UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

AYRTON BARBOSA MARQUES

O SAGRADO AFRO-BRASILEIRO NA AULA DE SOCIOLOGIA PARA JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Campina Grande

2026

AYRTON BARBOSA MARQUES

O SAGRADO AFRO-BRASILEIRO NA AULA DE SOCIOLOGIA PARA JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Intervenção pedagógica apresentada ao Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Prof. Maria de Assunção Lima de Paulo

Campina Grande

2026

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

M357s Marques, Ayrton Barbosa.

O sagrado Afro-brasileiro na aula de sociologia para jovens e adultos privados de liberdade / Ayrton Barbosa Marques. – 2026.

109 f. : il. color.

Dissertação (mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2026.

"Orientação: Profa. Dra. Maria de Assunção Lima de Paulo".

Referências.

1. Sociologia. 2. Educação Prisional. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Religiosidade Afro-Brasileira. 5. Escola Estadual Paulo Freire. 6. Penitenciária Raimundo Asfora – Campina Grande. I. Paulo, Maria de Assunção Lima de. II. Título.

UFCG/BC CDU 316(043.3)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA ITAPUANA SOARES DIAS GONÇALVES CRB-15/93

AYRTON BARBOSA MARQUES

O SAGRADO AFRO-BRASILEIRO NA AULA DE SOCIOLOGIA PARA JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Intervenção pedagógica apresentada ao Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Trabalho Aprovado em: 27/02/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DE ASSUNCAO LIMA DE PAULO
Data: 09/03/2026 10:31:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Maria de Assunção Lima de Paulo

Professor Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br ROGERIO HUMBERTO ZEFERINO NASCIMENTO
Data: 10/03/2026 11:13:32-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Rogério Humberto Zeferino Nascimento

Documento assinado digitalmente
gov.br RONALDO LAURENTINO DE SALES JUNIOR
Data: 10/03/2026 11:50:08-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Ronaldo Laurentino de Sales Junior

Membro Externo

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

Rua Aprigio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Processo nº 23096.007997/2026-50

ATA DA DEFESA PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM SOCIOLOGIA REALIZADA EM 27 DE FEVEREIRO DE 2026

CANDIDATO: AYRTON BARBOSA MARQUES. COMISSÃO EXAMINADORA: Dra. MARIA DE ASSUNÇÃO LIMA DE
PAULO, Presidente da Comissão e Orientadora; Dr. RONALDO LAURENTINO SALES (Avaliador externo) e a Dr. ROGÉRIO HUMBERTO ZEFERINO NASCIMENTO (Avaliador Interno). TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: "O SAGRADO AFRO-BRASILEIRO NA AULA DE SOCIOLOGIA PARA JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE".
HORA DE INÍCIO: 14h30 – LOCAL: Sala de prática de ensino, no hall das placas - CH. Em sessão pública, após exposição de cerca de 30 minutos, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora. A comissão reconheceu a importância das contribuições da pesquisa realizada pelo discente e entendeu que, pela sua qualidade, o trabalho merece o conceito " APROVADO" . Na forma regulamentar, foi lavrada a presente ata, que é assinada por mim, WELLISON NATHAN DA SILVA RIBEIRO, secretário, e os membros da Comissão Examinadora. Campina Grande, 27 de fevereiro de 2026.

WELLISON NATHAN DA SILVA RIBEIRO

Secretário do Profsocio

Dra. MARIA DE ASSUNÇÃO LIMA DE PAULO

Presidente da Comissão e Orientadora

Dr. RONALDO LAURENTINO SALES

Avaliador Externo

Dr. ROGÉRIO HUMBERTO ZEFERINO NASCIMENTO

Avaliador Interno

Documento assinado eletronicamente por **WELLISON NATHAN DA SILVA RIBEIRO**, **SECRETÁRIO (A)**, em 06/03/2026, às 15:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.

Documento assinado eletronicamente por **ROGERIO HUMBERTO ZEFERINO NASCIMENTO**, **PROFESSOR**, em 06/03/2026, às 15:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.

Documento assinado eletronicamente por **Ayrton Barbosa Marques**, **Usuário Externo**, em 06/03/2026, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.

Documento assinado eletronicamente por **MARIA DE ASSUNCAO LIMA DE PAULO**, **PROFESSOR 3 GRAU**, em 09/03/2026, às 10:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.

Documento assinado eletronicamente por **RONALDO LAURENTINO DE SALES JUNIOR**, **PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/03/2026, às 13:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufc.br/autenticidade, informando o código verificador **6310337** e o código CRC **3A4FB33B**.

Ata de Defesa 6310337 SEI 23096.007997/2026-50 / pg 1

Referência: Processo nº 23096.007997/2026-50

SEI nº 6310337

AGRADECIMENTOS

Concluir o mestrado sempre foi um sonho para mim. Esse sonho remonta aos meus tempos de ensino fundamental, quando ouvi pela primeira vez a palavra *mestre* e comecei a compreender o significado que esse título carrega na trajetória de um professor. Conquistar esse título assume, para mim, um duplo sentido: pelo reconhecimento acadêmico que representa e por dialogar com uma temática que atravessa toda a minha história de vida: a religião. Ao longo dos meus trinta anos, essa temática sempre esteve presente como inquietação pessoal e, posteriormente, como objeto de pesquisa.

Por essa razão, inicio estes agradecimentos dirigindo-me a Deus, figura ainda não completamente definida em meu imaginário, mas cuja presença acredito ser viva em minha existência. Para ter suportado as adversidades que vivi, creio que apenas uma força, que chamo de Deus, poderia ter me sustentado.

Agradeço aos meus ancestrais, especialmente a Maria José do Espírito Santo, minha bisavó paterna, falecida em 1988. Uma mulher que veio antes de mim, mas que me constitui. Católica e conhecida pelas rezas no povoado de Ovelhas, no município de Barra de Santana, Paraíba. Embora não a tenha conhecido, sua história chegou até mim principalmente por meio dos relatos de seu filho mais novo, meu tio-avô Manoel Otávio Barbosa, a quem também agradeço.

Registro também meu agradecimento à minha tia-avó Salomé Campos da Silva (tia Aba), falecida em março do ano passado, aos 94 anos de idade. Mulher evangélica que me ensinou, por meio de sua postura de acolhimento e respeito, que o amor pode se sobrepor às diferenças de credo religioso.

Agradeço à minha orientadora, professora Maria de Assunção Lima de Paulo, por ter aceitado orientar este trabalho e por ter acompanhado todo o processo de pesquisa, intervenção pedagógica e escrita da dissertação. Foi um percurso marcado por muitos desafios, inclusive por questões de saúde enfrentadas por ambos ao longo do curso.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Campina Grande, instituição onde tive a oportunidade de concluir minha graduação em Filosofia e, agora, o mestrado em Sociologia.

RESUMO

Esta dissertação analisa como o ensino da história e da cultura afro-brasileira, tomando as religiosidades de matriz africana como expressões culturais, pode contribuir para o enfrentamento do racismo religioso na Educação de Jovens e Adultos em contexto prisional. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire, situada dentro da Penitenciária Regional de Campina Grande Raimundo Asfora, em Campina Grande (PB), com abordagem qualitativa e delineamento de intervenção pedagógica. O estudo se fundamentou em Freire, Caputo, Prandi, Munanga, Nogueira e Bourdieu, articulando educação prisional, epistemologias afro-brasileiras e relações étnico-raciais. A intervenção pedagógica consistiu na exibição do documentário O fio da memória (Coutinho, 1991), seguida de círculos de cultura inspirados na pedagogia freireana, nos quais os estudantes problematizaram o racismo religioso e relacionaram o conteúdo às próprias vivências. O corpus de análise foi composto por redações produzidas ao final da intervenção e por registros em diário de campo. A análise qualitativa revelou deslocamentos significativos, como a substituição de discursos preconceituosos por interpretações mais críticas sobre a presença negra no Brasil e suas expressões culturais. Os resultados apontam que o ensino de Sociologia, quando orientado por uma perspectiva crítica e dialógica, pode transformar a sala de aula prisional em espaço de conscientização, reconstrução simbólica e afirmação das identidades afro-brasileiras no currículo escolar.

Palavras-chave: educação prisional; educação de jovens e adultos; religiosidade afro-brasileira; ensino de sociologia.

ABSTRACT

This dissertation analyzes how the teaching of Afro-Brazilian history and culture, considering Afro-Brazilian religiosities as cultural expressions, can contribute to addressing religious racism in Youth and Adult Education within the prison context. The research was conducted at Paulo Freire State Elementary and High School, located inside the Raimundo Asfora Regional Penitentiary of Campina Grande, in Campina Grande, Paraíba (Brazil)., using a qualitative approach and pedagogical intervention. The study draws on Freire, Caputo, Prandi, Munanga, Nogueira, and Bourdieu, articulating prison education, Afro-Brazilian epistemologies, and ethnic-racial relations. The pedagogical intervention consisted of screening the documentary *O fio da memória* (Coutinho, 1991), followed by culture circles inspired by Freire's pedagogy, in which students problematized religious racism and connected the content to their own experiences. The corpus of analysis was composed of written texts produced at the end of the intervention and field notes recorded throughout the process. The qualitative analysis revealed significant shifts in students' perceptions, such as the replacement of prejudiced discourses with more critical interpretations of Black presence in Brazil and its cultural expressions. The results indicate that the teaching of Sociology—when guided by a critical, dialogical, and anti-racist perspective—can transform the prison classroom into a space of awareness, symbolic reconstruction, and affirmation of Afro-Brazilian identities within the school curriculum.

Keywords: prison education. youth and adult education. afro-brazilian religiosity. sociology teaching. religious racism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 14
2.1 AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO CONTEXTO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA 15
2.2. TRADIÇÕES SAGRADAS NA PARAÍBA: A JUREMA, O CANDOMBLÉ E A UMBANDA 24
2.2.1 Jurema na Paraíba 24
2.2.2 O Candomblé na Paraíba 28
2.2.3 A Umbanda na Paraíba 33
2.2.4 A Sociologia no Currículo Escolar 36
3 METODOLOGIA 48
3.1 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ABORDAGEM QUALITATIVA 49
3.2 CONTEXTO EMPÍRICO E PARTICIPANTES 51
3.3 A ORGANIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 53
3.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS 53
3.5 CATEGORIAS ANALÍTICAS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE 54
4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 57
4.1 CONTEXTO, DIAGNÓSTICO E DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO 59
4.2 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS, CATEGORIAS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE 65
4.3 ANÁLISE DAS REDAÇÕES 66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 96
REFERÊNCIAS 99
ANEXO A - Corredor da EEEFM PAULO FREIRE, ornamentado em virtude dos festejos juninos 104
ANEXO B - Sala de aula do Ciclo III 105
ANEXO C - Corredor da EEEFM PAULO FREIRE 106
ANEXO D - Sala de Aula dos Ciclos V e VI 107
ANEXO E - Biblioteca da EEEFM PAULO FREIRE 108

ANEXO F - Relatório solicitado em 2023, onde constam dados estatísticos da religiosidade dos apenados na Penitenciária Raimundo Asfora, onde se localiza a EEEFM PAULO FREIRE 109

1 INTRODUÇÃO

A escola em contexto prisional é, antes de tudo, um espaço de recomeço. Entre muros altos e normas rígidas, a sala de aula se torna um lugar onde a educação recupera a humanidade e permite reconstruir histórias interrompidas. É nesse ambiente que esta pesquisa ganha sentido, resultado de uma intervenção pedagógica sobre o sagrado afro-brasileiro nas aulas de Sociologia da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da Universidade Federal de Campina Grande.

Sou professor efetivo da rede estadual da Paraíba desde 2018. Fui aprovado em primeiro lugar no concurso de 2017 e, em 2019, em quarto lugar em outro concurso para Filosofia. Comecei lecionando em escolas da zona rural e logo percebi que a religião atravessa o cotidiano escolar como um campo de tensões simbólicas que se manifestam em comentários, desconfortos e percepções naturalizadas pelos estudantes.

