se observa é que o processo de invisibilização dos candomblecistas na escola é notável e altamente prejudicial a essa comunidade. Nota-se que o racismo pode ser subjetivo e partir da própria instituição. As duas estudantes citadas parecem acreditar, contudo, que isso é fruto de um desconhecimento da comunidade e da escola sobre as demandas específicas dos candomblecistas, o que faz completo sentido por se tratar de uma comunidade extremamente invisibilizada no processo, como discutido nessa seção. Esta invisibilização também pode ser intencional, como parece induzir a coordenadora do *Campus* Governador Mangabeira. Seguramente, se este processo intencional ocorre, ele pode ser motivado por medo ou por tentativa de evitar os violentos processos discriminatórios a que estão submetidos os candomblecistas.

### **4.3 Racismo religioso e demonização do candomblé**

Como já citado anteriormente em nota de rodapé, neste trabalho rejeito o termo “intolerância religiosa” e opto pelo uso da expressão “racismo religioso”, por um entendimento de que os ataques às religiões de matriz africana possuem fortíssimo caráter racial. Defendo, portanto, que a expressão “intolerância religiosa”, ainda que seja a expressão utilizada na legislação e nos documentos e normativos oficiais, não dá conta da complexidade da fundamentação que motiva a discriminação objetiva com



essas religiões.

É na Europa que surge a própria ideia de tolerância. A disputa entre católicos e protestantes no século XVI traz à tona essa conceituação, como bem explica Wagner Sanz (2012):

Terceiro, o próprio discurso sobre a tolerância surgiu na Europa moderna em consequência do morticínio das guerras religiosas entre católicos e protestantes. A solução encontrada foi a de criar um espaço de convivência em que as religiões não tivessem proeminência. As práticas religiosas ficariam reservadas para um âmbito de escolha e de liberdade individual no caso inglês, desde que todos tivessem sua liberdade de escolha garantida. Em outros termos, a separação da igreja e do estado é consequência do discurso sobre a tolerância religiosa e surge como forma de evitar mortes estúpidas provocadas pelas guerras religiosas entre cristãos (SANZ, 2012, p. 250).

Isto posto, fica nítida a não intencionalidade racial posta para o termo criado. Em que pese a construção primária de uma separação entre estado e igreja, este conceito, que se expande ao longo dos séculos posteriores, incorpora outras noções, todas abarcadas sob a égide de tolerância: tolerância no âmbito da religiosidade, da política, da cultura...

No entanto, este conceito em si só não parece ser capaz de explicar as relações raciais por trás da discriminação contra as religiosidades negras. Tolerância, num contexto social atual, parece se referir a algo que é, tão somente, “tolerável”, o que não traz construções objetivas sobre aceitação e respeito.

Na mesma linha, a intolerância, sendo o óbvio antônimo da tolerância, parece supor apenas uma aversão simplista, sem grandes implicações concretas e sem aparente definição sobre as causas da discriminação. Em sua entrevista, a citada professora Cecília demonstrou verificar explícita relação entre raça e a discriminação religiosa, conforme se observa no excerto:

A gente tem, sem dúvidas, essa ligação direta com a questão da cor. Se fosse uma prática religiosa, ou práticas religiosas, né, porque a gente tem várias de matriz africana, de povos brancos, tenho certeza que não seria duro como é assumir a religiosidade, porque tá na cor da pessoa, tá nessa estrutura que vem, essa lógica que diz assim: “tocou tambor, é macumba, é coisa de preto... e se é coisa de preto, não é coisa boa, não presta”, e por aí vai.

Portanto, pode-se verificar que, nas práticas discriminatórias que a professora observou, o caráter racial parecia ser explícito enquanto fundamento. Daí decorre a necessidade de um termo que traga à tona essa realidade.

O conceito de racismo religioso, por outro lado, tem um surgimento recente no âmbito dos textos acadêmicos. Em *O Fenômeno do Racismo Religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas*, o pesquisador Wanderson Nascimento

(2017) demonstra que essa expressão é utilizada pela primeira vez em um texto acadêmico no ano de 2012. Ao aprofundar o debate sobre essa escolha, o referido autor explicita:

Estas ofensivas, que difundem o ódio contra os territórios e a própria vida de pessoas “afro-religiosas”, se expressam em nosso país sob muitas vestimentas, mas raramente se assumem como de fato o são: práticas racistas. Em nosso país, o racismo costuma se camuflar e se justificar para não aparecer como tal. E este ocultamento é perigoso, pois deixa a real causa do problema sempre sem enfrentamento, pois estamos sempre lidando com “brigas de vizinhos”, “vandalismo”, “injúria”, “lesões corporais”, entre outras, que são, de fato, consequências e expressões do ódio racial e não o problema principal. Quando apenas tratamos dessas últimas ocorrências, estamos tratando os sintomas e deixando a causa, o racismo, sem enfrentamento.

Não se trata, portanto, de negar a importância da noção de intolerância religiosa, mas em perceber que ela não recobre todas as nuances do fenômeno de ataque às tradições de matrizes africanas em nosso país, além de deixar sem tematização o tema do racismo, que é estrutural em nossa sociedade e, portanto, também das práticas intolerantes. Trata-se, antes, de aliar à importante abordagem da chamada intolerância, o enfrentamento ao racismo que ataca as matrizes culturais que foram racializadas pelo processo histórico colonial, inferiorizando, exotizando e demonizando as práticas, saberes, valores experimentados nos terreiros. Ter uma categorização mais precisa é um passo importante para combater qualquer tipo de problema, na medida em que o compreendemos de modo mais acurado (NASCIMENTO, 2017, p. 55).

Desta forma, reafirmo aqui a necessidade pela explicitação nítida do racismo que embasa, centralmente, os ataques às religiões de matriz africana. Trago à tona o conceito em que me amparo, conforme apresentado na Cartilha “Terreiros em Luta: caminhos para o enfrentamento ao racismo religioso” (CASTRO et al, 2022):

Racismo religioso é um conjunto de práticas violentas que expressam a discriminação e o ódio pelas religiões de matriz africana e seus adeptos, assim como pelos territórios sagrados, tradições e culturas afro-brasileiras. Violência física, psicológica, simbólica, xingamentos, constrangimentos, perseguições, perda do patrimônio e bens patrimoniais, depredação, invasão e/ou expulsão do território (favelas, bairros periféricos, bairros centrais, terrenos ou da sua propriedade), falsas denúncias de perturbação da ordem, exposição da imagem de religiosas/os/es para fins de ofensa à sua moral e ao seu caráter, em razão da sua religião e/ou crença, é crime.

Importante, também, verificar, no trecho citado, a utilização da noção de demonização. Ora, é fundamental compreender, antes de adentrar no debate que se apresenta, que no candomblé é inexistente a figura do demônio. Na verdade, sequer faz parte das entidades e deidades das religiosidades africanas, como se pode observar em Santana e Santos (2021):

Vale dizer que a figura do Demônio, Satanás, Diabo, ou qualquer outro nome que a ele seja dado, não existe nos panteões afro-brasileiros, em nenhum deles. Essa associação das deidades africanas ao supremo mal cristão foi um estratagema de pura violência cultural destinado unicamente a justificar e manter a dominação do colonizador sobre os negros escravizados, conforme

se demonstrou (SANTANA; SANTOS, 2021, p.109)

Contudo, a demonstração e a própria construção da demonização do candomblé no imaginário social não são novidade, inclusive entre a comunidade acadêmica no Brasil. A noção de superioridade da raça branca dentro da comunidade científica, já discutida ao longo deste trabalho, era recorrente desde, no mínimo, o século XIX. Naturalmente, essa mesma concepção se estendia às referências à religiosidade africana e afrobrasileira.

Nina Rodrigues, em *Os Africanos no Brasil*, obra publicada postumamente em 1932, mas cuja escrita aparenta ter sido desenvolvida entre 1890 e 1905, trata a religiosidade afrobrasileira como “fetichista”. O termo “fetichista” em seus escritos tem uma forte carga de conotação associável à feitiçaria. Desta forma, pode-se observar que desde aí já se apresentava um cunho de demonização, no conceito cristão do mesmo, ligado às práticas religiosas negras no período. Extraio do texto citado:

Importa, porém, reconhecer que o Maometismo não fez prosélitos entre os negros crioulos e os mestiços. Se ainda não desapareceu de todo, circunscrito como está aos últimos Africanos, o Islamismo na Bahia se extinguirá com eles. É que o Islamismo com o Cristianismo são credos impostos aos Negros, **hoje ainda muito superiores à capacidade religiosa deles**, e que, apesar das transações feitas com o **fetichismo**, só se podem manter com o recurso de circunstâncias todas exteriores, especialmente mediante uma propaganda continua. (RODRIGUES, 1932, pp. 98-99. Grifos nossos)

Pode-se observar, no trecho, que o autor propunha existir uma superioridade e uma inferioridade em capacidades religiosas, o que quer que isso signifique. Decerto, as religiões abraâmicas, para Rodrigues, ocupavam o primeiro *status*, enquanto a capacidade religiosa dos negros apresentava posição inferior. A noção de fetichismo/feitiçaria também pode ser observada em casos contados pela professora Cecília em sua entrevista, inclusive com denotação clara de medo com relação às práticas rituais:

Muitos dos relatos que os estudantes às vezes trazem nas suas partilhas de “Ah, eu falei uma coisa ali de orixá e a quem tava perto revirou o olho” ou a pessoa fala “Deus me livre! **Vá fazer seu trabalho<sup>19</sup> pra lá, não bota meu nome no meio, não**”. Essa discriminação é construída na igreja.