Em 2019, passei a ministrar Filosofia e Sociologia na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire, localizada dentro da Penitenciária Regional de Campina Grande Raimundo Asfora, em Campina Grande. Somente em 2025, após a remoção definitiva dos meus dois vínculos, que somam sessenta horas, passei a atuar exclusivamente nessa escola, onde também ensino História. Essa experiência, embora situada em um ambiente de privação, sempre representou para mim uma forma diferente de liberdade. É ali que encontro sentido no diálogo e no encontro com estudantes que buscam reconstruir suas trajetórias.

Dar aula em uma escola prisional exige mais do que conhecimento teórico. Exige escuta, sensibilidade e a capacidade de fazer com que o conteúdo encontre as experiências concretas dos estudantes. Nas aulas, o debate sobre as religiões de matriz africana aparecia com frequência, geralmente marcado por preconceitos e associações negativas. Em uma ocasião, um estudante afirmou que a morte de uma criança no Carnaval havia sido um castigo divino, já que uma escola de samba havia homenageado os orixás. Esse tipo de fala revela o que Nogueira (2020) define como racismo religioso, isto é, a negação simbólica, moral e política das tradições negras. A partir dessas situações, compreendi que a sala de aula poderia ser um espaço de enfrentamento crítico

desse preconceito, sempre por meio da reflexão sociológica e nunca da imposição de crenças.

Dessa vivência surgiu o problema de pesquisa que orienta este trabalho: de que forma o ensino da história e da cultura afro-brasileira, incluindo as religiosidades como fenômenos culturais, pode contribuir para o enfrentamento do racismo religioso e para a valorização das identidades afro-brasileiras no contexto da educação prisional? A questão nasceu do cotidiano escolar, isto é, de uma necessidade prática de compreender o papel que o conhecimento pode desempenhar na reconstrução da autoestima e da consciência crítica dos estudantes.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como as contribuições epistemológicas das religiões afro-brasileiras podem contribuir para a formação para as relações étnico-raciais na EJA prisional. De modo específico, busca-se compreender as percepções dos estudantes sobre o sagrado afro-brasileiro, discutir o lugar das culturas afro-brasileiras no currículo da escola e refletir sobre os efeitos da intervenção pedagógica realizada por meio de círculos de cultura inspirados em Paulo Freire. Esses momentos de diálogo foram espaços em que os estudantes relacionaram o conteúdo trabalhado às suas vivências, ao cotidiano e às próprias trajetórias.

A relevância desta pesquisa se evidencia quando observamos o sistema prisional brasileiro, que expõe de forma intensa as desigualdades raciais. Segundo o 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025), o país ultrapassa 900 mil pessoas privadas de liberdade, das quais aproximadamente 68,7% são negras. Esses números mostram que o encarceramento é, antes de tudo, um reflexo das injustiças estruturais que atravessam a sociedade brasileira. Nesta pesquisa, trato as religiões afro-brasileiras como expressões culturais e epistemológicas que resistem ao epistemicídio, definido como a negação dos saberes não ocidentais, conforme discutido por Caputo (2012), Noguera (2015) e Nogueira (2020).

A pesquisa adota abordagem qualitativa e foi conduzida por meio da metodologia da intervenção pedagógica. Esta teve como ponto de partida o documentário O Fio da Memória, de Coutinho (1991), que apresenta a presença negra na cultura brasileira. O filme foi exibido em duas aulas de Sociologia e, posteriormente, serviu como base para círculos de cultura, onde os estudantes expuseram percepções, memórias e

interpretações. Em seguida, produziram redações. Como o ambiente prisional não permite gravações, todas as falas foram registradas em diário de campo, que compõe o corpus analítico desta pesquisa.

A escolha pelo documentário se mostrou adequada, isto é, aproximou os estudantes das situações retratadas e provocou novas interpretações sobre a diversidade religiosa. Almeida (2000) afirma que a imagem educa o olhar e amplia a capacidade de leitura do mundo, e essa foi exatamente a experiência observada na sala de aula. Quando a Sociologia se aproxima da cultura e do cotidiano, ela se torna um instrumento de emancipação.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire, instalada dentro da Penitenciária Regional de Campina Grande Raimundo Asfora. Atualmente, a escola atende cerca de 240 estudantes distribuídos em sete unidades prisionais da Terceira Gerência Regional de Educação. As aulas ocorrem três vezes por semana e, a cada doze horas de estudo, o aluno tem direito a um dia de remição da pena. A instituição também participa do projeto Remição pela Leitura. Mesmo com limitações estruturais e poucos recursos, a escola representa um espaço de reconstrução simbólica e social.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma. No capítulo teórico, apresento as discussões sobre educação prisional, epistemologias afro-brasileiras e racismo religioso, destacando como esses elementos se articulam na formação sociológica. No capítulo metodológico, descrevo o contexto da escola, os procedimentos da intervenção pedagógica, o uso do documentário e a realização dos círculos de cultura, bem como os critérios de análise das falas dos participantes e das redações feitas por eles sobre o tema. No capítulo dedicado à intervenção, apresento o desenvolvimento da atividade, os deslocamentos de olhar observados nos estudantes e a análise das narrativas produzidas. Por fim, nas considerações finais, retomo os objetivos da pesquisa e discuto seus alcances, limitações e possibilidades de continuidade.

Estar em uma escola prisional me deu mais liberdade para ensinar aquilo que considero essencial. Esta pesquisa nasceu da sala de aula e retorna a ela, transformando também a forma como compreendo o ensino de Sociologia e o papel do professor diante das desigualdades. Cada círculo de cultura reforçou minha convicção de que o

conhecimento ganha força quando nasce da escuta e do encontro. Mesmo em um espaço marcado pelo silêncio forçado, a palavra ainda pode abrir caminhos de reconstrução e de libertação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão das religiões de matriz africana exige um olhar atento às dinâmicas históricas, sociais e epistemológicas que constituíram a formação cultural do Brasil. Como mostra Prandi (2003), essas tradições estão ligadas à experiência da diáspora africana, à escravidão, ao racismo e às estratégias de resistência do povo negro. Não se trata apenas de crenças e rituais, mas de formas de manter a memória, a ancestralidade e a dignidade em contextos históricos de opressão.

Autores como Nogueira (2020), Lima (2020) e Grunewald (2020) ajudam a compreender que essas religiosidades são atravessadas por disputas em torno de reconhecimento e legitimidade. Elas são alvo de estigmas, perseguições e tentativas de criminalização, ao mesmo tempo em que afirmam modos próprios de se relacionar com o sagrado. Nesse sentido, a análise das religiões de matriz africana é também uma forma de estudar a formação social brasileira, marcada pela escravidão, pela desigualdade racial e pelo racismo religioso.

Do ponto de vista antropológico, Geertz (1978) entende a religião como um sistema cultural. Isto é, como um conjunto de símbolos e significados que orienta a visão de mundo e as práticas de um grupo. Essa chave de leitura permite deslocar a ideia de “crença exótica” e tratar o Candomblé, a Umbanda e a Jurema como sistemas de sentido complexos, ligados à organização da vida coletiva. Já Bourdieu (2010) ajuda a pensar a intolerância religiosa como uma forma de violência simbólica, que se expressa quando determinadas crenças são desqualificadas e colocadas como inferiores ou perigosas.

Munanga (2005) amplia essa discussão ao trabalhar o conceito de africanidades brasileiras. Para o autor, as contribuições africanas não aparecem apenas em manifestações pontuais da cultura, mas em modos de ver o mundo, de trabalhar, de lutar por dignidade e de produzir conhecimento. Estudar as religiões de matriz africana, nesse contexto, significa reconhecer esses modos de existência e confrontar o apagamento produzido por uma tradição escolar eurocêntrica.

Caputo (2012) chama atenção para a contradição entre a laicidade do Estado e a forma como o Ensino Religioso é organizado nas escolas. Na prática, os materiais didáticos e as orientações curriculares tendem a privilegiar perspectivas cristãs, o que

reforça o silenciamento das religiões de matriz africana. Esse quadro mostra que a escola pode reproduzir o racismo religioso ou se tornar um espaço de enfrentamento a ele, dependendo de como as disciplinas trabalham essas temáticas.

Como disciplina que busca o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais, a Sociologia oferece instrumentos para problematizar preconceitos, estereótipos e estigmas dirigidos às religiões afro-brasileiras. Ao articular conceitos sociológicos com a história da escravidão, da diáspora africana e das lutas negras, o ensino de Sociologia pode contribuir para uma educação para as relações étnico-raciais e para a defesa dos direitos humanos.

A partir dessas referências, este capítulo se organiza em três subtópicos. No primeiro, discutimos as religiões de matriz africana no contexto do ensino de Sociologia, destacando seu potencial para problematizar o racismo religioso e as heranças da escravidão no currículo escolar. No segundo, apresentamos as principais tradições afro-brasileiras presentes na Paraíba, com ênfase na Jurema, no Candomblé e na Umbanda, relacionando suas características às histórias locais de resistência. No terceiro, abordamos o ensino de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos para pessoas privadas de liberdade, mostrando como a discussão dessas religiosidades, além de cumprir a Lei 10.639/2003, ajuda a compreender a formação histórica e social do Brasil e a enfrentar o racismo em contexto prisional.

2.1 AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO CONTEXTO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

As aulas de Sociologia no Ensino Médio assumem um papel fundamental na análise dos processos de discriminação racial que deslegitimam e demonizam tais religiões, oferecendo uma contribuição crítica e reflexiva para o enfrentamento do racismo religioso. Essa perspectiva está alinhada com o que propõe o Currículo do Ensino Médio da Paraíba ao definir o papel da Sociologia na formação dos estudantes da rede estadual.

> Como Ciência da Sociedade, a Sociologia faz uma articulação entre os aspectos sociológicos, antropológicos e políticos para explicar teorias e conceitos consagrados pelas comunidades científicas dessas três tradições, ao passo que pratica o estranhamento e a desnaturalização, fazendo do senso comum, da

> intolerância, dos preconceitos, dos estereótipos e dos estigmas objetos privilegiados de sua leitura crítica (Paraíba, 2023, p.423).

Quando falamos sobre religiões, pensamos tratar-se de um campo do conhecimento pedagógico apenas do ensino religioso, posto que é uma matéria comum aos currículos da educação básica. No entanto, esse pensamento é bastante problemático e fruto de inúmeras discussões entre os pesquisadores.

A professora Stela Guedes Caputo, por exemplo, em seu livro intitulado “Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé”, tem uma postura bastante crítica ao Ensino Religioso quando diz:

> A Constituição brasileira garante a liberdade de crença e separa o Estado e Igreja, mas prevê o Ensino Religioso no país, o que é uma gritante contradição. Ainda assim, apesar de modificado, o art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação assegura a diversidade e proíbe qualquer forma de proselitismo. O parágrafo segundo desse artigo diz que os sistemas de ensino ouvirão as entidades religiosas para a definição de conteúdo da disciplina de Ensino Religioso.” (Caputo, 2012, p. 228).

A partir da fala de Caputo, percebe-se que temos, pelo menos, dois grandes problemas: a contradição entre a laicidade do Estado e a participação das entidades religiosas na definição do currículo da disciplina de Ensino Religioso, o que pode ser facilmente percebido pelos materiais didáticos utilizados pelas escolas públicas para essa disciplina, que são, via de regra, para o trabalho com valores e aspectos majoritariamente das religiões cristãs.

Tal afirmação é reforçada pela análise de Caputo (2012), ao evidenciar que, nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, a elaboração de materiais didáticos para o Ensino Religioso contou com ampla participação da Arquidiocese local. Essa presença institucional, segundo a autora, expressa a contradição entre a laicidade do Estado e a influência religiosa na esfera pública, refletindo-se em conteúdos predominantemente cristãos e, portanto, em práticas potencialmente proselitistas, o que é vedado por lei (Caputo, 2012).