Nas entrevistas realizadas, o surgimento de trechos que indicam a ideia de demonização do candomblé foi recorrente. A estudante Kelly demonstrou em sua fala,

---

<sup>19</sup> A palavra “trabalho”, aqui, se refere às oferendas feitas pelos praticantes de religiões de matriz africana aos orixás, visando agradecer alguma bênção recebida ou pedindo alguma bênção ou proteção. Muitas vezes é utilizada de forma depreciativa, indicando que o praticante dessas religiões faz feitiçarias, oferendas a alguma figura demoníaca visando o mal de alguém.

que a associação do candomblé à figura do diabo cristão já fazia parte de sua vida antes mesmo de entrar para a religião.

Antes de adentrar o candomblé, a gente aprende que serve ao demônio, né? Por causa do racismo estrutural.

A professora Cecília, também, em sua entrevista, demonstrou ter vivência que indica a explicitação objetiva de demonização das religiões de matriz africana por parte de setores do cristianismo, inclusive em livros.

Eu (...) lia os livros destinados para a juventude cristã, tinha lá: eu não li não foi nem um, nem dois livros dizendo que as religiões candomblé e umbanda, porque eles falam diretamente os nomes, essas religiões que cultuam outros deuses que não Jesus Cristo, que não o deus cristão, são ligadas ao demônio.

Embora ela se refira à sua vivência, enquanto jovem católica, não é só ao catolicismo que se pode atribuir a propagação desse ideário demonizador das religiões de matriz africana, inclusive com a prática de nominá-las. Em trecho publicado na Revista Veja e no Jornal O Globo (apud MARIANO, 2010), o pastor pentecostal Miguel Ângelo diz:

Não agredimos esses indivíduos. Tiramos o espírito demoníaco deles. Não somos nós que não aceitamos os umbandistas ou candombleístas, mas a Bíblia (op. cit., 2010, p. 111).

Perguntada sobre o que ela achava que era a origem do racismo religioso nas escolas, a professora também pareceu ter algumas percepções, atribuindo ao processo colonizador essa situação. Além disso, ela indica que a ligação com a cor de pele dos praticantes das religiões de matriz africana é um fator preponderante. Outro fator que ela apresenta como importante é que há divisões do cristianismo que atuam frontalmente nesse movimento.

Sem dúvidas a gente tem vivido um movimento aí também mais recente que joga duro que é a religiosidade cristã protestante, que a gente chama aí de pentecostal e suas variáveis, né? Eles são extremamente preconceituosos e aí, lógico, com algumas exceções, mas a gente percebe que há um movimento.

A fala da professora é bastante relevante por demonstrar, abertamente, a atuação concreta das religiões cristãs em um ataque objetivo contra as religiões de matriz africana. De fato, há muito já se discute no Brasil a relação entre movimentos cristãos pentecostais e essas religiões. Ela ainda indica, em sua fala:

A maioria, inclusive, dos nossos meninos e meninas e... não só meninos e meninas, né, mas quantos terreiros são massacrados, não são invadidos por pessoas que se assumem cristãs, evangélicas, e que vão ali numa espécie de nova cruzada "não, a gente veio aqui porque esse espaço aqui é do demônio e nós não vamos deixar o demônio dominar nossa sociedade, nosso

país, porque a pátria em primeiro lugar”.

Esse trecho, em particular, traz uma forte demonstração de que subdivisões do cristianismo entendem que estão em uma “nova cruzada”, nos termos da professora, e que têm, portanto, uma missão de extirpar o mal da sociedade. Esse mal se encontra personificado, no imaginário desses grupos, nas religiões de matriz africana.

Não é, contudo, novidade também esse aspecto. O sociólogo Ricardo Mariano, em seu livro *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil* (2010), dedica um capítulo inteiro a analisar a “Guerra contra o Diabo” promovida pelas religiões neopentecostais contra o candomblé e demais religiões de matriz africana. Ao citar “sinais” de possessão apontados em um livro por determinado pastor, o qual opto por não nominar ou citar qualquer trecho para não ter o dever de referenciá-lo, evitando dar visibilidade a este tipo de argumentação racista, o professor Mariano (2010) indica como a prática do ódio ao candomblé se tornou central para a religiosidade neopentecostal, o que ele chama de “guerra santa”:

Se os evangélicos identificam as entidades da umbanda, os deuses do candomblé e os espíritos do kardecismo com os demônios, os neopentecostais vão bem mais longe ao vê-los como responsáveis diretos por uma infinidade de males, infortúnios e sofrimentos. A partir disso, o combate à macumba, aos exus, guias, pretos-velhos e orixás tornou-se um de seus principais pilares doutrinários. (MARIANO, 2010, p. 115)

Àte 8 / Figura 8 - Matéria publicada no jornal Folha Universal, da igreja de mesmo nome, com foto da lalorixá Mãe Gilda de Ogum, de Salvador/BA. A publicação conduziu grupos do segmento evangélico a orquestrar ataques contra o terreiro, seus membros e familiares da mãe-de-santo, culminando em sua morte por infarto. Fonte: Brasil de Fato<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Artigo Dia de Combate à Intolerância Religiosa completa 12 anos com terreiros sob ataque, de autoria de Juca Guimarães. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/01/21/dia-de-combate-a-intolerancia-religiosa-completa-12-anos-com-terreiros-sob-ataque>. Acessado em 15 de julho de 2022.



Além disso, a fala da professora também traz uma importante conexão: a associação da demonização com o racismo religioso. A destruição de templos religiosos aparenta ser uma prática direcionada, quase que em sua totalidade, ao candomblé. Ora, fosse apenas a intolerância contra quaisquer religiões outras, não deveríamos observar essa ocorrência em quaisquer espaços não cristãos? Retomando a discussão encabeçada pelo professor Nascimento:

Quantos templos budistas, quantas sinagogas, quantas mesquitas vimos serem derrubadas pelo Estado ou incendiados por gestos de intolerância? Quantas pessoas não-cristãs que não praticam as “religiões de matrizes africanas” vemos serem mortas, sofrerem tantos tipos de violências físicas e verbais apenas por não serem cristãs? Quantas práticas de origem europeia que evocam magias e feitiçarias (como os grupos *Wiccans*, por exemplo) vimos serem perseguidos em redes abertas de TV e rádio nacionais, embora sejam bastante disseminadas no Brasil? (NASCIMENTO, 2017, p. 54)

Isso dito, compreendemos que a demonização do candomblé é uma prática do racismo religioso, que cria, no imaginário social de parte considerável do povo cristão, uma aversão direta às religiões de matriz africana que não se vê, com a mesma intensidade e recorrência, em relação a outras religiões. A divergência teológica, quando direcionada às religiões de matriz africana, extrapola o campo da divergência, rompe com qualquer possibilidade de pluralidade e diversidade religiosa e torna os membros, espaços, ícones, objetos e tudo o mais a elas relacionados como alvos, produtos diretos do culto ao diabo, figura exclusivamente cristã, e, portanto, atacáveis, destruíveis, apedrejáveis, incendiáveis. A guerra santa e as suas práticas, inclusive iconoclásticas de destruição, é a demonstração física, violenta, crua, objetiva e cruel do racismo religioso.

#### **4.4 Resistência da religiosidade negra e construção da identidade candomblecista**

É importante ressaltar, que os processos de racismo que tanto discutimos, embora se construam como fortes obstáculos para a sobrevivência acadêmica dos estudantes candomblecistas, vêm sendo fortemente combatidos por um aspecto de especial destaque, que é o que chamo de resistência da religiosidade negra. Observa-se e é, de fato, louvável, a persistência histórica do alunado negro em lutar pela garantia de seus direitos de acesso, permanência e sucesso escolar, como bem aponta Sueli Carneiro:

Apesar dessas condições, que produzem o pior desempenho e as mais altas taxas de retenção e evasão escolar dos alunos negros, autores, como Fúlvia Rosemberg, ressaltam em seus estudos a grande persistência do alunado negro em permanecer ou retornar à escola (CARNEIRO, 2002 apud HENRIQUES, 2002, p. 8)

Dentro dos terreiros de candomblé, cabe destacar que ocorrem processos de aprendizagem. O candomblecista, em seus diversos períodos de recolhimento, passa por uma série de ensinamentos que vão desde cantigas a rituais, comportamentos sociais que devem ser adotados dentro e fora dos espaços religiosos e diversos outros conhecimentos que não serão expostos neste trabalho. Compara o professor Edison Carneiro (1947) estes processos a um curso de fato.

Em seguida, passa pelo atin, folhas para limpar o corpo, de acordo com o seu orixá, e por um período de treinamento, aprendendo a cantar para os orixás, a reconhecer os toques dos atabaques, como o alujá<sup>21</sup> de Xangô e o opanijé de Omolu - na verdade um curso de extensão. (CARNEIRO, 1947, p. 96)

Esses processos de aprendizagem também foram apontados nas entrevistas realizadas. O candomblé, por se tratar de uma religião de tradição oral, não tem um livro sagrado que explique os ensinamentos que a religião precisa que seus adeptos detenham, diferentemente das religiões abraâmicas<sup>22</sup>. A aprendizagem ocorre, portanto, dentro dos próprios espaços de terreiro, por meio da observação da realização dos ritos e dos ensinamentos que ocorrem, principalmente, do pai/mãe de santo para os filhos, mas que pode ocorrer em todas as relações sociais que ali se

<sup>21</sup> Alujá e opanijé são nomes de ritmos tocados nos terreiros de candomblé para os orixás Xangô e Omolu, respectivamente, de forma originária (são considerados toques específicos desses orixás, mas que podem ser tocados para outros orixás, com suas cantigas próprias).

<sup>22</sup> Em que há a Bíblia, para o cristianismo, o Alcorão, para o islamismo e a Torá, para o judaísmo, por exemplo.

estabelecem, como bem demonstra Kelly:

Quarta-feira passada, por exemplo, a mãe de santo estava nos ensinando que todo mundo tem algo a ensinar e todo mundo tem algo a aprender. Então, lá é bem assim: eu aprendo com os mais novos, como eu também aprendo com os mais velhos. Aprendo, também, com os próprios inquices, quando estão em terra<sup>23</sup>, com os caboclos. Então esse processo de aprendizagem é muito disso, entendeu? É bem em conjunto.

O mesmo é apontado pela professora e pesquisadora Stela Guedes Caputo, que, em uma pesquisa de 20 anos, mostrando como ocorrem os processos educativos em terreiros:

Dentro dos terreiros se aprende e se ensina com as ervas, as comidas, as contas, as músicas, as oferendas, as cores, as danças, os panos, as artes, as roupas, os cheiros, a vida, a morte. Tudo aprende e tudo ensina. Toda a comunidade é responsável pela educação de seus membros. Toda a comunidade participa dos processos complexos e variados de aprender e ensinar. As práticas educativas de terreiro desestabilizam as práticas hegemônicas nas escolas. Uma delas seria sua lógica adultocêntrica, ou seja, só o professor, a professora (adultos) são capazes de ensinar e, por consequência, não aprendem, nos mesmos processos que os estudantes, embora conhecimentos e significações diferentes, provavelmente. (CAPUTO, 2012, p. 39)

Sofia, por sua vez, destaca também a natureza oral e de observação na construção dos processos de aprendizagem que ocorre dentro daqueles espaços:

Observando. Observando, ouvindo com atenção, às vezes nem fazendo nada, mas a gente só de estar ali, se sentir conectado com a energia e com as pessoas que estão ali, de alguma maneira a gente acaba aprendendo alguma coisa. Eu acho que observação e ouvir são as melhores formas de aprender e as maiores também.

Caputo (2012) segue corroborando o que as estudantes apresentam, explanando ainda mais a troca de saberes:

No terreiro, sempre é preciso olhar como o outro faz. É mesmo necessário “colar” daquele que está há mais tempo na roda, daquele que tem mais tempo de “feito no santo”. Adultos aprendem canções com crianças. Errar não é motivo de vergonha ou humilhação. As narrativas também desestabilizam a lógica disciplinar. No terreiro, todo espaço é espaço de aprender e ensinar [...] (CAPUTO, 2012, p. 39).

Esta discussão sobre os processos educativos dos terreiros não é gratuita. O pesquisador Erisvaldo Santos (2015) ensina que a superação de elementos do racismo religioso no espaço escolar pode perpassar pela compreensão dos fundamentos afrorreligiosos.

Compreender os fundamentos das religiões de matriz africana como códigos sócio-culturais e educativos, referentes a uma outra forma de sociabilidade, pode ser um dos caminhos para afastar atitudes como a indiferença, a intolerância e o preconceito na educação escolar. Essa perspectiva de

<sup>23</sup> Incorporados. Manifestando-se fisicamente por meio do corpo do devoto.



compreensão contribui para que o/a estudante negro/a, e, também não-negro/a, adepto/a das religiões de matriz africana, possa ver sua religião ser abordada na escola como uma referência identitária positiva (SANTOS, 2015 p. 14).

Por isso, para a construção de um espaço de acolhimento verdadeiro dos estudantes de candomblé, é preciso que as diferentes culturas tenham voz e vez. É necessário que seja dada efetiva visibilidade para os estudantes candomblecistas e suas demandas concretas, que se desmistifique e des-demonize seus processos e ritos e que se crie um espaço de real pluralidade religiosa. É primaz que outras religiosidades possam emergir nos conhecimentos que são construídos a partir das vivências dessas comunidades, não numa perspectiva multicultural/pós-moderna de equivalência de saberes, mas de reconhecimento dos valores culturais por elas produzidos para a criação de um ambiente escolar que permita a existência de todas essas pessoas nos processos de ensino e aprendizagem.

Desta forma, o ativismo social que esses estudantes impõem se mostra necessário e muito importante para a mudança da cultura escolar, em um visível processo de resistência. Essa resistência se dá em todos os âmbitos: se dá nos processos de se assumir publicamente enquanto candomblecistas, se dá nos embates de ideias, na construção de entidades estudantis e consequente propostas de discussões e relações com a gestão escolar para a resolução de suas questões. A estudante Kelly indica que um dos caminhos que ela utiliza para a abertura das discussões sobre as questões relacionadas aos candomblecistas é a sua participação ativa no grêmio do seu *campus*. Sofia, por sua vez, fala que a mãe sempre a orientou a procurar o Poder Judiciário quando se sentisse violada em seus direitos:

A minha mãe, ela sempre foi uma mulher muito assim: “Filha, você vai estar nos lugares, você não precisa se esconder e qualquer coisa a gente vai processar”. Porque, minha mãe, ela é dessas [risos]. Ela já processou aluno, já processou colega de trabalho, então, pra ela não era problema nenhum chegar na escola e, ó: “Eu vou processar!”. Quando eu era menor, no ensino fundamental, teve um período em que eu tive que estudar numa escola que a diretora era de cunho evangélico. E aí, quando minha mãe foi me matricular, ela chegou na escola e disse: “Olhe, eu tô colocando Sofia aqui, mas a senhora e todo mundo aqui da cidade sabem que eu tenho uma religião e a senhora tem outra. Então, no primeiro caso de intolerância religiosa que minha filha sofrer aqui dentro, eu processo a senhora e a instituição” [risos]. Aí, pronto. Então, assim, a orientação que eu tive sempre foi essa: “A gente tem uma jurisdição que te protege e as pessoas são obrigadas a respeitar isso. Se elas não respeitarem, eu vou lutar com unhas e dentes com a ousadia que eu tenho, que não é poder, é ousadia mesmo que eu tenho e vou processar todo mundo”. E aí, eu cresci nesse mesmo caminho. Não vou me esconder, porque eu tenho a justiça pra isso. Eu ainda costumava brincar e dizer assim: “Ai, eu tô louca pra receber uma indenização, se alguém me disser alguma coisa, o processo vem”.

Desta forma, a gente nota que vem crescendo um movimento de apropriação dos direitos que foram conquistados a duras penas, desde o processo escravista no Brasil. Observa-se que essas pessoas vêm tomando conhecimento de seus direitos, ainda que não de todos, e vêm criando uma cultura de fortalecimento em torno de sua manutenção. Essas duas estudantes, de instituições distintas, apontam que é necessário que a escola permita a discussão sobre suas questões. Que a escola precisa ser um espaço que fortaleça o debate.

Levantar debates sobre esses assuntos. Promover discussões, rodas de conversa... tratar isso da maneira mais leve possível, porque precisa haver esse tipo de conversa, esse tipo de discussão dentro da escola.

O mesmo parece ser reconhecido pelos professores/gestores entrevistados. A professora Cecília induz que é necessário promover a discussão das especificidades, para além das discussões gerais sobre racismo que já permeiam a escola.

É mudar mesmo essa lógica estrutural do racismo, que tá de mãos dadas com o racismo religioso, e isso é um processo educacional, formativo mesmo. Trazer, inclusive, essas discussões mesmo de: "Veja como funciona!". Tirar os mitos. Desmistificar as coisas. A gente aprende a vida toda que quem é de candomblé, de umbanda, é do diabo, mas vamos aprender que a figura do diabo é uma figura que pertence à igreja cristã, que não nos compete? Lidem vocês com essa figura que a gente nem tem. (...) quando a gente fala de algo tão forte como o racismo, é necessário ir desmembrando mesmo as coisas. Porque senão nossos estudantes não vão entender que racismo, por exemplo, não é só chamar alguém de macaco. Eles vão criar algumas compreensões mais gerais, mas essas, assim, que vão perpassando a vida de todas as pessoas que são de candomblé, eles não vão entender, não vão conhecer se a gente não falar dessas especificidades, né?

A professora Lorena também aparenta entender que o passo para a mudança efetiva é a construção de discussões no espaço escolar e que essas discussões precisam deixar de acontecer somente no mês de novembro<sup>24</sup>.