As considerações dessa pesquisadora, apesar de muito centrada no Estado do Rio de Janeiro, nos mostra uma coisa bastante antiga e que pode nos ajudar a pensar a nível de Brasil, pois, se pensarmos que a escolarização no Brasil começa com a chegada dos jesuítas e que estes tinham, claramente, um projeto de catequese, portanto, um

projeto colonizador, não é novidade que a Igreja Católica busque nos dias de hoje sua permanência dentro das escolas.

Isso, porém, é um grande problema, pois à medida em que existe o monopólio de uma instituição religiosa na produção de um material didático escolar, não podemos esperar outra coisa a não ser a presença do proselitismo, que é vedado por lei. Esse proselitismo, por sua vez, fica claro a partir das temáticas trabalhadas, tais como os valores e aspectos quase que restritos à religiosidade cristã.

Nesse sentido, se pensarmos que, no decorrer da escravidão brasileira, a Igreja Católica buscou reprimir os cultos religiosos dos escravizados, associando-os ao mal, por qual razão poderíamos esperar que o Ensino Religioso, majoritariamente comandado pela Igreja ainda no Século XXI, irá permitir um trabalho que permita um conhecimento aprofundado sobre as religiões de matrizes africanas na escola?

São essas e outras muitas questões que levam pensadores como Stela Guedes Caputo a não depositar muitas esperanças no Ensino Religioso como uma disciplina capaz de dar conta do trabalho eficiente dessa temática. E que, como bem denuncia Caputo (2012), a escola é para uma criança de axé o pior lugar fora de seu terreiro.

Em vez dela, poderíamos pensar como as demais disciplinas podem trabalhar essa temática, posto que a História, a Filosofia, a Geografia e as demais ciências são áreas por excelência capazes de cumprir essa proposta pedagógica, visto ser de obrigatoriedade imposta pela lei 10.639 de 2003. É nesse contexto que, por exemplo, podemos pensar o ensino de Sociologia como um caminho para o trabalho com as religiões de matrizes africanas.

Considerando o papel desnaturalizador atualmente desempenhado pela Sociologia, temos que, no caso dos preconceitos contra as religiosidades de origens africanas, esse processo de problematização passa necessariamente pela discussão acerca do período escravocrata brasileiro, que além de trazer forçadamente pessoas do continente africano, para serem escravizadas, vivenciaram a tentativa de apagamento de suas crenças, em favor da imposição da religião católica por parte dos escravocratas.

> O transporte era feito da África para o Brasil nos porões dos navios negreiros. Aglomerados, em condições desumanas, muitos morriam antes de chegar ao Brasil, sendo que os corpos eram lançados ao mar. Nas fazendas de açúcar ou nas minas de ouro (a partir do século XVIII), os escravos eram tratados da pior

> forma possível. Trabalhavam muito, recebendo apenas trapos de roupa e uma alimentação de péssima qualidade. Atravessavam as noites nas senzalas (galpões escuros, úmidos e com pouca higiene) acorrentados para evitar fugas. Eram constantemente castigados fisicamente, sendo que o açoite era a punição mais comum no Brasil Colônia. Eram proibidos de praticar sua religião de origem africana ou de realizar suas festas e rituais africanos. Tinham que seguir a religião católica, imposta pelos senhores de engenho, adotar a língua portuguesa na comunicação. Mesmo com todas as imposições e restrições, não deixaram a cultura africana se apagar. Escondidos, realizavam seus rituais, praticavam suas festas, mantiveram suas representações artísticas [...]. As mulheres negras também sofreram muito com a escravidão, embora os senhores de engenho utilizassem esta mão-de-obra, principalmente, para trabalhos domésticos. Cozinheiras, arrumadeiras e até mesmo amas de leite foram comuns naqueles tempos da colônia (Reck, 2013, p. 406).

Esse processo persecutório aos cultos africanos colaborou para o preconceito que até hoje persiste contra os adeptos das religiões afro-brasileiras no país. Logo, o processo de desnaturalização torna-se complexo na aula de Sociologia à medida em que é preciso fazer todo um recorte histórico do período da escravidão: problematizar a escravidão e o fim dela, em 13 de maio de 1888, através da Lei Áurea, não como um episódio que ficou no passado, mas enquanto um fenômeno social que repercute até os dias de hoje em diversos cenários onde transitam as pessoas negras, dentre os quais estão os terreiros e casas de cultos afro-brasileiros.

De acordo com a matéria publicada pelo site de notícias G1, publicada no dia 15 de novembro de 2022, a Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras que em 2022 entrevistou 255 representantes de terreiros no Brasil, descobriu que quase a metade deles relataram que sofreram ataques nos dois anos anteriores.

Episódios dessa natureza são chamados inicialmente de intolerância religiosa, mas podem também ser considerados como racismo religioso. Os dois termos, embora possam ter relação com o fenômeno religioso, guardam importantes diferenças. É o que aponta Nogueira (2020):

> A expressão intolerância religiosa tem sido utilizada para descrever um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a crenças, rituais e práticas religiosas consideradas não hegemônicas. Práticas estas que, somadas à falta de habilidade ou à vontade em reconhecer e respeitar diferentes crenças de terceiros, podem ser consideradas crimes de ódio que ferem a liberdade e a dignidade humana (Nogueira, p. 39, 2020).

Em seguida, no mesmo livro, Nogueira (2020) aprofunda a discussão sobre o racismo religioso ao afirmar que esse fenômeno não se restringe à discriminação contra

pessoas negras praticantes de religiões de matriz africana, mas atinge as próprias crenças e seus rituais. Para o autor:

> O racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as crenças e os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência (Nogueira, 2020, p. 89).

A partir dessas considerações, entendemos que as violências sofridas pelas pessoas adeptas de religiões de matrizes africanas, seja na escola, seja nas ruas, quando pessoas são atacadas fisicamente por manifestar publicamente sua fé, são frutos de problemas bem mais antigos da história da sociedade brasileira, a exemplo do processo de colonização que escravizou africanos e fomentou as bases do tão conhecido racismo.

Prandi explica que “em pouco mais de três séculos, cerca de 5 milhões de africanos foram trazidos ao Brasil como escravos. Originários de diferentes partes da África negra, representavam uma multiplicidade de grupos étnicos”. (Prandi, 2000, p. 52). A esse processo dá-se o nome de Diáspora Africana, isto é, o deslocamento forçado dos povos de África para os diferentes lugares do mundo. Nesse sentido, Munanga entende que, para abarcar toda a diversidade do povo africano, é necessário trabalharmos com o conceito de africanidades.

> Africanidades Brasileiras ultrapassam, pois, o dado ou o evento material, como um prato de sarapatel, uma congada, uma apresentação de capoeira. Elas se constituem nos processos que geraram tais dados e eventos, hoje incorporados pela sociedade brasileira. Também se constituem nos valores que motivaram tais processos e dos que deles resultaram. As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (Munanga, 2005, p. 156).

O estudo e o trabalho com as Africanidades Brasileiras coadunam com o que a Lei nº 10.639/2003 estabelece, uma vez que ambos ressaltam a importância das múltiplas contribuições dos africanos e de seus descendentes na formação cultural do Brasil. Nessa perspectiva, abordar a história, os ritos e as formas de se relacionar com o

Sagrado presentes nas religiões de matriz africana constitui uma prática educativa que busca reduzir os preconceitos e o racismo religioso, ao mesmo tempo em que valoriza a contribuição desses povos para a construção da identidade nacional.

Asante (1998) propõe o conceito de afrocentricidade como uma epistemologia capaz de romper com os paradigmas eurocêntricos e restituir centralidade ao sujeito africano em sua própria história. Para o autor, a afrocentricidade desloca a Europa do centro da produção do conhecimento e insere o povo negro como sujeito de sua própria narrativa, não mais como objeto de estudo. Tal abordagem configura um movimento de reconstrução identitária e de afirmação epistemológica, ao reconhecer que as ideias, práticas e valores africanos devem ser compreendidos a partir de seus próprios contextos históricos e culturais.

Nesse sentido, a afrocentricidade configura-se como um projeto político e filosófico de superação do apagamento imposto às pessoas negras, tanto no campo simbólico quanto no educacional. Ao propor uma nova forma de pensar e produzir conhecimento, a epistemologia afrocentrada contribui para desconstruir estigmas e estereótipos ainda presentes no cotidiano e nas instituições de ensino, valorizando as experiências, os saberes e as estéticas negras como parte essencial do processo civilizatório brasileiro (Asante, 1998).

Sobre isso, o filósofo Renato Noguera afirma:

> A filosofia ocidental seria universal porque trata do Homem. Esse homem é ocidental, branco, civilizado, adulto, heterossexual, culturalmente cristão; ainda que seja “ateu”, o “sujeito universal” e porta-voz da filosofia ocidental. O estabelecimento do discurso filosófico ocidental como régua privilegiada do pensamento institui uma desigualdade epistemológica. Uma injustiça cognitiva que cria escalas, classes para o pensamento filosófico, estabelecendo o que é mais sofisticado e o que é rústico e com menos valor acadêmico. Essa injustiça cognitiva é capaz de definir *status*, formar opinião e excluir uma quantidade indefinida de trabalhos intelectuais. Nossa leitura é que o racismo é um elemento decisivo para o entendimento do epistemicídio e seus efeitos. (Noguera, 2020, p. 23).

Portanto, Noguera entende que um dos desdobramentos do racismo é o epistemicídio, que exclui formas de pensamentos distintas da europeia. O próprio conceito de religião é conceitualmente problemático, quando analisado sobre o crivo epistemológico do que é religião, pois “no continente africano a relação com o sagrado

ou com o metafísico foi montada a partir de parâmetros diversos ao da relação com o fenômeno religioso no Ocidente.” (Oliva, 2019, p. 208).

Steil e Toniol (2012, p. 6) dizem que:

> A emergência da religião como categoria analítica, em certa versão da crítica pós-colonial, está relacionada com a modernidade enquanto projeto político e epistemológico forjado no contexto de exploração das colônias do sul pelas metrópoles do norte. Em certo sentido, explicitar essa relação de dependência da categoria religião com dimensões espaço-temporais características da modernidade contribui para problematizar o hipotético valor explicativo universal desse conceito.

Para eles, o problema do em torno do conceito de religião pode ser analisado a partir de dois pontos. O primeiro diz respeito ao fato de que existe uma crise sobre o conceito de religião para designar práticas, rituais e modos de vivenciar as espiritualidades das pessoas atualmente. O segundo refere-se às crises das tradicionais instituições religiosas a quem se convencionou o papel de mediar a experiência das pessoas com o divino e garantir a legitimidade disso. (Grunewald, 2020).

Evangelista (2019), a partir de Meslin (2014), afirma que:

> Como Michel Meslin (2014) destaca, os povos Yorubas, por exemplo, desconhecem o termo religião, segundo as perspectivas semânticas, morfológicas, sacras e sociológicas com que outras nações ocidentais a concebem. Nas Religiões Afro-brasileiras, este conceito também é tensionado. Não existe, por exemplo, a figura opositora a divindade, uma figura diabólica, como a que se apresenta no cristianismo. A noção de pecado também é uma outra característica inexistente para o Povo de Santo. A relação do Afroreligioso com o sagrado é concebida tal qual as sociedades Yorubas percebem. Ambos entendem a religiosidade e não a religião, sendo essa religiosidade parte integralizada do ser e o sentido do sagrado está contido intrinsecamente em suas dinâmicas sociais (p. 35-36).

Porém, a preferência por religiões do cânone europeu como ideal de religião e como conteúdos curriculares na educação não nos parece inocente, mas uma escolha pensada, visto que, como bem nos aponta Nogueira (2020), dizem clássicos da antropologia racista, "uma religião sem ética", frente às instituições que querem regular corpos, mentes, gozo e afeto. (Nogueira, 2020, p. 132-133).