Discutirmos mais sobre raça. Sobre tolerância. Sobre respeito. Eu acho que a gente precisa de mais ações pra que a gente não precise esperar chegar novembro pra dizer que negro existe na sociedade, sabe? Eu posso trabalhar em Biologia conteúdos que tragam essa questão tanto positiva como negativa. Por exemplo, quando eu vejo traço de africano sendo trabalhado por professor de Biologia é pra trabalhar anemia falciforme. Eu não vejo, por exemplo, a questão do processo de envelhecimento da pele, que a pele branca, pela pouca melanina ativada, envelhece muito mais rápido. Eu não consigo ver esse tipo de conteúdo sendo trabalhado. Eu acho que quando a gente começar a trabalhar de fato com isso, com naturalidade, talvez a gente pense numa sociedade que veja o elemento negro e tudo que vem atrás dele.

<sup>24</sup> A Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, instituiu o dia 20 de novembro como Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. O dia 20 de novembro relembra a morte do último líder do Quilombo dos Palmares, conhecido como Zumbi dos Palmares, que foi assassinado em 1695. Comumente, nas escolas, há celebrações em todo o mês, que ficou conhecido como Novembro Negro, com mesas-redondas, palestras, encontros e eventos de todo tipo, com temáticas ligadas à discussão e superação do racismo.

Além disso, ela ainda avança na discussão, indicando que, em sua opinião, apenas a promoção de debates não é suficiente. Declara a professora que há uma necessidade grande de investimento em formação docente para a construção de conhecimento sobre a temática racial na escola. Para que isso aconteça, as instituições precisam, conforme a professora, promover mudanças em seus currículos:

Precisa mudar seus currículos, pra ver se obriga professores, funcionários... força essas pessoas a terem um conhecimento. A raiz do preconceito, eu falo muito isso com meus alunos usando o que eu domino, que é a língua: conceito é conhecimento de algo. Preconceito é você ter uma formação antes mesmo de conhecer. Eu tenho um pré-conceito, eu já chego ali dizendo que eu sei, mas na verdade eu não sei, é o preconceito que traz isso. A gente não tem a formação, eu não tive formação. A minha formação em Licenciatura foi anterior à lei, então, sequer discuti isso na universidade. Eu acho que a gente precisa de formação, formação docente pra que esses currículos sejam repensados, pra que esses docentes de fato tenham essas questões como naturais (...) A gente precisa realmente investir em formação docente.

Sobretudo, penso que a EPT, conforme desenvolvida na RFEPCT, se mostra como o mais promissor modelo de educação desenvolvido, capaz de promover a construção de uma formação integral, intercultural, do ser omnilateral, calcada na politecnicidade, que permita à população negra a devida instrumentação para enfrentamento, no caso em estudo, do racismo. A EPT é, e deve ser, política pública, que, pela formação pelo e para o trabalho, seja capaz de construir uma educação para o exercício concreto e crítico da cidadania. A RFEPCT deve conhecer a cara, e a cor, dos seus discentes, garantindo a esses o pleno direito à educação e à existência.

Apesar de todos os percalços já apresentados, se observa que, aos poucos, vai se construindo socialmente uma identidade candomblecista. Esta identidade vem se solidificando e, decerto, não gratuitamente: trata-se de um complexo processo de resistência e reinvenção da própria identidade de uma comunidade tradicional que vem desenvolvendo um processo de politização, conscientização e até mesmo intelectualização. Naturalmente, a construção de uma identidade candomblecista se impõe como mecanismo que visa quebrar a estereotipação que Cavalleiro (2015) expõe:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre a cultura africana e afro-brasileira (CAVALLEIRO, 2015, p. 19)

Os antropólogos Giovanna Capponi e Patrício Araújo, em seu trabalho *“Eu me*

*declaro”*: diálogo sobre transformações, auto-definições e reivindicações políticas nos cultos afro-brasileiros, demonstram esse fenômeno da construção de uma identidade candomblecista a partir de disputas históricas do movimento negro com relação a essas comunidades. Ao discutir as nomenclaturas possíveis discutidas no âmbito dessas relações de debate da militância negra, os referidos autores apresentam:

Isso nos ajuda a entender que, realmente, as diferentes formas de se auto-definir (religiões afro-brasileiras, religiões de matriz africana, povo de santo, povo de axé, povo de terreiro, comunidades tradicionais de matriz africana, povos tradicionais de terreiro, etc.) revelam muito mais do que disputas simbólicas internas. Na verdade, ao buscarem e proporem novas definições, essas populações reivindicam também o direito de disputarem, também nas instâncias políticas, direitos negados, ao mesmo tempo que tentam construir uma linguagem comum, supra-religiosa, capaz de estabelecer um diálogo com a sociedade e o Estado brasileiros. Em última análise, é a questão da representatividade e do acesso a políticas públicas que está em jogo (CAPPONI; ARAÚJO, 2015, p. 13)

Não discutiremos aqui as terminologias possíveis, mas esse trecho demonstra a força que a comunidade dos povos de terreiro vem construindo em defesa de sua identidade, de sua compreensão enquanto comunidade e na luta pela manutenção de direitos conquistados e conquista por novos direitos, ainda negados.

A construção de uma identidade candomblecista pode levar, também, à construção de mecanismos coletivos de luta e resistência por sobrevivência. A estudante Sofia imagina que um fator importante de resistência foi a consolidação de uma rede de apoio, que permitiu que ela fosse protegida de algum preconceito na escola.

Quando eu entrei no IFBA, aos pouquinhos eu fui construindo uma rede de apoio muito grande de pessoas que, de certo modo, me blindaram também. Porque eu entrei com uma galera que já tinha a mente mais aberta, então já não tinha tanto preconceito.

Decerto a comunidade afrorreligiosa está se politizando, tomando pra si uma identidade e se tornando dia após dia mais fortalecida para lutar pela construção de uma escola em que o racismo não seja a regra. É necessário mudar toda a cultura escolar e, assim, construir indivíduos capazes, em todos os aspectos, de transformar a sociedade para além das fronteiras dos muros da escola, mas em toda ela. Concluo esse capítulo, portanto, com uma última citação do professor Kabengele Munanga, na apresentação de sua obra *Superando o Racismo na Escola*, na qual ele demonstra a necessidade da mudança na cultura escolar e, em especial, das mentes dos professores e professoras para o desenvolvimento de uma outra sociedade possível:

[...] cremos que a Educação é capaz de dar tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de

superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados [...] não temos dúvidas que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p.13).

## 5 OJA ẸKỌ / PRODUTO EDUCACIONAL

*“Àjèjé ọwọ kan kò gbégbá dé orí”*

*Com apenas uma mão, não é possível  
carregar uma cabaça acima da cabeça.*

Provérbio iorubá

Desde o seu surgimento, houve uma grande rejeição inicial dos pesquisadores com relação aos Mestrados Profissionais, em especial das áreas de Educação e Ensino. A professora Marli André (2016) nos mostra que havia uma preocupação generalizada de que este tipo de programa pudesse levar a um comprometimento da formação de pesquisadores. Penso que parte desta preocupação estava atrelada à falta de clareza quanto à identidade deste tipo de programa, bem como quanto às suas aproximações e diferenças destes com os mestrados acadêmicos.

No entanto, 12 anos após a criação do primeiro programa de mestrado profissional da área (o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, criado em 2009), e com a atuação marcante do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOPROF) e do Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), com suas produções de relatórios e artigos, bem como dos 49 programas de Mestrado Profissional na área de Educação e 86 na área de Ensino, conforme dados da Plataforma Sucupira/CAPES extraídos em janeiro de 2021, observa-se que há uma consolidação da identidade desses programas bem como uma quebra com a resistência inicial aos mesmos. Especificamente com relação aos programas vinculados à área de Ensino, observa-se no documento da área, elaborado pela CAPES em 2016, que:

É característica específica – e das mais importantes - da Área de Ensino, o foco na integração entre conteúdo disciplinar e conhecimento pedagógico. [...] A Área de Ensino é, portanto, uma Área essencialmente de pesquisa translacional, que busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino, para sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade. (BRASIL, 2016, p. 3).

Dessa forma, entendo que os programas de Mestrado Profissional em Educação e em Ensino se mostram como importantes ferramentas para a qualificação na formação de professores e profissionais ligados a estas áreas, permitindo a reflexão quanto à prática e práxis pedagógica, bem como a construção de sólidas pesquisas para atuação na educação básica. Além disso, fica clara a natureza vinculativa da teoria e da prática nesses programas, como nos ensinam as professoras Marli André e Lisandra Príncipe (2017):

O que se propõe é que o profissional seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa. Nossa posição é que a pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p.105-106)

Um fator central de diferença entre os programas de mestrado profissional e acadêmico é o requisito, no primeiro, de apresentação de um produto educacional, além do trabalho de conclusão de curso, normalmente uma dissertação, este último exigido em ambos os tipos de curso. Sobre esse produto, Pasqualli, Vieira e Castaman (2018) nos ensinam que:

O produto educacional, que caracteriza o Mestrado Profissional em Ensino, também o diferencia do Mestrado Acadêmico, uma vez que não tem como pressuposto a pesquisa, nem formar pesquisadores, apesar da pesquisa integrar a etapa de construção do produto. (PASQUALLI, VIEIRA; CASTAMAN, 2018, p. 110)

A construção do produto educacional em um programa como o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, os autores apresentam:

Estes [produtos educacionais] constituem-se em ferramentas didático-pedagógicas, elaborados preferencialmente em serviço para que possam estabelecer relações entre o ensino e pesquisa na formação docente. Estes possuem conhecimentos organizados de forma a viabilizar a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. (PASQUALLI, VIEIRA; CASTAMAN, 2018, p. 115).