Ou seja, há, ainda, a crença de que as religiões de matrizes africanas não possuem uma ética ou mesmo que não se enquadram como religião por não possuírem a mesma lógica ética e escrita tal qual as religiões tradicionais. Soma-se a isso o fato do

preconceito, ou, melhor dizendo, do racismo religioso, que demoniza as religiões de matrizes africanas, como se estas fossem algo que faz uso do mal.

Reconhecendo essas especificidades, Nogueira (2020) faz uso de um termo específico para se referir às religiões de matrizes africanas, quando diz:

> Comunidade Tradicional de Terreiro como uma denominação aglutinadora de todas as práticas afro-brasileiras também chamadas Religiões de Matriz Africana ou tradições afro-brasileiras, como Umbanda, Candomblé, Xambá, Nagô-egbá, Batuque, Tambor de Mina, Jurema e aparentados. Diante da perseguição, somos todos "macumbeiros" - no sentido da palavra -, por isso é preciso que nos vejamos todos como irmãos e parte de uma cultura com gênese comum (Nogueira, 2020, p. 138).

A opção pelo termo CCTro nos parece bastante pertinente, pois, se considerarmos que os povos africanos que vieram ao Brasil para serem escravizados eram de diversos lugares do continente africano e, portanto, pertencentes a diversas culturas, as formas de culto e expressões religiosas também eram diversas. Caputo nos explica melhor esse processo quando fala sobre a escravidão:

> A escravização foi um projeto de aniquilamento de povos negros e suas culturas implementado pela lógica colonial que uniu intenções mercantis e intenções de submissão étnica. Só para as Américas, o comércio atlântico de escravos trouxe cerca de doze milhões de pessoas escravizadas. As consequências foram e continuam sendo terríveis, basta ver as dimensões das desigualdades na sociedade brasileira que atingem, sobretudo, às populações negras (Caputo, 2018, p. 42).

No mesmo sentido, Bastide nos diz que:

> A escravidão, com efeito, dividiu as sociedades globais africanas ao longo de uma linha flutuante que separaria, de um modo geral, o mundo dos símbolos, das representações coletivas, dos valores, do mundo das estruturas sociais e de suas bases morfológicas. O africano, com a destruição racial das linhagens, dos clãs, das aldeias ou das realezas, apegava-se tanto mais a seus ritos e seus deuses, a única coisa que lhe restara de seu país natal, o tesouro que pudera trazer consigo (Bastide, 1971, p. 219).

As considerações de Caputo e Bastide apontam para a reflexão em torno do processo de escravidão como meios de apagamento das tradições africanas no Brasil, razão pela qual cabe a Sociologia, enquanto ciência com papel de desnaturalização e de estranhamento das questões sociais, abordar a temática das religiosidades afro-brasileiras no currículo escolar, considerando que os dispositivos legais e documentos norteadores da educação básica abrem espaço para esse trabalho como ferramenta de

diminuição do racismo, da intolerância religiosa, mas como um caminho para a afirmação delas como forma de afirmação das identidades culturais afro-brasileiras.

Considerando esse cenário, foi promulgada a Lei 10.639, no ano de 2003, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino de nível fundamental e médio. O dispositivo legal altera Lei de Diretrizes e Bases, acrescentando os artigos 26-A, 79-A e 79-B.

> Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3o (VETADO)" "Art. 79-A. (VETADO)" "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2003).

Essa lei orienta que o trabalho com a história e cultura afro-brasileira nas escolas pode ser feito em qualquer disciplina, apesar de enfatizar as disciplinas de Educação Artística, História e Literatura. No entanto, essa temática no ensino de Sociologia encontra um espaço rico de abordagens, uma vez que ela trabalha com processos sociais e, também, com as religiões, como expressão da cultura, de modo que a temática das religiões de matriz africana pode ser inserida na disciplina.

Mesmo com a BNCC retirando a obrigatoriedade, no currículo da educação pública estadual da Paraíba a manteve. Nesse currículo, há a previsão de que essa temática deve ser trabalhada na terceira série do ensino médio:

> Na 3ª série, elencamos as questões que envolvem os processos de Formação Política, tais como: Democracia, Representação Política, Ideologia, além de questões sobre Religiosidade e Cultura. Isso permitirá que os estudantes ampliem sua visão de mundo, seu vocabulário, adquirindo novas formas de percepção, de compreensão e de crítica da sociedade em que vivem. (PARAÍBA, 2023, p. 424).

Essa previsão está em consonância com a Competência Específica 5, que diz: "Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos

Humanos.”, bem como com as habilidadesEM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504, à medida em que elas possuem a seguinte redação:

> (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas (Brasil, 2017).

Observa-se que tanto o currículo paraibano, quanto a BNCC reservam um espaço específico para o trabalho com a questão das religiões. O primeiro especifica que esse trabalho deve ocorrer na última série do ensino médio; a segunda, por sua vez, não delimita a série em específico, mas apresenta objetivos a serem alcançados a partir desse trabalho, com um foco especial ao combate à discriminação e à intolerância, como ferramentas de promoção de Direitos Humanos, por entender que essas violências são produtos de processos sociais que precisam ser problematizados em sala de aula.

2.2. TRADIÇÕES SAGRADAS NA PARAÍBA: A JUREMA, O CANDOMBLÉ E A UMBANDA

As expressões de religiosidades de matriz africana são palco de inúmeras discussões sociológicas e antropológicas, isto porque são religiosidades que ganham contornos e características próprias a depender do contexto sociocultural em que se situam. São muitas as tradições africanas em nosso país, mas, especificamente na Paraíba, há a predominância de três delas, a saber: Jurema, Candomblé e Umbanda.

2.2.1 Jurema na Paraíba

A Jurema, segundo Oliveira (2011), é uma tradição religiosa baseada na fé em um Deus único, cuja teofania se manifesta por meio da bebida sagrada homônima e da incorporação das entidades e divindades cultuadas. De origem ameríndia, essa religião resulta da fusão entre elementos das culturas indígenas brasileiras, das matrizes

africanas e do Catolicismo popular. Os primeiros registros históricos de práticas semelhantes à Jurema datam do século XVI, quando cronistas descreveram rituais realizados pelos povos nativos, marcados por danças, uso de penas, cânticos e estados de transe (Lima, 2024).

Entretanto, Santos (2007) problematiza o uso do termo “religião” para definir a Jurema, preferindo compreendê-la como uma forma de conhecimento ancestral de natureza xamânica, transmitida oralmente e cujas origens são reconhecidamente difusas entre os próprios praticantes. O autor enfatiza ainda que a planta jurema possui papel central nos rituais, sendo utilizada na preparação da bebida sagrada, misturada a outras ervas, o que reforça o caráter simbólico e medicinal dessa tradição.

Grunewald (2020), por sua vez, amplia essa discussão ao observar que o poder sagrado atribuído à planta está intrinsecamente ligado à mitologia do povo da Jurema. Segundo essa narrativa, o vegetal teria se tornado santo por ter sido o local onde Jesus se apoiou durante sua perseguição, momento em que seu sangue teria consagrado a planta. Essa tradição expressa a crença de que o sangue divino conferiu à Jurema o dom da comunhão com o sagrado, tornando-a ponte entre o mundo terreno e o espiritual.

Pires (2010) acrescenta que o culto à Jurema revela um duplo aspecto místico: de um lado, o culto às entidades espirituais e, de outro, a reverência aos antepassados. Essa dimensão dual fortalece a crença de que os espíritos ancestrais habitam na planta e de que o juremeiro, ao morrer, se une a ela, perpetuando o ciclo entre vida, morte e transcendência. Assim, a Jurema emerge como expressão de uma cosmologia complexa, que articula fé, memória e ancestralidade como caminhos de ligação entre o humano e o divino.

> Na Jurema, assim como em outras religiosidades de terreiro, a comunicação com o mundo espiritual se dá principalmente através do rito de possessão e incorporação, quando as entidades baixam nos médiuns e dão seus recados. Não obstante, para um devoto o cotidiano é uma vasta rede de sinais a serem lidos e decifrados, alguns trazendo mau agouro e outros presságios. Portanto, infortúnios, coincidências e acidentes são interpretados dentro de uma linha explicativa que envolve a influência de forças sobrenaturais, a agência humana e, por vezes, o próprio acaso. (Pires, 2010, p. 95).

Alexandre L'Omi Lòdó, em entrevista analisada por Grunewald (2020) no livro *Jurema*, explica que os efeitos químicos da planta são considerados essenciais para o estabelecimento da comunicação com a dimensão espiritual. Nessa perspectiva, o uso da jurema não se limita a um elemento simbólico, mas constitui a própria condição material e sagrada para a realização dos rituais da Jurema Sagrada. A ingestão da bebida, preparada a partir da planta homônima, é compreendida pelos praticantes como meio de abertura para o transe e a incorporação das entidades espirituais, fortalecendo o vínculo entre o corpo, a natureza e o mundo invisível.

O contexto histórico do Nordeste brasileiro favoreceu o surgimento e a consolidação dessas práticas. Por ter sido um dos principais cenários do período colonial, a região foi marcada por intensas trocas culturais e religiosas entre povos indígenas, africanos escravizados e europeus. Dessa confluência de saberes e tradições emergiram novas formas de religiosidade, que integraram elementos de diferentes matrizes culturais e espirituais. Uma dessas expressões é o Catimbó, prática que sintetiza traços das cosmologias indígenas, africanas e do catolicismo popular, revelando o caráter híbrido e criativo das espiritualidades nordestinas.

> O catimbó é uma forma de expressão religiosa característica do Nordeste do Brasil. Essa religiosidade é produto de uma construção espiritual popular que tem Alhandra como referência para sua gênese, mas que pode ser encontrada em todo o litoral do Nordeste, especialmente em Natal (RN) a Maceió (AL), e adentrando expressivamente a Zona da Mata paraibana e pernambucana (Grunewald, 2020, p. 155).

Tendo como referência o Catimbó, alguns pesquisadores indicam que a Jurema teria surgido na Paraíba, especialmente na cidade de Alhandra, reconhecida pela presença ancestral de mestras e mestres como Maria do Acais (Lima, 2024, p. 47). O vigor dos cultos dedicados à planta sagrada levou Silva Júnior (2011) a denominar o município como a "cidade da jurema", em razão da centralidade simbólica e ritualística que esse território ocupa nas tradições juremeiras.

Grunewald (2020) observa que a importância de Alhandra como principal referência das práticas de culto à Jurema está relacionada à presença do povo indígena Tabajara, que habitava a região antes mesmo da colonização portuguesa, e aos antigos aldeamentos Arataguy e Jacoca. O processo de catequização promovido pelos colonizadores favoreceu o sincretismo religioso, no qual elementos da religiosidade cristã

foram incorporados às práticas indígenas, dando origem a expressões espirituais híbridas, como a pajelança.

Apesar de Alhandra ocupar lugar central na memória juremeira, Lima (2020) ressalta que os cultos de Jurema se expandiram para outras regiões do país, assumindo características locais próprias. A autora menciona, por exemplo, a Encantaria Amazônica, marcada pela crença em entidades como o Curupira e o Anhangá, evidenciando que a Jurema é, ao mesmo tempo, tradição e movimento, religiosidade e adaptação.

Barros descreve os cultos de Jurema em terreiros de Campina Grande como expressões vivas dessa herança espiritual, nas quais se entrelaçam a ancestralidade indígena, a força africana e a simbologia cristã popular.

> Jurema compõe-se de um complexo de concepções e representações em torno da planta de mesmo nome e se fundamenta no culto de possessão aos mestres, e caboclos com o objetivo de curar os doentes e resolver os problemas práticos da vida cotidiana. Esse complexo ainda inclui a bebida preparada com a casca da jurema e o uso do cachimbo. A bebida, no entanto, no atual contexto, não possui efeitos alucinógenos (possivelmente em nenhum momento ela tenha possuído), visto ser preparada apenas com uma pequena quantidade de partes da planta e misturada a outras bebidas industrializadas e ervas aromáticas; seu efeito parece, muito mais simbólico. (BARROS, 2011, p. 113).

Segundo Santos (2007), os mestres são entidades que possuem o conhecimento da *ciência da Jurema.* Além disso, foram em vida pessoas pobres e simples que possuíam uma relação próxima com a natureza. Os mestres residem em *cidades ou reinos*, possuem auxiliares denominados de *falange*, que ajudam a fazer os trabalhos, e contam, ainda, com as *correntes*, entidades de diversas origens.

Santos (2007) descreve os elementos que compõem a ritualística da jurema, como a mesa, que figura como o altar para as práticas de Jurema, forrada com uma toalha branca; e os pontos, que são cantos para os mestres; os discípulos, que são os médiuns participantes das reuniões; entre outros.

Lima (2020), no entanto, reconhece e descreve uma variedade de cultos na Jurema:

> Na Jurema de Mesa, os médiuns, sentados, invocam as entidades por meio de pontos-cantados; na Jurema Batida, os médiuns dançam – ao som de ilus, afroxés, triângulos, pandeiros e agogôs – vestidos geralmente de branco ou de roupas coloridas feitas de chita; já na Jurema de Chão, os médiuns ficam sentados em tamboretes ou no chão, entoam pontos-cantados e recebem suas entidades que, nesse caso, não dançam (Lima, 2024, p. 51).

Segundo Lima (2024), praticamente todas as práticas de cultos afro-brasileiros na Paraíba no século passado começaram na Jurema e, até 1966, eram consideradas clandestinas. Até que, na gestão do governador João Agripino esses cultos foram liberados, por meio da Lei 3.443, de 6 de novembro de 1966.

Apesar de ser considerado um avanço, a referida lei exigia que os responsáveis fizessem prova da sanidade mental, comprovada por laudo psiquiátrico, bem como a idoneidade moral, além de condicionar o funcionamento dos cultos à autorização da Secretaria de Segurança Pública do Estado da Paraíba.

2.2.2 O Candomblé na Paraíba

O termo Candomblé não designa uma religião homogênea, mas um conjunto de religiosidades afro-brasileiras fundadas na herança religiosa de povos africanos, notadamente de países como Angola, Nigéria e República do Benim, que vieram para o Brasil durante o período de escravidão.

Esse caráter genérico fez com que o Candomblé assumisse características específicas de culto e nomes diferentes em diferentes regiões do país. Na Paraíba, formou-se o chamado Candomblé de Caboclo, como resultado da junção de elementos culturais de África e dos nativos brasileiros, expandindo-se para os estados vizinhos do Rio Grande do Norte e Pernambuco. (Lima, 2024).

Além disso, Lima afirma que se trata de uma religião de transmissão oral, que não possui um texto escrito sagrado. Sustentada na transmissão oral da tradição de uma pessoa mais velha a uma pessoa mais nova, possui um rígido caráter hierárquico, cujo tempo é um elemento fundamental para sua delimitação.

De acordo com Lima, o Candomblé nasce:

> No bojo da releitura das práticas ritualísticas africanas, o Candomblé se desenvolveu em solo brasileiro, seguindo modelos étnicos dos grupos de escravos diversos, oriundos da diáspora negra. Embora separados estrategicamente pelos mercadores de escravos e, posteriormente, por compradores (proprietários de engenhos, fazendas, minas etc.), os escravos permaneciam imbuídos de forte sentimento cultural-religioso. Mesmo distantes de suas famílias, seus amigos, grupos étnicos, o sentimento de cativo e as práticas culturais, congregavam esse povo nas nações de Candomblé, como são chamadas até hoje [...] A Bahia foi considerada o berço do Candomblé; foi lá onde tudo se organizou, permanecendo no gueto por muito tempo. Somente na década

> de 1960 a religião expandiu-se rumo a São Paulo e ganhou conotações metropolitanas (Lima, 2024 p. 115).

O Candomblé é organizado por Nações, dentre as quais estão Jeje, Nagô e Ketu. Na Bahia, teve forte influência da nação Ketu, que auxiliou na adaptação das tradições africanas ao contexto brasileiro. A nação Nagô no Brasil, por sua vez, provém do *povo Yorúbá* do Daomé, que são constituídas por populações irmandadas pelo mito genético e ficaram concentrados nas regiões Norte e Nordeste, notadamente nas cidades de Salvador e Recife (Santos, 1975).

Lima (2020) credita a chegada do Candomblé Ketu na Paraíba à chegada do babalorixá Jackson Luiz Gonçalves Ricarte, em 1970, em Cajazeiras. Além disso, afirma que a primeira casa de Candomblé de nação Jeje na Paraíba foi instituída pela Doné Renilda, em 1996, bem como atribui à Maria Barbosa de Souza, a Mãe Beata, a fusão dos cultos de Candomblé e Umbanda na Paraíba, na década de 1960.

Lima assim define o Candomblé:

> Candomblé, seja ele Queto/Nagô, Jeje ou Angola, é uma religião única, baseada na harmonia entre o homem e os elementos da natureza e na relação dialética entre eles. É uma religião em que os homens e mulheres, idosos e crianças, pretos e brancos, pobres e ricos, de todas as orientações sexuais, fundem-se no culto às divindades e cujo marco hierárquico é o tempo de santo. O tempo de iniciação é posto do respeito: o mais velho ensina o mais novo. No Candomblé, o aprendizado dá-se pela transmissão oral e os segredos transmitidos ao iniciado refletem as peculiaridades de cada família de santo, pois não há uma verdade absoluta nem um livro de ensinamentos. Talvez por isso o culto aos ancestrais e aos orixás perdure desde tempos imateriais (Lima, 2024, p. 127).

Além do caráter oral, das nações e do caráter hierárquico, Lima apresenta o Candomblé como uma religião inclusiva para as pessoas das mais diversas orientações sexuais. Isso pode ser percebido, por exemplo, nas cerimônias de matrimônio entre pessoas do mesmo sexo, cujo primeiro realizado na Paraíba foi realizado no ano de 2008, pela ialorixá Lúcia Omidewá, de João Pessoa.

Esse ponto é muito importante a ser considerado, porque, em algumas religiões, muitas vezes, as pessoas declaradamente homoafetivas são impedidas de assumir cargos eclesiásticos, casar com seus parceiros, entre outras coisas, o que faz com que o Candomblé seja um espaço aberto para que essas pessoas possam ter práticas religiosas, mas também um lugar de sociabilidade desses indivíduos.

Santos (1975) afirma que o Candomblé se organiza em um terreiro, que, em suas palavras:

> O “terreiro” concentra, num espaço geográfico limitado, os principais locais e as regiões onde se originaram e onde se praticam os cultos da religião tradicional africana. Os *òrísà* cujos cultos estão disseminados nas diversas regiões da África *Yorúbá*, adorados em vilas e, cidades separadas e às vezes bastante distantes, são contidos no “terreiro” nas diversas casas-templos, os *ilé-órísá*. (Santos, 1975, p. 35).

Segundo Santos (1975), o terreiro contém dois espaços com diferentes funções: um espaço urbano e um espaço virgem. O primeiro refere-se, como o próprio nome indica, a construções urbanas, de uso público e privado; o segundo, por sua vez, diz respeito ao espaço natural, onde se encontram as árvores, remetendo à floresta africana.

A *cúpula do terreiro* Nagô, conforme Santos (1975), é formada por sacerdotisas mais antigas, onde cada uma tem sua função determinada pela antiguidade, na capacidade pessoal e pela natureza do orixá ao qual pertence. Dentro dessa estrutura, a ialorixá ocupa o mais alto grau no terreiro, sendo a responsável pelo culto aos orixás, mas também pela transmissão do axé, um poder sobrenatural que se realimenta no terreiro.

Além da ialorixá, Santos (1975) afirma que nessa cúpula há o grupo de *abíyan*, responsáveis por estabelecer a relação do axé do orixá com o axé do terreiro; as *iyàwo,* que são as noviças do terreiro, responsáveis por plantar o axé do terreiro e dos orixás individuais de cada uma delas; os *égbómi,* que são o grupo de onde sairão as próximas ialorixás do terreiro.

Prandi (2007) descreve, de forma geral, a divisão das funções no Candomblé, não se restringindo apenas à Nação Nagô. De acordo com o autor, o sacerdote supremo do terreiro, conhecido como babalorixá, uma expressão iorubá que significa "pai de santo", pode ser um homem; os filhos de santo iniciados podem dançar e incorporar seu orixá; os alabês são homens que tocam os instrumentos; o axogum, responsável pelo sacrifício de animais; o pejigã, encarregados da conservação dos altares; os ogãs, homens que não incorporam, mas que podem oferecer ajuda fora das dependências do terreiro; ebômi, mulheres que cumpriram obrigações rituais por mais de sete anos e que podem assumir funções especializadas no trabalho sacerdotal, com condições de se tornar mãe de santo; a iabassê, responsável por cozinhar as comidas das divindades; a agibonã,

sacerdotisa responsável por cuidar dos filhos de santo em rituais de iniciação; o olossaim, responsável por colher as folhas utilizadas nos ritos; e o axogum, encarregado dos sacrifícios de animais. A passagem de um grupo para o outro leva em consideração o tempo de iniciação e de vivências no terreiro.

Lima (2020) reconhece o tempo como um elemento fundamental para a delimitação dos papéis dentro da hierarquia do Candomblé. Além disso, enfatiza o caráter oral e da tradição dessa religião, uma vez que não existe um livro escrito que prescreva a uniformização dos ritos, todos os detalhes ritualísticos são passados dos mais antigos aos mais novos. Sobre isso Santos (1975) diz:

> O conhecimento e a tradição não são armazenados, congelados nas escritas e nos arquivos, mas revividos e realimentados permanentemente. Os arquivos são vivos, são cadeias cujos elos são os indivíduos mais sábios de cada geração. Trata-se de uma sabedoria iniciática. A transmissão escrita vai ao encontro da própria essência do verdadeiro conhecimento adquirido numa relação interpessoal concreta. É possível que essa modalidade tenha contribuído para a inexistência de uma escrita de origem Nagô. A introdução de uma comunicação escrita cria problemas que ferem e debilitam os próprios fundamentos das relações dinâmicas do sistema (Santos, 1975, p. 53).

Isto posto, temos que a falta de um livro escrito não traz prejuízo ao funcionamento da religião, mas, ao contrário, a torna ainda mais viva, à medida que se fortalece nas relações entre os sujeitos que participam da ritualística, pois se valoriza os conhecimentos dos mais antigos iniciados, a hierarquia e, consequentemente, o andamento dos cultos.

Sobre essa questão, Prandi (2007) diz que os povos iorubás, por exemplo, não conheciam a escrita até a chegada dos europeus na África, e que as tradições religiosas africanas se fundam na mitologia. Esta, por sua vez, corresponde ao conhecimento científico, filosófico e literário das civilizações ocidentais, à medida em que assume o papel de explicar os acontecimentos passados, atuais e futuros do mundo; e de servir como modelo de conduta para as pessoas.

Contudo, essa correspondência da mitologia africana aos conhecimentos europeus não a faz melhor nem pior que estes, mas uma forma bem específica que os povos africanos tinham para se relacionar com as dinâmicas do mundo. Obviamente, os processos da diáspora africana trouxeram significativas adaptações a essa mitologia à

medida em que os povos em territórios novos iam incorporando novos sentidos e valores a ela, ou mesmo se perdendo com o passar do tempo, em vista de seu caráter oral.

Essas perdas são bem pontuadas por Prandi (2007) quando ele afirma que na África haviam um grande número de orixás, mas somente cerca de vinte deles foram preservados no Brasil. São eles: Exu, Ogum, Oxóssi, Logum Edé, Ossaim, Oxumaré, Omolu ou Obaluaê, Ocô, Iroco, Xangô, Obá, Iansã, Oxum, Nanã, Euá, Iemanjá, Ibejis, Ifá, Onilé, Odudua, Oxaguiã, Oxalá ou Obatalá, Osaim e Erinlé.