Desta forma, definimos o documentário como o produto que abarca as características até aqui definidas como produto educacional e que melhor se relaciona com o tema deste trabalho. O documentário se mostra como um sólido veículo de propagação informativa, além de ter um forte viés de mobilização. Bill Nichols (2001) subdivide o gênero documentário em dois: o documentário de satisfação de desejos, que ele denomina como de ficção, e o documentário de representação social, de não-ficção. O primeiro se debruça a expressar desejos ou temores de uma realidade ou possível realidade alternativa. O segundo, por outro lado, representa um mundo já existente, de realidade concreta, levando a novas visões da nossa compreensão sobre o que acontece, aconteceu ou acontecerá no mundo real. Optei, neste trabalho, por construir como produto educacional um documentário de representação social e, doravante, quando utilizar o termo “documentário”, estou me referindo a esta categoria.

Assim sendo, entendo que o documentário pode ser utilizado no campo dos

povos de terreiro, dentro das limitações determinadas pela liturgia dessa população, e da educação escolar para trazer à tona questões sociais vividas por essa comunidade, permitindo a esta população falar por si, em sua voz e imagem. Os elementos sociais que emergem desse tipo de veículo podem ser amplamente explorados para utilização em processo formativo de toda a comunidade acadêmica para sensibilização e, principalmente, evidenciação das questões para a tomada de ações para resolução. Duarte (2002) deixa evidente esse caráter educativo do cinema e, conseqüentemente, dos documentários.

Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande conjunto de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica. (DUARTE, 2002, p. 19).

Nesse ínterim, propus, como produto educacional para esta pesquisa, um documentário que permitirá mostrar para a comunidade acadêmica, incluindo gestores, professores, servidores técnico-administrativos e estudantes, questões aparentemente invisibilizadas vivenciadas por estudantes praticantes do candomblé, de forma a centralizar a temática, propor mudanças estruturais para acolhimento a esta comunidade bem como viabilizando às gestões compreender a situação em que estes estudantes se encontram, possibilitando ações estratégicas para superação desses problemas.

Dessa forma, construímos um vídeo a partir das vivências de estudantes, principalmente, candomblecistas vinculados ao IF Baiano e ao IFBA, obtidas na forma de entrevista, promovendo a fala à comunidade e permitindo a esta o devido protagonismo, bem como a indicação de demandas e potenciais soluções para as mesmas. Os *campi* de onde escolhemos os estudantes foram aqueles já indicados na metodologia. Foram disponibilizadas outras alternativas para aqueles que não se sentissem confortáveis com a identificação, mas que porventura desejassem participar de forma a garantir o seu anonimato, como por meio de registro escrito de entrevistas sem imagem, o que, destaque, não foi necessário, pois todos os estudantes quiseram participar por meio do uso de sua imagem e vídeo e mesmo aqueles menores de 18 anos tiveram a autorização de seus responsáveis para a coleta de dados desta forma. Além disso, pudemos também colher depoimentos de professores e gestores, que se dispuseram a participar desta ação, Realizamos, portanto, entrevistas e filmagens dentro de *campi* do IFBA e do IF Baiano, em espaços públicos



e em espaços religiosos, permitindo aos entrevistados compartilharem suas vivências e sentimentos em locais onde encontrem relações de pertencimento. Assim, pudemos apreender suas falas e verificar emergirem do seio da comunidade diretamente envolvida questões e categorias para análise e discussão.

Realizadas as gravações e entrevistas, procedemos com a edição do documentário e análise de dados para a composição da dissertação. Este documentário, em caso de aprovação como produto deste trabalho de mestrado, conta com a autorização da gestão dos Institutos Federais envolvidos e será disponibilizado de forma virtual, de modo que o mesmo possa ser utilizado por outras instituições que assim o desejarem.

Inserir aqui o link (EDUCAPES) para o produto educacional (apenas exigido na versão final da dissertação)

## 6 AGBÁLOGBÁBỌ / CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

*“É mais do que fazer barulho e vir retomar o que é nosso por direito  
 Por eles continuávamos mudos, quem dirá fazendo história, ter livro feito?  
 Entenda que descendemos de África e temos como legado ressaltar a diáspora de um povo oprimido  
 Queremos mais do que reparação histórica, ver os nossos em evidência  
 E isso não é um pedido.  
 Chega de tanta didática, a vida é muito vasta pra gastar nosso tempo ensinando o que já deviam ter aprendido.  
 Porque mais do que um beat pesado é fazer ecoar em sua mente o legado de Mandume.  
 E no que depender da minha geração, parça, não mais passarão impunes”*

Mel Duarte

As consequências do processo escravista no Brasil reverberam em toda a sua história. A escravização forçada de povos africanos encontra, nesse país, solo fértil durante o período da colonização europeia das américas, se arrastando ao longo dos séculos e causando danos extremamente complexos às populações descendentes de negros e negras. O acesso à educação, para esses povos, sempre foi marcado pela discriminação. Desde as proposições educacionais que visavam a preparação “pedagógica” do negro para uma vida servil, a construção de propostas educativas para os povos africanos e seus descendentes no Brasil sempre lhes destinou o trabalho manual e fabril como prioridade nos diferentes séculos, incluindo a Constituição de 1824 e a própria criação das Escolas de Aprendizizes Artífices no século XX, que décadas depois se tornariam o que hoje conhecemos como IFs.

Ao longo da história nacional, construiu-se uma imagem negativa do negro no imaginário social. Desde a concepção originária dos negros como bens, característica marcante do período escravista, a estereotipação dessa população só cresceu, inclusive com arcabouço pseudocientífico que a validasse perante a comunidade científica e a elite cultural no Brasil e no exterior. A raciologia, ao associar os fenótipos negros a toda sorte de mazela social, deixa ainda mais fortes as cicatrizes da aversão ao negro neste país.

O racismo, então, se constrói enquanto parte estrutural da sociedade. Por ser intrínseco a ela, esta concepção permeia todos os aspectos das relações sociais e das vidas das pessoas negras, incluindo também a sua religiosidade. O racismo

estrutural, portanto, promove violências, pela racialização de tudo o que construiu pelas pessoas negras e arquetipação negativa de todos esses aspectos. Neste trabalho, muito se observou a ocorrência de situações de violência, em especial simbólica, nos espaços dos Institutos Federais.

O espaço escolar não é, então, neutro, e por conta disso pode ser um espaço de reprodução das práticas excludentes que fazem parte da sociedade. A própria prática pedagógica pode ser utilizada como forma de violência simbólica. Se observa que o racismo se coloca como estruturante da sociedade de tal forma que até mesmo pessoas negras e pertencentes às camadas econômico-sociais menos abastadas podem ter seu imaginário contaminado de forma a promover a manutenção do sistema vigente pela própria reprodução de práticas racistas.

Muito se observa a utilização de noções de insultos e ofensas verbais como mecanismos de violência simbólica. Estas práticas, na escola, partem de todos os espaços e visam a hostilização de estudantes candomblecistas, construindo estigmas de todo tipo. Constantemente, essas práticas são eufemizadas pelos seus praticantes como “piadas”, atitude também racista que visa diminuir a sua importância de forma a minimizar, só na culpabilidade, os danos causados aos discriminados.

Também se verifica que costumeiramente ocorre a negação de direitos aos estudantes candomblecistas por parte das instituições, o que chamo aqui de racismo institucional. As instituições, por atenderem a interesses de seus grupos dominantes, pode promover essa negação, de forma concreta, objetiva, ou mesmo de forma subjetiva, valendo-se do desconhecimento de seus direitos por parte das comunidades vítimas de um pesado processo de invisibilização.

A invisibilização pode ou não ser consciente. Ela permeia a existência dos estudantes candomblecistas de tal forma que eles podem omitir a sua condição por medo, como mecanismo de proteção contra as violências a que estão submetidos aqueles que são expostos, ou podem se omitir até de forma inconsciente, pela expropriação de sua autoestima a tal ponto que eles agem mecanicamente nesse sentido. Não são raros os casos em que o candomblecista é orientado pelos seus mais próprios a esconder elementos que permitam que eles sejam facilmente identificados como afroreligiosos.

Esta invisibilização também permite a negação de direitos concretos. A não discussão desses direitos com os estudantes candomblecistas tem feito com que esses estudantes sequer conheçam seus direitos já conquistados, ficando à própria

sorte. Todos os estudantes entrevistados indicaram de alguma forma não ter conhecimento sobre a lei da guarda religiosa, por exemplo, chegando a casos extremos de a estudante entrevistada afirmar que é natural ser punida por algo que tem cobertura legal.

Também se observa que o racismo institucional se dá não apenas na negação de direitos concretos, mas também na negação, consciente ou não, de direitos subjetivos de isonomia. Estudantes candomblecistas que estudam em *campi* onde há a distribuição de refeições constantemente não registram suas restrições religiosas, embora estudantes de outras religiões o façam sem qualquer tipo de constrangimento.