> Os orixás são, primeiro, forças da natureza. A maioria dos orixás femininos está associada às águas, especialmente aos rios, como Oxum, Euá, Iansã. Iemanjá, orixá de um grande rio africano, na América também representa o mar. Os masculinos aparecem ligados à terra, compreendendo o solo e o subsolo, como Ogum, Omulu e Iroco. O fundo lamacento dos lagos e dos pântanos, encontro de dois elementos, é de Nanã. O ar que respiramos cabe a Oxalá e Oxaguiã, orixás da Criação. Os fenômenos da atmosfera a Xangô, Oxumarê, Iansã. A vegetação e os animais estão relacionados aos orixás caçadores, Ogum, Oxóssi, Osaim Erinlé, Logum Edé, sendo esses dois últimos também de rio. Alguns orixás estão associados a mais de um aspecto da natureza. (Prandi, 2007, p. 163)

Além de descrever as funções dos orixás segundo o sexo e os elementos aos quais se vinculam, Prandi afirma que “no candomblé, acredita-se que os homens e mulheres herdam características dos orixás dos quais descendem espiritualmente.” (Prandi, 2007, p. 200). No entanto, a definição do orixá de cada pessoa foi se modificando com a chegada dos africanos no Brasil, de modo que enquanto na África o orixá era uma herança de linhagem paterna, no Brasil é necessário consultar o oráculo, por meio do qual o sacerdote joga os búzios para identificar o orixá de alguém.

Sobre os orixás no Candomblé, Lima (2020) diz o seguinte:

> No Candomblé, não há o binômio contraposto entre o Bem e o Mal, o certo e o errado, Deus e o Diabo. Os orixás são bons em essência e podem punir seus filhos em determinados momentos. Não é necessária uma conduta ética e moral para que alguém faça parte da família de santo (comunidade religiosa). Porém, a religião não admite a prática de crimes ou violações dos direitos individuais e coletivos. Candomblé é casa de acolhimento. [...] Não existe um Candomblé puro, uma cópia autêntica do culto milenar aos orixás, voduns e inquices africanos. Trata-se de uma representação de uma religiosidade de matriz africana. Podemos dizer que é uma religião afro-brasileira por tratar-se de um culto a ancestrais africanos, mas organizado, hibridizado e ressignificado no Brasil, nas senzalas, quilombos e, posteriormente, nos terreiros e casas de Candomblé. (Lima, 2024, p. 114-115).

As palavras de Lima (2020) apontam para as especificidades dos orixás no candomblé, como divindades responsáveis por reger a vida de seus filhos e que não se

enquadram dentro da lógica maniqueísta de bem e mal, mesmo porque a própria noção de demônio e de pecado são totalmente estranhas a essa religião.

Na Mitologia Iorubá, Olorum é o Deus Supremo, inacessível aos seres humanos, criador dos Orixás, encarregando-os de governar o mundo. Cada orixá é responsável por um aspecto físico do universo. Eles são forças da natureza. Xangô, por exemplo, é considerado o orixá da justiça, cabe a ele a regência do fogo e do trovão; Iansã, uma das esposas de Xangô, domina os ventos, as tempestades, a sexualidade e o poder das mulheres; além de ser responsável por conduzir os mortos ao outro mundo; Oxum, também esposa de Xangô, detém o domínio do amor, da vaidade e da riqueza. Ogum é o orixá que se ocupa do trabalho, sendo frequentemente associado à caça; Obaluaê é o orixá que cura as doenças. (Prandi, 2007).

Nesse sentido, Prandi (2007) argumenta que, em um determinado momento, os orixás foram passaram por um processo de antropomorfização, o que fez com que adquirissem formas humanas e uma biografia mítica. Nesse sentido, os humanos precisam oferecer a essas divindades parte do que é produzido para a sua sobrevivência, sendo a comida um elemento fundamental. Cada orixá tem sua preferência alimentar e a pessoa que irá lhe oferecer a comida precisa saber do que ele gosta, a exemplo de carne de animais. O autor intitula as religiões sacrificiais religiões como o Candomblé que ofertam coisas aos deuses.

Diante disso, é possível concluir que o Candomblé é um termo que serve para designar um conjunto de religiões que tem por base a tradição africana e que foi se redesenhando no Brasil a partir da diáspora africana. Trata-se de um complexo religioso dinâmico, de tradição oral e ancestral, fundamentado em uma rígida hierarquia e no culto aos orixás.

2.2.3 A Umbanda na Paraíba

A Umbanda é uma religião tipicamente brasileira que tem por base a junção de elementos das religiosidades africanas, do cristianismo e do espiritismo francês. Sua origem é bastante controversa entre os pesquisadores, no entanto, seu nascimento é atribuído a Zélio de Morais, em 1908, no estado do Rio de Janeiro.

Segundo, Negrão (1994), a Umbanda surge em um contexto urbano industrial do século passado. Isto faz com que ela assuma um caráter de religião urbana praticada nos maiores centros urbanos do país, como resultado das dinâmicas sociais advindas do processo industrial.

Lima (2020) assim descreve a religião de Umbanda:

> Na Umbanda, ao contrário do que muitas pessoas pensam, vigora o monoteísmo. Existe um ser supremo que criou o Céu, a Terra e tudo o que nela existe. Ele pode ser chamado Olorum (para os iorubás), Zambi (para os bantos), ou Deus, dado o caráter sincrético umbandista. Os orixás são forças da natureza deificadas cuja função é auxiliar os humanos na Terra, poupando Deus dessa tarefa. Foi para isso que eles foram criados. Na Umbanda, em que são cultuados caboclos, pretos-velhos e crianças (erês) (Lima, 2024, p. 99).

O primeiro ponto a ser destacado é caráter monoteísta, isto é, a crença em um Deus criador. Em razão de ser uma religião muito eclética, essa figura de Deus pode assumir vários nomes e, não coincidentemente, o Deus cristão é cultuado. A ideia de caridade e de amor ao próximo, muito próprias do Espiritismo kardecista e do Catolicismo, respectivamente, são traços que apontam para a imagem do Deus cristão. Além disso, não é incomum que em casas de Umbanda a oração do Pai Nosso seja rezada antes do início das reuniões, algo praticamente impensável para os cultos de Candomblé.

Isso deve ao fato do forte teor sincrético da Umbanda, uma vez que ela mescla elementos do cristianismo, espiritismo e das religiões de matriz africana. Nesse sentido, segundo Lima, os cultos de Umbanda são muito diversificados, diferentes dos cultos de Candomblé, que seguem uma ritualística rígida.

No que se refere as semelhanças e diferenças entre o Candomblé e a Umbanda, existe toda uma problemática em torno da figura de Exu. Prandi (2007), aponta que Exu é uma figura que possui uma função importante nas religiões afro-brasileiras, atuando como o mensageiro entre os seres humanos e os Orixás. A intermediação de Exu é condição fundamental para que os Orixás intervenham no mundo, por essa razão, ele é o primeiro a receber a oferenda.

No entanto, Lima (2020) argumenta que a figura de Exu não é uniforme entre os adeptos de Candomblé e Umbanda. Enquanto no Candomblé Exu é um orixá e dono do ori das pessoas, podendo ser pai de alguém; na Umbanda, ele não é um orixá, tampouco

pode ser dono de ori. Seu culto, na umbanda, acontece apenas por obrigatoriedade ritualística:

> No início de todo e qualquer ato religioso, é para quem primeiro se reza e dá-se de comer (oferendas). Logo, ele é colocado para fora, "despachado" do terreiro com suas companhias femininas, as lebaras. [...] Tidos como espíritos da rua, das encruzilhadas, das bocas de matas e dos cemitérios, exus são associados à morte na Umbanda, assim como o orixá Omolu (deus das doenças, varíolas, epidemias e, por conseguinte, da saúde. (Lima, 2024, p. 96)

Além do caráter ambivalente que assume dentro das religiões afro-brasileiras, a imagem de Exu foi historicamente associada ao demônio, em virtude de suas características, tais como as antenas, cauda e capa preta. Interpretadas equivocadamente como chifres, as antenas são pontos de sintonia os dois polos da Terra, uma apontada para o céu e a outra para a terra, representando a conexão de Exu com os dois polos. (Lima, 2024).

Em virtude desse processo de demonização, desde 2023 acontece a Macha para Exu, um movimento que acontece anualmente na avenida paulista e que objetiva reunir adeptos pessoas em respeito às tradições e religiosidades afrobrasileiras e em combate ao racismo e à intolerância religiosa.

Além desse evento, a lei 14.519/2023, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, institui o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé, a ser comemorado em 21 de março de cada ano, como forma de diminuir a intolerância religiosa e reafirmar a importância do respeito aos adeptos dessas expressões religiosas.

De acordo com Lima (2020), na Paraíba a Umbanda chega em 1960, sob o nome de Umbanda Cruzada com o Nagô de Recife. Ainda segundo o autor, o primeiro terreiro de Umbanda na Paraíba foi fundado em 13 de maio de 1960, o Centro Espírita São Jorge, pela ialorixá Mãe Marinalva, em um contexto onde os cultos afrobrasileiros foram duramente reprimidos pelos agentes estatais.

Em virtude da forte repressão policial que acontecia em todo o território brasileiro, Negrão (1994) destaca o surgimento das federações umbandistas para o combate à repressão policial e a institucionalização da Umbanda como religião.

Na Paraíba, esse processo também foi marcado por violenta repressão estatal, notadamente durante o governo de Pedro Gondim (1962-1965), apontado por Lima (2020), como “o grande perseguidor das religiões afro-brasileiras e ameríndias no estado” (p. 153). A atuação e proximidade de Mãe Marinalva com o governador João Agripino foram fundamentais para que, em 1966, fosse criada a Lei 3.443, de 6 de novembro, que liberou os cultos africanos no estado.

O Estado tinha um papel muito forte nas decisões sobre os cultos afrobrasileiros e sobre as ações da federação umbandista, cabia aos parlamentares regulamentá-los. Isto fez com que a primeira federação nascesse com um caráter monopolizador, diferente das federações de outros estados, onde era a sociedade civil a responsável por sua regulamentação. (Lima, 2024).

Esse processo de autoritarismo, fez com que, em 1972, surgisse a Cruzada Federativa de Umbanda e Cultos Afro-brasileiros, especificamente no dia primeiro de janeiro. Pai Meira assumiu interinamente a presidência até a posse de Osvaldo Belarmino. Além disso, surge em 1997 a Federação Independente dos Cultos Afro-Brasileiros (FICAB), e outras federações no estado.

2.2.4 A Sociologia no Currículo Escolar

A lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, trouxe a orientação de que a Sociologia deveria fazer parte do currículo escolar. No entanto, somente em 2008, por meio da Lei nº 11.684, que o modificou o art. 36 da LDB, a disciplina de Sociologia se torna disciplina obrigatória apenas no currículo do ensino médio.

No Estado da Paraíba, a inclusão da Sociologia e da Filosofia um pouco antes da promulgação da Lei nº 11.684, especificamente em outubro de 2007, quando da publicação da Resolução nº 277/2007, do Conselho Estadual de Educação da Paraíba. Esse dispositivo legal determinou que todas as escolas públicas e privadas que ofertassem o Ensino Médio, nas diversas modalidades, deveriam ofertar as disciplinas de Filosofia e Sociologia em seus currículos. No entanto, essa resolução só entrou em vigor no ano letivo de 2008.

Essa resolução estabeleceu que o docente da disciplina de Sociologia deveria ser licenciado em Sociologia ou em Ciências Sociais e que até o ano de 2012 todos os docentes de Filosofia e Sociologia do Ensino Médio deveriam ter a habilitação para o seu exercício, a saber, a licenciatura na respectiva disciplina em que leciona.