O racismo religioso faz parte de toda a vivência do candomblecista na sociedade atual. Um de seus mecanismos de atuação é a demonização das religiões de matriz africana. Essa demonização atinge os estudantes praticantes dessas religiões na escola, em especial com falas que visam promover o medo do negro, numa fetichização deste como “feiticeiro” ou alguém que detém poderes sobrenaturais para fazer o mal. Além disso, é utilizada, principalmente por pessoas de denominações cristãs diversas, como justificativa para a promoção de uma guerra santa, que chega até ao ponto da violência física e de depredação dos espaços sagrados para essas religiões. Se nota que o mesmo comportamento não é direcionado a outras religiões, mesmo que externas ao cristianismo.

É possível observar que a prática docente e os currículos escolares tradicionalmente se constituíram historicamente a partir de referenciais e perspectivas eurocêntricas. Embora não haja problema em apropriar-se de conhecimentos que são legados da humanidade socialmente referenciados, é necessária cautela ao se desenvolver a prática pedagógica na escola para que não se assuma, também, perspectivas hegemônicas hierarquizantes no âmbito das relações culturais. É necessário que a escola rompa com padrões colonizantes, para que não os reproduza na forma de racismo e, em particular no âmbito de estudo deste trabalho, de racismo religioso.

A EPT, como desenvolvida no âmbito da RFEPCT, é o modelo de educação mais promissor na construção de uma educação libertária, integral. Trata-se de uma proposta de educação crítica, que pode permitir ao seu discente a instrumentação adequada para a vida em sociedade e para o fortalecimento social coletivo para enfrentamento das mazelas promovidas pelo poder hegemônico do capital, inclusive o racismo, o colonialismo, e o próprio capitalismo.

A RFEPCT precisa, portanto, envidar esforços para acolher as diferenças, em processo que abra portas para a diversidade cultural e religiosa, promovendo o diálogo e a tolerância. A Lei 10.639/03 precisa ser trabalhada não apenas como tópicos aleatórios, abordados especial e exclusivamente nas atividades do mês de novembro, mas, sim, transversalizar conteúdos, vivência escolar e currículo, permitindo que o estudante negro e afroreligioso se veja, bem como à sua cultura, história, religiosidade e legado de seu povo como parte do processo educativo.

Ademais, a RFEPCT também precisa permitir a discussão, bem como as manifestações de religiosidades diversas. O combate à discriminação aqui descrita perpassa, também, pela desconstrução da demonização causada pelo racismo religioso, da invisibilização causada pelo racismo institucional e das violências causadas pelo racismo estrutural no espaço escolar. É necessário que a escola dê voz aos excluídos, dê visibilidade aos invisíveis, permita que o diálogo flua e trabalhe para a desconstrução do negativo imaginário social construído sobre o negro no país, consequência histórica do processo escravista em toda a sua amplitude.

Por fim, é de fundamental importância ressaltar o papel do movimento negro, organizado ou não, na construção de estratégias de resistência na vivência das populações afrodiaspóricas frente ao(s) racismo(s). A politização dos negros e afroreligiosos tem promovido a criação de gerações cada vez mais engajadas com o combate ao racismo e de construção de uma louvável identidade candomblecista. Se faz necessário, portanto, que a escola consiga cooptar os legados dessas comunidades e trabalhe para o fim do péssimo imaginário social acerca do negro e suas vivências, incluindo a religiosidade. A escola deve se tornar um espaço de acolhida, de promoção de direitos, de uma política social que não basta ser decolonial, mas precisa mesmo ser anticolonial. Não basta não promover objetivamente o racismo, mas é necessário a luta contra o racismo. Só assim a Educação será capaz de ser efetivamente transformadora, do individual, do coletivo e de toda a sociedade.

## ÀWỌN ÌWÉ ÌTỌKASÍ / REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, W. R.; FILHO, W. F. **Uma história do negro no Brasil**. Fundação Palmares. Brasília. 2006.

ANDRÉ, M. Articulando pesquisa e prática no mestrado profissional. In: CARVALHO, M. V. C.; CARVALHÊDO, J. L. P.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Caminhos da pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica**. Teresina: EDUFPI, 2016.

ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O Lugar da pesquisa no mestrado profissional em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, 2017.

ASANTE, K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS - ABPN. Portal da ABPN, 2020. Institucional: Quem somos. Disponível em: <<https://www.abpn.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 10 out. 2020.

AZEVEDO, L. A.; COAN, M. **O ensino profissional no Brasil: Atender “os pobres e desvalidos da sorte” e incluí-los na sociedade de classes – uma ideologia que perpassa os séculos XX e XXI**. Trabalho Necessário, Niterói/RJ, ano 11, n. 16, 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>>. Acesso em: 04 set. 2020.

BAHIA. Governo do Estado. Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. **Mapeamento dos Espaços de Religiões de Matrizes Africanas do Recôncavo**. Salvador: 2012a.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. **Mapeamento dos Espaços de Religiões de Matrizes Africanas do Baixo Sul**. Salvador: 2012b.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

BORDIEU, P.; WACQUANT, L. Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**. 1ª Revisão: 20.05.2002. 2ª Revisão: 24.06.2002. Cliente: Beth Cobra – Produção: Textos & Formas, 2002.

BRAGA, J. **Na Gamela do Feitiço: repressão e resistência nos candomblés da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 1995.

BRASIL. Proposta de Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, Brasil, 1823. Disponível em: <<https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/25819>>.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.566. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909. Créa nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 23 set. 1909.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM581.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3270.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L1390.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L1390.htm)>

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, Diário Oficial da União, 1989.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, Diário Oficial da União, 2008a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2008b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, Diário Oficial

da União, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Brasília, Diário Oficial da União, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.796, de 3 de janeiro de 2019. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. Brasília, Diário Oficial da União, 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes**. Brasília: MEC/SETEC, 2008c.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área - Ensino**. 2016. Disponível em: <[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/DOCUMENTO\\_AREA\\_ENSINO\\_24\\_MAIO.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2021.

CABRAL, D. Colégio das Fábricas, 2011. **Arquivo Nacional**. Memória da Administração Pública Brasileira. Disponível em: <<http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/155-colegio-das-fabricas>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

CAPONNI, G.; ARAÚJO, P. C. “**Eu me declaro**”: diálogo sobre transformações, auto-definições e reivindicações políticas nos cultos afro-brasileiros. 2015. Disponível em: <<https://revistaplura.emnuvens.com.br/anais/article/view/1407>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

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

CARNEIRO, E. **Candomblés da Bahia**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1947.

CARNEIRO, S. Prefácio. In: HENRIQUES, R. **Raça e Gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

CASIMIRO, A. P. B. S. Delineamento metodológico de uma pesquisa científica: Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil Colonial. **História, Sociedade e Educação no Brasil**, Campinas, n. 14, p. 1-10.

CASTRO, L. M. X.; COSTA, A. M.; CERQUEIRA, G. M. **Terreiros em Luta: caminhos para o enfrentamento ao racismo religioso**. Rio de Janeiro: Criola, 2022.



CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>>. Acesso em 20 ago. 2020.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2005.

DE ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora LTDA, 2002.

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

FRIGOTTO, G. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 125-150.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate contexto controverso da democracia restrita**. Trabalho necessário, ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <[https://periodicos.uff.br/trabalho\\_necessario/article/view/4578/4214](https://periodicos.uff.br/trabalho_necessario/article/view/4578/4214)>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GUIMARÃES, A. S. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Classes, Raças e Democracia**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro, 2010.

MACHADO, L. S. A desobediência à Lei Eusébio de Queirós: o caso de Itapemirim - ES. **Revista Faces de Clio**. Juiz de Fora, v.6, n.11, p.250-271, Jan-jun. 2020.

MACHADO, V. **Àqueles que têm na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendências com o pensamento africano recriado na diáspora**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIANO, R. **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**.

3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MARTINS, L. M. Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: Lígia Márcia Martins. (Org.). **Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica**. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 33-60.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOORE, C. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MORADILLO, E. F. **A dimensão prática na licenciatura em química da UFBA: possibilidades para além da formação empírico-analítica**. 2010. Tese (Doutorado em Ensino, História e Filosofia da Ciência) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MOURA, D. H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/12.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <[biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoõesDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf](http://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoõesDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NETO, J. P. **O leitor de Marx**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NICHOLS, B. **Introdução ao Documentário**. Campinas: Papyrus Editora, 2001.

OLIVEIRA, A.; ALMIRANTE, K. A.; SANTOS, F. N. O Xangô na Sala de Aula: dilemas da identidade religiosa afro-brasileira em Alagoas. **Interações: Cultura e Comunidade**, v. 8, n. 14, p. 261-279, 2013.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 4, n. 7, p. 92-106, jun. 2018.

PINTO, R. P. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 41-50, 1992.

RABAKA, R. Teoria Crítica Africana. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 129-146.

RICHARDSON, J. Epistemologia do trabalho científico. In: RICHARDSON, R. J. et al. (Org) **Pesquisa Social**. 3ª ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas, 2012, p. 32-69.

RODRIGUES, R. N. A população brasileira no ponto de vista da psicologia criminal – índios e negros. In: **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Salvador: Livraria Progresso, 1957.