No entanto, abre exceção para que docentes bacharéis em Ciências Sociais licenciados em outra disciplina, licenciados em outra área do conhecimento com pós-graduação em Sociologia, licenciados em História com curso de aperfeiçoamento em Sociologia de, no mínimo, 240 horas, e licenciandos em Ciências Sociais ou em Sociologia, desde que tenham integralizado 75% do curso, possam em caráter temporário, lecionar o componente curricular Sociologia nas escolas públicas da rede estadual.

Em 2017, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que orienta a organização do currículo escolar da educação básica brasileira. No tocante à disciplina de Sociologia, a BNCC dispõe que essa disciplina está dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, devendo ser abordada nas escolas a partir de três eixos temáticos, a saber: Cultura, Política e Sociedade; estabelece que as competências e habilidades a serem desenvolvidos junto aos alunos e a necessidade de integração de seus conteúdos com conteúdo de outras disciplinas do currículo escolar.

A respeito da disciplina de Sociologia, o OCEM reconhece um duplo papel da disciplina quando aponta:

> esse duplo papel da Sociologia como ciência-desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais pode ser traduzido na escola básica por recortes a que se dá o nome de disciplina escolar. Sabemos, mas é bom lembrar, que os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina Sociologia. Por isso falamos em tradução e recortes. Deve haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para fase de aprendizagem dos jovens. (Brasil, 2006, p. 107).

A partir das expressões “desnaturalização” e “estranhamento”, usadas no OCEM, temos que a Sociologia trata de questões relacionadas à vida social e política e que muitas vezes são tidas como naturais, a exemplo dos preconceitos, preconceitos e da ideia de raça, de religião, de bem e mal. Nesse sentido, cabe ao professor de Sociologia do Ensino Médio problematizar os fenômenos sociais, mostrando que esses fenômenos

não são naturais, mas sim fruto de contextos históricos e políticos específicos, de intencionalidades e relações de poder.

Além de apresentar esse duplo caráter da Sociologia, o OCEM apresenta a necessidade de uma adequação da linguagem sociológica e de recortes para o trato das temáticas da disciplina com os estudantes do ensino médio. Sobre isso, Sarandy (2013) alerta para o fato de que deve propiciar o desenvolvimento da imaginação sociológica, através do qual o professor deve ser capaz de instrumentalizar os conteúdos de sociologia, por meio de uma linguagem que seja próxima ao universo dos estudantes, mas que não seja simplificada e não renomeie conceitos por conta das dificuldades dos estudantes.

Corroborando com Sarandy (2013 apud Meucci, 2019, p. 16), diz que a Sociologia:

> não é uma disciplina onde os alunos devam tão simplesmente expor, compartilhar ou confrontar opiniões. É mais do que isto: é o lugar de desconstrução das opiniões; um processo resultante de um novo olhar que surge a partir de novos nexos entre fenômenos isolados, da formulação de novas indagações e do desenvolvimento de métodos introdutórios de pesquisa. […] Só desta maneira compreendo a efetiva possibilidade de contribuição da Sociologia para a formação de jovens e adultos autônomos capazes de contribuir para o debate social e decidir conscientemente e inteligentemente sobre a vida. (Meucci, 2019, p. 16).

Em que pese a necessidade das vivências e opiniões dos estudantes, as autoras apresentam suas considerações para que a aula de Sociologia não seja um espaço onde se amontoam opiniões, mas que, a partir delas, o trabalho de “estranhamento” e “desnaturalização” dos fenômenos sociais possam acontecer de por meio de conceitos sociológicos.

Em se tratando de questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais especificamente sobre as religiões de matriz africana, entendemos que esses processos de desnaturalização e estranhamento demandam esforço maior na aula de Sociologia, em razão de múltiplos fatores históricos e sociais, dentre os quais se incluem a escravidão brasileira, a forte influência da Igreja Católica no currículo escolar no período colonial, o enforque eurocêntrico dos currículos escolares brasileiros e os processos de criminalização e perseguição a que foram submetidos os adeptos dessas religiões no Brasil (Bastide, 1971; Caputo, 2012; Prandi, 2017).

A Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade está inserida dentro do espectro da Educação de Jovens e Adultos, sendo uma das modalidades dela. Do ponto de vista legal, a Constituição da República Federativa de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, em seu art. 208, inciso I, assegura o direito à educação a todas as pessoas, incluindo àquelas que não conseguiram concluir os estudos na idade própria. Logo, é dever do Estado garantir a oferta gratuita dessa modalidade de educação para todas as pessoas que se enquadram nesse ponto, a saber: os jovens, adultos e idosos. Baseando-se no que dispôs a Constituição, a LBD diz que essa oferta deve ser acompanhada de modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (Brasil, 1996).

A nível nacional há outros documentos norteadores da EJA, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos, o Parecer CNE/CEB nº 11, de 10/05//2000, a Resoluções da CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 e as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Esta última indica três funções da EJA, a saber: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Com base nessas funções o documento apresenta a identidade da EJA. De modo geral, as funções se interrelacionam no sentido de buscar reinserir à escola pessoas que não conseguiram integralizar o ciclo formativo educacional na idade adequada, mas que, considerando o contexto de vida em que se encontram, o Estado assume o papel de garantir esse direito para reparar esse lapso temporal de afastamento educacional, qualificar do ponto de vista pedagógico esse indivíduo para o mercado de trabalho, garantindo que equitativamente todas as pessoas tenham essa oportunidade no contexto da educação de jovens e adultos.

O papel do Estado como provedor do direito à educação está estipulado no art. 205, da Constituição Federal:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Além disso, o “Documento referencial para implementação das diretrizes operacionais da EJA nos Estados, municípios e Distrito Federal” diz que:

> Há a compreensão do fundamento da Educação de Jovens e Adultos como via de acesso à garantia do direito à educação e à aprendizagens dos sujeitos da modalidade, da alfabetização e letramento ao atendimento especial e inclusivo, das comunidades tradicionais e do campo, das pessoas em privação total ou parcial de liberdade, da presença do ensino remoto e híbrido a metodologias didático-pedagógicas e ações de planejamento educacional que visem a superação da evasão escolar, da defasagem das aprendizagens e a inserção das histórias de vida e mundo do trabalho no percurso de escolarização dos sujeitos da EJA, dentre outras especificidades que formam o escopo dinâmico de atendimento educacional da modalidade. (Brasil, p. 10, 2021)

Assim, a EJA é uma modalidade posta para inserir ou reinserir no processo de educação pessoas que não tiveram acesso à escolaridade na idade adequada. Isso faz com que, por natureza, ela seja uma modalidade dinâmica, que faz uso de estratégias metodológicas que ponham no centro do processo de ensino-aprendizagem aspectos da vida cotidiana do indivíduo estudante.

Em se tratando especificamente do Estado da Paraíba, temos a Resolução nº 030/2016, o Guia de Orientações da EJA, bem como o Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional. Este último, reformulado a cada quatro anos, estabelece orientações de como devem se organizar as instituições de educação em contexto de prisões no Estado da Paraíba.

O Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional foi elaborado em 2019 e passou a vigorar no período de 2021 a 2024. O documento estabelece uma série de metas e diretrizes a serem alcançadas até o final de sua vigência, apresentando propostas que dialogam com a perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais, e, portanto, abrem margem para a inserção da temática das religiões de matriz africana nos espaços das escolas prisionais do Estado. Ressalte-se que esse plano se encontrava em vigor no momento da realização da intervenção pedagógica desta pesquisa, ocorrida em 2024. Dentre as propostas apresentadas pelo documento, destaca-se:

> Promoção de atividade educacional com qualidade integrada ao mundo do trabalho, buscando o desenvolvimento humano e social das pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional, em atenção aos

> marcadores étnico-racial, gênero, social e econômico. (Paraíba, 2021, proposta 2).

Como desdobramento da proposta, o documento apresenta quatro objetivos no sentido do trabalho com as religiões de origem africanas, quando diz:

> 1.Elaborar plano de formação da EJA no contexto prisional, visando a capacitação a formação dos profissionais que atuam na educação em prisões, com abordagem de conteúdo voltada à diversidade étnicarracial, credo e gênero (população negra, de matriz africana e LGBTQIA+). [...] 8- Criar programas perenes de acesso à leitura com a instituição de clubes/grupos de leitura, incluindo temática da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena; 9- Criar um banco de dados sobre a oferta de políticas públicas e os processos/atividades/ações de educação para pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional do estado, considerando nível de escolaridade e os marcadores étnico-raciais, gênero, social e econômico. [...] 12-Buscar soluções para aumentar a oferta de espaços de educação formal e não-formal, com promoção da participação da diversidade de público com direito à diferença como componente do direito à igualdade, incluindo as pessoas de religião de matriz africana (umbanda, candomblé, jurema) e LGBTQIA+; 13-Definir estratégias para garantir a formação e capacitação de profissionais ligados à educação no sistema prisional, com abordagem de conteúdo voltado à diversidade étnica-racial, credo e gênero (população negra, de matriz africana e LGBTQIA+), em parceria com os centros de referências do estado, incluídos aí os policiais penais e demais atores da execução penal que atuam na educação em prisões (Paraíba, 2021, objetivos 1, 8,9,12 e 13).

Essas passagens apontam para o compromisso das temáticas de religiões afro-brasileiras que vão desde a capacitação profissional de docentes e demais agentes envolvidos na comunidade escolar prisional, a ações diretas como grupos de leituras e outras atividades do gênero, notadamente no objetivo 12. O fato do dispositivo trazer cinco objetivos indica a importância de uma formação para relações étnico-raciais e digna às pessoas negras, adeptas ou não a cultos africanos, pois como diz Prandi essas pessoas:

> Continuam a sofrer agressões, hoje menos da polícia e mais de seus rivais pentecostais, e seguem sob forte preconceito, o mesmo preconceito que se volta contra os negros, independentemente de religião. Por tudo isso, é muito comum, mesmo atualmente, quando a liberdade de escolha religiosa já faz parte da vida brasileira, muitos seguidores das religiões afro-brasileiras ainda se declararem católicos, embora sempre haja uma boa parte que declara seguir a religião afro-brasileira que de fato professa. Isso faz com que as religiões afrobrasileiras apareçam subestimadas nos censos oficiais do Brasil, em que o quesito religião só pode ser pesquisado de modo superficial. (Prandi, 2003, p, 16)

Segundo o 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025), o Brasil contava, em 2024, com 909.594 pessoas privadas de liberdade, das quais 68,7% eram negras. O

relatório aponta que o encarceramento no país continua atravessado pelo racismo estrutural, revelando que a cor e a classe social seguem determinando quem mais sofre com a repressão penal.

Essas desigualdades históricas e institucionais reforçam o papel da Sociologia como disciplina fundamental para problematizar, junto aos estudantes, as raízes sociais do encarceramento e seus desdobramentos nas violências e preconceitos voltados contra os adeptos das religiões de matriz africana, que seguem sendo alvo de estigmas e exclusões produzidas pelas mesmas lógicas raciais que estruturam o sistema prisional brasileiro. Nesse ponto, Oliva sugere que a presença de manuais didáticos permitiria a amplificação do assunto em sala de aula:

> A abordagem ou citações sobre a cosmologia iorubá nos livros didáticos possibilitaria a construção de discursos e imagens históricas positivas sobre as cosmologias africanas e, por sequência racional, sobre as religiões de matrizes africanas formadas pelas diásporas negras no Atlântico. A presença do tema nos manuais permitiria a amplificação do assunto em atividades de sala de aula, ou ainda, permitiria o reconhecimento sobre outras estruturas de conhecimento, de saberes e de sagrados (Oliva, 2019, p. 192).