\_\_\_\_\_. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

SANTANA, C. P.; SANTOS, A. F. P. R. O demônio são os outros: a discriminação ao candomblé como manifestação do racismo. *Revista Calundu*, Brasília, v. 5, n. 2, jul./dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/38997/32166>>. Acesso em 19 mar. 2022.

SANTOS, J. T. **Os candomblés no século XXI**. Disponível em: <[http://www.terreiros.ceao.ufba.br/pdf/Os\\_candombles\\_no\\_seculo\\_XXI.pdf](http://www.terreiros.ceao.ufba.br/pdf/Os_candombles_no_seculo_XXI.pdf)>. Acesso em: 19 de jan. de 2021.

SANTOS, E. P. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora NANDYALA, 2015.

SANZ, W. C. Discriminação, preconceito e intolerância. In: **Educação para as relações etnicorraciais**. (Orgs) MORAES, C. C. P; LISBOA, A.S; OLIVEIRA, L. F./ autores: Allysson Fernandes ... [et al.]. 2ª ed. Goiânia: FUNAPE: UFG/Ciar, 2012.

SILVA, A. C. **A Tradição Oral no Candomblé**. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Religiões e Religiosidades Afro-Brasileira: Política de Igualdade Racial em Ambiente Escolar) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SOUZA, M. L.; GOMES, W. B. Evidência e interpretação em pesquisa: as relações entre qualidades e quantidades. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n.2, p.83-92, 2003.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Afro Orientais (CEAO). **Mapeamento dos terreiros de candomblé de Salvador**, 2007. Disponível em: <<http://www.terreiros.ceao.ufba.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. In: **Saúde e**

**Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 535-549. São Paulo, 2016.

XIMENES, C. F. L. **Bahia e Angola: redes comerciais e o tráfico de escravos (1750-1808)**. 2012. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

ZITZKE, V. A.; CALIXTO, P. M; BIGLIARDI, R. V. A presença da dualidade estrutural no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica: um estudo de caso no IFSUL/CAVG. In: **Anais do IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**, v.1, p.1-14. Natal, 2017.

**ÀFIKÚN A / APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES  
CANDOMBLECISTAS**

1. Há quanto tempo você participa do candomblé?
2. Qual a sua função dentro do candomblé?
3. O que significa para você ser de candomblé?
4. Você gosta de ser do candomblé? Por quê?
5. O que você mais gosta em sua religião? Tem alguma coisa que você não gosta na sua religião?
6. Seus pais são do candomblé?
7. Como você aprende no terreiro?
8. Você já usou ou usaria algum adereço (por exemplo, fio de contas, ekete, ojá, etc) na escola que o identificasse como um(a) praticante de candomblé?  
Em caso de resposta negativa: por quê?
9. Os seus colegas de sala sabem que você participa do candomblé?  
Em caso de resposta negativa: Por quê?  
Em caso de resposta positiva: Quem contou?
10. Os seus professores sabem que você é do candomblé?  
Em caso de resposta negativa: Por quê?  
Em caso de resposta positiva: Quem contou?
11. A equipe da gestão escolar (diretor(a), coordenadores(as)...) da sua escola sabe que o candomblé é a sua religião?  
Em caso de resposta negativa: Por quê?  
Em caso de resposta positiva: Quem contou?
12. Algum funcionário ou funcionária da sua escola sabem da sua religião?  
Em caso de resposta negativa: Por quê?  
Em caso de resposta positiva: Quem contou?
13. Você já levou alguém da sua escola para conhecer o terreiro?  
Em caso de resposta negativa: Por quê?  
Em caso de resposta positiva: Quem foi a pessoa? O que ela achou do terreiro?
14. Quando você está de obrigação, você vai para a escola com as roupas brancas e os fios de contas dos orixás?  
Em caso de resposta negativa: Por quê?  
Em caso de resposta positiva: O que dizem os seus colegas? E os seus

professores?

15. A escola toma alguma providência quando você precisa “faltar aulas” por motivo religioso (pagar obrigação) que precisa de recolhimento?
16. Você tem alguma história que aconteceu com você na escola em relação a sua religião?
17. Alguém, na escola, já fez alguma brincadeira/disse algum apelido/teve alguma atitude que você não gostou sobre sua religião? Você poderia contar? Como você reagiu? Como você se sentiu? Qual foi a atitude da escola diante disso?
18. Você tem alguma orientação sobre como tratar as questões da sua religião na escola? (esconder, expor, como se defender, etc.). Fale um pouco sobre isso.
19. Você sabe como as questões da sua religião devem ser tratadas pela escola? Fale um pouco sobre o que você sabe.
20. O que você acha que a escola precisa mudar/adaptar para garantir que os(as) estudantes praticantes de candomblé possam estudar e ser acolhidos(as) como quaisquer outros(as) estudantes?

**ÀFIKÚN B / APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM  
PROFESSORES(AS) / EQUIPE PEDAGÓGICA**

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você leciona?
3. Você é praticante de alguma religião? Qual?
4. Quais as disciplinas que você leciona? E em que turmas?
5. Qual a religião dos(as) seus(suas) alunos(as)?
6. Você conhece a lei 10.639/2003?
7. Você aplica esta lei em sala de aula?
8. Esta lei é trabalhada na escola? Como?

Caso as questões 6, 7 e 8 sejam negativas, perguntar: Como a escola trabalha as questões relacionadas à afrodescendência?

9. Como este tema é trabalhado dentro da comunidade escolar? E no currículo escolar?
10. Tem algum conteúdo da cultura afro-brasileira que tenha resistência e/ou negação pelos(as) estudantes/famílias?
11. Algum aluno, professor ou funcionário da escola é candomblecista?
12. Você já visitou algum terreiro de candomblé?
13. Você acha que há racismo/intolerância religiosa em relação às religiões de matriz africana nas escolas? Qual a origem dessa discriminação?
14. Você acredita que a discriminação religiosa influencia no desempenho escolar dos(as) estudantes? Acredita que afeta a sua autoestima? Como?
15. Algum(a) estudante já sofreu algum tipo de discriminação por ser do candomblé na escola? Como? Qual foi a reação dele(a)? Como a escola reagiu?
16. Na sua opinião, o que poderia ser feito para diminuir os casos de racismo/intolerância religiosa na escola em relação aos(às) estudantes praticantes de religiões de matriz africana?
17. Você já viu algum caso de estudante de candomblé que precisou se ausentar da escola porque estaria cumprindo obrigação religiosa? Como a escola lidou com isso?
18. O que você acha que a escola precisa mudar/adaptar para garantir que os(as) estudantes praticantes de candomblé possam estudar e ser acolhidos(as) como quaisquer outros(as) estudantes?

## ÀFIKÚN C / APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Bom dia (ou boa tarde ou noite)!

Meu nome é Mateus Melo da Silva, sou estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *Campus Salvador*, e gostaria de convidar o(a) senhor(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*Ètò èkọ àti òminira: o direito à educação para estudantes do Candomblé em Institutos Federais*”. Esta pesquisa é desenvolvida por mim sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Vanderlei Ferreira da Costa.

A pesquisa consiste em compreender, a partir dos relatos fornecidos por estudantes, pais/mães/responsáveis, líderes religiosos e equipes pedagógica e gestora do Instituto Federal da Bahia, as dificuldades encontradas por estudantes praticantes de candomblé nos processos de ensino e aprendizagem nessas instituições, bem como construir propostas estratégicas para a sua superação no âmbito institucional, produzindo um documentário que evidencie essas informações. Também será garantido ao(à) senhor(a) o acesso aos resultados desta pesquisa.

Entendo que sua história e vivências são únicas. Por isso, considero você uma pessoa de inestimável valor e importância para esta pesquisa e, conseqüentemente, para as reflexões que a mesma poderá propiciar sobre o tema. Para isso, utilizaremos de entrevistas gravadas em áudio e/ou vídeo, que poderão ser utilizadas na produção do documentário e/ou transcritas e que as informações fornecidas serão utilizadas unicamente para os fins da pesquisa. Você poderá falar o que quiser e como quiser, a partir das temáticas propostas pelo pesquisador.

Neste estudo, não visualizamos nenhum risco previsível aos participantes a não ser a ocorrência de algum desconforto e/ou constrangimento na aplicação dos questionários. Caso você sinta algum desconforto e/ou constrangimento, poderá informar o fato ao pesquisador, que poderá propor alternativas para garantir a sua participação (por exemplo, a não utilização de filmagem com garantia de anonimato na transcrição da entrevista). Você também poderá deixar a pesquisa e retirar o consentimento em qualquer momento da mesma, não sofrendo nenhum dano ou penalidade por isso. Entendemos também que dos diálogos podem emergir experiências traumáticas. Reforçamos que você pode deixar a pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalidade, mas caso percebamos essa necessidade, ainda que você não manifeste essa intenção, nós nos comprometemos a encerrar a pesquisa e te encaminhar, pessoal e reservadamente, a setores adequados para te acompanhar.

Os aspectos éticos desta pesquisa seguem ao determinado nas Resoluções nº 466,



de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e suas complementares. Em caso de qualquer problema ou dúvida com relação à ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFBA, que é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O contato do CEP está disponível no verso desta folha.

A entrevista será realizada em uma sessão, de duração de aproximadamente 40 minutos, podendo ser realizadas outras sessões se acordado entre você e o pesquisador. Em atenção ao contexto de pandemia, o pesquisador disponibilizará a você materiais de higienização e proteção, como álcool gel e máscaras. Estes itens são entregues individualmente a você e não serão compartilhados com outras pessoas. Também será respeitado o distanciamento social, ficando o pesquisador a não menos de dois metros do(a) participante na entrevista. Os benefícios desta pesquisa consistem em fornecer às gestões dos Institutos Federais subsídios para o desenvolvimento de ações para melhorar a vivência dos estudantes de candomblé no espaço escolar, além de abrir portas para novos estudos nesse sentido.

A participação nesta pesquisa é um ato voluntário, não havendo nenhum apoio financeiro ou despesa. É garantido o direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

### **Dados para contato**

#### **Pesquisador responsável: Mateus Melo da Silva**

Contato telefônico:

E-mail:

Endereço:

#### **Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA**

Telefone:

E-mail:

Endereço:

Este Termo é emitido em duas vias, que serão assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Uma das vias assinadas ficará com você.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Local

Data

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

## ÀFIKÚN D / APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para participantes menores de 18 anos)

Prezado(a) participante,

Bom dia (ou boa tarde ou noite)!

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Ètò èkò àti òmìnira: o direito à educação para estudantes do Candomblé em Institutos Federais”, com o pesquisador Mateus Melo da Silva. Seu pai/mãe/responsável permitiu que você participasse, mas saiba que você tem o direito de escolher se não quiser participar. Caso você não queira, não terá nenhum problema ou penalidade. Além disso, você poderá desistir de participar a qualquer momento durante a pesquisa.

Com essa pesquisa, nós queremos saber quais as dificuldades que os estudantes que são do candomblé passam na escola e, com isso, construir propostas para melhorar essas situações. Essa pesquisa vai acontecer por meio de uma entrevista na sua cidade. Também será garantido a você o acesso aos resultados da pesquisa.

Queremos fazer um documentário a partir das entrevistas, para que sirva de material de apoio para as escolas planejarem as intervenções para melhorar a vida dos estudantes de candomblé. Mas se você não quiser ser filmado ou ter seu nome divulgado, o pesquisador poderá fazer entrevista anônima e suas respostas serão apresentadas apenas por escrito e mais ninguém saberá que foi você quem respondeu.

A entrevista é considerada segura, mas caso você se sinta envergonhado, constrangido ou não queira responder a alguma questão, você pode falar com o pesquisador para verificar a melhor forma de resolver isso. Lembre-se que você pode desistir durante a pesquisa sem nenhum problema ou penalidade. Por conta da pandemia, o pesquisador vai entregar a você materiais de higienização e proteção, como álcool gel e máscaras. Estes itens são entregues individualmente a você e não serão compartilhados com outras pessoas. Também será respeitado o distanciamento social, ficando o pesquisador a pelo menos dois metros de você na entrevista.

Mas também há coisas boas que podem acontecer com essa pesquisa, como a escola tomar providências para que os estudantes de candomblé sejam respeitados pela sua religião. Reforçamos que você pode deixar a pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalidade, mas caso percebamos essa necessidade, mesmo que você não peça pra parar, nós nos comprometemos a encerrar a pesquisa e te encaminhar, pessoal e reservadamente, a setores adequados para te acompanhar.

Esta pesquisa segue algumas normas legais, em especial as Resoluções nº 466, de

12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e suas complementares. Em caso de qualquer problema ou dúvida com relação à ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA, que é um setor independente criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e garantir que a pesquisa aconteça dentro de padrões éticos. Os contatos do pesquisador e do Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA são:

### **Dados para contato**

#### **Pesquisador responsável: Mateus Melo da Silva**

Contato telefônico:

E-mail:

Endereço:

#### **Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA**

Telefone:

E-mail:

Endereço:

### **ASSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_ (seu nome)

- Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.
- Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento da pesquisa, posso dizer “não” e desistir e que não vou ser penalizado de nenhuma forma por isso.
- Tirei minhas dúvidas com o pesquisador e ele conversou com os meus responsáveis.
- Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Local

Data

Assinatura do participante menor

Assinatura do pesquisador

## ÀFIKÚN E / APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/MÃES/RESPONSÁVEIS POR ESTUDANTE MENOR



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) pai/mãe/responsável,

Bom dia (ou boa tarde ou noite)!

Meu nome é Mateus Melo da Silva, sou estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Campus Salvador, e gostaria de convidar o(a) seu(sua) filho(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Ètò èkò àti òmìnira: o direito à educação para estudantes do Candomblé em Institutos Federais”. Esta pesquisa é desenvolvida por mim sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Vanderlei Ferreira da Costa.

A pesquisa consiste em compreender, a partir dos relatos fornecidos por estudantes, pais/mães/responsáveis, líderes religiosos e equipes pedagógica e gestora do Instituto Federal da Bahia, as dificuldades encontradas por estudantes praticantes de candomblé nos processos de ensino e aprendizagem nessas instituições, bem como construir propostas estratégicas para a sua superação no âmbito institucional, produzindo um documentário que evidencie essas informações. Também será garantido ao(à) senhor(a) e a seu(sua) filho(a) o acesso aos resultados desta pesquisa.

Entendo que a história e vivências do(a) seu(sua) filho(a) são únicas. Por isso, considero ele(a) uma pessoa de inestimável valor e importância para esta pesquisa e, conseqüentemente, para as reflexões que a mesma poderá propiciar sobre o tema. Para isso, utilizaremos de entrevistas gravadas em áudio e/ou vídeo, que poderão ser utilizadas na produção do documentário e/ou transcritas e que as informações fornecidas serão utilizadas unicamente para os fins da pesquisa. Ele(a) poderá falar o que quiser e como quiser, a partir das temáticas propostas pelo pesquisador.

Neste estudo, não visualizamos nenhum risco previsível aos participantes a não ser a ocorrência de algum desconforto e/ou constrangimento na aplicação dos questionários. Caso ele(a) sinta algum desconforto e/ou constrangimento, poderá informar o fato ao pesquisador, que poderá propor alternativas para garantir a sua participação (por exemplo, a não utilização de filmagem com garantia de anonimato na transcrição da entrevista). Ele(a) também poderá deixar a pesquisa e retirar o consentimento em qualquer momento da mesma, não sofrendo nenhum dano ou penalidade por isso. Reforçamos que ele(a) pode deixar a pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalidade, mas caso percebamos essa necessidade, ainda que ele(a) não manifeste essa intenção, nós nos comprometemos a encerrar a pesquisa e te encaminhar, pessoal e reservadamente, a setores adequados para acompanhá-lo(a).

Os aspectos éticos desta pesquisa seguem ao determinado nas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional

de Saúde, e suas complementares. Em caso de qualquer problema ou dúvida com relação à ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFBA, que é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O contato do CEP está disponível no verso desta folha.

A entrevista será realizada em uma sessão, de duração de aproximadamente 40 minutos, podendo ser realizadas outras sessões se acordado entre ele(a), você e o pesquisador. Em atenção ao contexto de pandemia, o pesquisador disponibilizará ao(à) participante materiais de higienização e proteção, como álcool gel e máscaras. Estes itens são entregues individualmente a ele(a) e não serão compartilhados com outras pessoas. Também será respeitado o distanciamento social, ficando o pesquisador a não menos de dois metros do(a) participante na entrevista. Os benefícios desta pesquisa consistem em fornecer às gestões dos Institutos Federais subsídios para o desenvolvimento de ações para melhorar a vivência dos estudantes de candomblé no espaço escolar, além de abrir portas para novos estudos nesse sentido.

A participação nesta pesquisa é um ato voluntário, não havendo nenhum apoio financeiro ou despesa.

#### **Dados para contato**

##### **Pesquisador responsável: Mateus Melo da Silva**

Contato telefônico:

E-mail:

Endereço:

##### **Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA**

Telefone:

E-mail:

Endereço:

Este Termo é emitido em duas vias, que serão assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Uma das vias assinadas ficará com você.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) meu(a) filho(a) e concordo com sua participação.**

Local

Data

Responsável legal pelo(a) participante [NOME DO(A) ESTUDANTE MENOR]

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

## ÀFIKÚN F / APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “Ètò èkọ àti òmìnira: o direito à educação para estudantes do Candomblé em Institutos Federais”, sob responsabilidade de Mateus Melo da Silva, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para a construção do documentário produto da pesquisa de mestrado citada acima e para a obtenção de dados de pesquisa.

Tenho ciência de que o documentário será divulgado como produto da pesquisa. Declaro que fui informado pelo pesquisador que poderei, a qualquer momento durante esta pesquisa, retirar o consentimento. Declaro também que fui informado pelo pesquisador que posso optar por participar da pesquisa de forma anônima, decidindo, por livre e espontânea vontade e sem penalização de qualquer tipo, se permito a realização de filmagem.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Assinatura do participante

Nome e assinatura do pesquisador

Local e data

#### **Para preenchimento em caso de participante menor de 18 anos:**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização de imagem e som de voz, nos termos acima descritos, do participante \_\_\_\_\_, por quem sou legalmente responsável.

Assinatura do(a) responsável