No caso da Educação de Jovens e Adultos, a questão do material didático, de modo geral, é um grande problema tendo em vista que, em regra, sua produção se restringe às secretarias de educação, embora esteja em curso no Brasil a discussão em torno do Plano Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos, cujos materiais aprovados chegarão às escolas em 2025.

As dificuldades para o trabalho com essa temática no contexto da EJA Prisional não se restringem à ausência de uma política pública, mas a outros fatores próprios do contexto prisional onde se inserem as escolas. Vieira entende que a cultura escolar prisional como “conjunto de normas, valores, comportamentos, práticas e interações construídos, no espaço escolar prisional, entre movimentos instituídos e instituintes, mas que preserva marcas dos espaços e dos atores que a compõe” (Vieira, 2024, p. 149).

O entendimento de Vieira diz respeito às próprias especificidades das escolas prisionais, que, devido às regras de segurança e à política interna da penitenciária à qual estão vinculadas, precisam ser pedagogicamente ajustadas para que a educação possa acontecer. O docente, nesse sentido, tem um papel fundamental no manejo dessa

questão, à medida que possibilita que as limitações impostas pela prisão sejam transformadas em luta diária, a partir dos saberes e fazeres cotidianos (Vieira, 2024).

A educação na prisão pode se caracterizar como uma educação transformadora ao evidenciarmos a criação e as interações cotidianas como elementos constituintes do processo formativo e instituintes ao interrogar o já estabelecido e instituído que circula no cotidiano de nossas escolas. Os encontros fortuitos e diários no espaço escolar vão instituindo um eu sempre pronto a se reinventar, em que o processo de se tornar não se conclui ou estanca. É sempre movimento que não cessa de acontecer; é sempre efeito provisório e contingente de forças em ação (Vieria, 2024, p. 153).

Essa perspectiva de “adaptabilidade docente” frente ao contexto da escola prisional converge com a proposta de Paulo Freire, de uma educação emancipadora, dialógica, que se constrói nas vivências dos estudantes, onde, em certo sentido, o desfecho do processo educativo vai se modulando a partir das situações apresentadas no cotidiano. Quando diz que “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.” E que “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.” (Freire, 2016, p. 84- 87).

Mais do que se prender à falta de recursos didáticos, o professor que leciona em uma escola prisional precisa ter a capacidade de reinventar maneiras de realizar o seu trabalho. A escuta atenta à fala dos estudantes é um bom ponto de partida para o trabalho com as religiosidades africanas: conhecer o que eles sabem sobre o tema, de onde vem esse conhecimento e como o compreendem é essencial para, do ponto de vista sociológico, iniciar uma abordagem conceitual.

Dentro desse contexto, a proposta dos círculos de cultura pode funcionar como uma alternativa de mediação, no sentido freiriano do termo. Nos círculos de cultura de Paulo Freire, os estudantes são convidados a discutir uma temática a partir de suas próprias experiências, e é sobre esse material vivo que o professor constrói suas estratégias pedagógicas.

O atual papel desnaturalizador da Sociologia se manifesta nesses espaços quando os estudantes são provocados a refletir sobre aspectos das religiosidades africanas que rompem com o imaginário dominante. Como lembra Evangelista (2019), essas tradições

desconhecem a figura do demônio e do pecado, porque concebem a religiosidade como algo integrado à vida, parte constitutiva do ser e ligada às dinâmicas sociais.

A antropóloga Bakke (2011), em sua pesquisa de doutorado, relata a experiência de um professor do ensino médio que abordou em sala de aula as religiões de matriz africana. A autora destaca a tranquilidade com que os estudantes receberam o conteúdo sobre o candomblé: não houve resistência nem questionamentos sobre o motivo de estudar o tema. Ao contrário, o assunto despertou curiosidade, e alguns alunos se sentiram à vontade para mencionar que tinham familiares frequentadores de terreiros. Outros chegaram a visitar espaços de umbanda e candomblé para realizar trabalhos escolares e entrevistar filhos de santo.

A partir dessa experiência, Bakke observa que é possível tratar da cultura afro-brasileira nas escolas de modo a ampliar a compreensão dos educandos sobre o tema. Contudo, ressalta que é necessário que o professor tenha uma formação mínima para lidar com o assunto de forma responsável, evitando que aspectos fundamentais da história e da resistência do povo negro sejam negligenciados.

A pesquisadora também chama atenção para as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar. Em muitas escolas observadas, havia restrições impostas pela gestão quanto à exibição de filmes ou materiais que tratassem das religiões de matriz africana, o que limitava o uso de recursos como o data show. Além disso, muitos docentes evitavam dar a devida ênfase a temas ligados à cultura afro-brasileira por medo de represálias. Não foram identificadas, na maioria dos casos, atividades que valorizassem a cultura negra, como apresentações teatrais, rodas de capoeira ou celebrações que recuperassem o sentido histórico e simbólico dessas expressões.

Essas práticas são fundamentais no espaço da educação básica, pois contribuem para deslocar a imagem do negro do lugar da marginalização e reafirmar sua história sob a ótica do protagonismo. Esse processo de reconhecimento e valorização pode ser entendido como uma forma de empoderamento, em que a escola se torna um espaço decisivo de formação cidadã. É nela que se aprende a conviver, respeitar e reconhecer diferentes culturas e modos de existência, o que inclui ouvir as vozes historicamente silenciadas pela exclusão social e racial.

> A Resolução 1990/20 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas trata da educação nas prisões e recomenda aos Estados Membros os seguintes princípios: (a) A educação nas prisões deve visar ao desenvolvimento da pessoa como um todo, tendo em mente a história social, econômica e cultural do preso; (b) Todos os presos devem ter acesso à educação, inclusive programas de alfabetização, educação fundamental, formação profissional, atividades criativas, religiosas e culturais, educação física e desportos, educação superior e biblioteca; (c) Deve-se envidar todos os esforços destinados a incentivar os presos a participarem ativamente de todos os aspectos da educação; (d) Todos os envolvidos na administração e gestão da prisão devem facilitar e apoiar ao máximo a instrução; (e) A instrução deve ser um elemento essencial do regime carcerário; não se deve desencorajar os presos que participam de programas aprovados de educação formal; (f) A formação profissional deve visar ao maior desenvolvimento do indivíduo e deve ser sensível às tendências de mercado; (g) Deve-se atribuir um papel significativo às atividades criativas e culturais, pois tem um potencial especial no que diz respeito a permitir que os presos desenvolvam-se e se expressem; (h) Sempre que for possível, os presos devem ser autorizados a participarem da educação fora da prisão; (i) Nos locais onde a educação tiver de ocorrer dentro da prisão, a comunidade externa deve participar ao máximo do processo; (j) Deve-se disponibilizar as verbas, equipamentos e pessoal docente necessários para permitir que os presos recebam uma educação adequada. (Marcondes, 2008, p.9).

Além disso, a nível de Brasil, de modo mais específico, temos a Lei de Execução Penal, que regula os direitos e deveres da pessoa privada de liberdade. Esta lei aponta que o indivíduo privado de liberdade tem direito à educação, assim como outros direitos. No tocante à educação, os artigos 17 ao 21 apresentam as normas gerais de como deve acontecer o exercício do direito educacional no âmbito de uma prisão. Vejamos:

> Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) § 1o O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) § 2o Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) § 3o A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição. Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. Art. 21-A. O censo penitenciário deverá

> apurar: (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) I - o nível de escolaridade dos presos e das presas; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas (Brasil, 1984).

Apesar da LEP apresentar normais gerais de como deve acontecer a assistência educacional à pessoa presa, precisamos considerar que, quando tratamos de educação, temos outros dispositivos legais que a regulamentam no Brasil, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta lei é grande norteadora da educação no Brasil, embora não trate de forma específica sobre a pessoa presa, ela também se aplica a esta, se observarmos o seu artigo 2º, que assegura que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º).

O artigo supracitado quando fala sobre o preparo para a cidadania está em consonância com esta proposta de pesquisa, pois, sendo o trabalho com as religiões de matrizes africanas na escola em contexto prisional, uma forma de trazer à luz o conhecimento sociológico acerca de aspectos delas, faz com que o estudante privado de liberdade, ao conhece-la, descontrua preconceitos, estigmas e estereótipos contra os praticantes dela, dissociando-os das perspectiva do mal e, mostrando que essas religiões são, assim como as outras, formas de se cultuar o Sagrado e devem ser respeitadas.

Mesmo porque, como bem pontuou Evangelista (2019), a figura do demônio e de pecado são totalmente estranhas ao povo de santo, uma vez que não há nas religiões de matriz africana a figura de uma divindade opositora, logo o binômio bem e mal, pecado são se aplicam como categorias analíticas para o estudo dessas religiões.

Diante disso, estudar as religiões de matrizes africanas no contexto do ensino de sociologia para estudantes privados de liberdade é uma tarefa desafiadora, tendo em vista a escassez de material didático, uma vez que, desde 2016, a modalidade de educação de jovens e adultos sofreu com a ausência de discussões apropriadas a respeito de material didático, entre outras questões. De modo que o docente de uma escola prisional precisa fazer constantes pesquisas para elaborar seu próprio material

didático para ministrar suas aulas. Soma-se a isso, o fato de os casos de intolerância e racismo religiosos aumentarem significativamente, bem como o fato de boa parte da população carcerária ser parda ou negra, oriundas das periferias, onde se praticam as religiões de matrizes africanas historicamente.

3 METODOLOGIA

A opção metodológica foi a intervenção pedagógica, tendo como dispositivo central os círculos de cultura de Paulo Freire. Entendo a proposta freireana como espaços de diálogo e problematização, em que educadores e educandos coproduzem leituras do mundo antes da leitura da palavra. Nesta pesquisa, a dinâmica articulou a escuta mediada pelo documentário *O fio da memória* (1991), a escolha de temas geradores e a produção e análise de textos dos alunos após a intervenção pedagógica.

A investigação foi realizada com alunos homens matriculados nos Ciclos V e VI da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da unidade prisional da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire, que funciona dentro do Presídio do Serrotão, em Campina Grande. Essa escolha se deve ao fato de a unidade atender exclusivamente pessoas privadas de liberdade, o que permite observar de perto como o ensino de Sociologia se desenvolve nesse contexto específico.

Do ponto de vista normativo, o trabalho se ancora na Lei de Execução Penal, nos dispositivos voltados à EJA em privação de liberdade, no Currículo do Ensino Médio da Paraíba e no Guia EJA em Prisões do estado. Esses documentos orientam a organização da escola prisional e buscam garantir condições mínimas para o trabalho pedagógico, definindo tempos, espaços e responsabilidades, além de proteger o caráter educativo da escola em meio ao sistema de controle (Brasil, 1984; Brasil, 2010; Brasil, 2011; Paraíba, 2023).

Freire orienta o como: investigação temática, codificação, problematização e desvelamento. Bourdieu, por sua vez, ajuda a compreender o porquê, ao evidenciar que a escola opera relações de poder simbólico e legitima determinados saberes como legítimos. Ao trazer para o centro epistemologias afro-diaspóricas e cosmovisões de terreiro, o trabalho questiona o que é reconhecido como conhecimento válido.

Não se trata de ensinar religião, mas de tratar cultura e história afro-brasileira, entendendo a religião como uma de suas dimensões. Nesse sentido, a intervenção se organiza como um movimento contra o epistemicídio, entendido como apagamento de saberes de matriz africana, e busca enfrentar o racismo religioso a partir da Sociologia e da educação em direitos humanos. Na metodologia, essas escolhas se traduzem em

procedimentos qualitativos, no uso do círculo de cultura, na produção de redações e na mobilização de categorias como racismo religioso, intolerância religiosa, epistemicídio, racismo estrutural, sincretismo religioso e caráter epistemológico da religião.

A seguir, apresento os procedimentos metodológicos e as etapas do trabalho.

3.1 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ABORDAGEM QUALITATIVA

Este trabalho dissertativo caracteriza-se como uma de uma intervenção pedagógica de abordagem qualitativa, por compreender que o objeto de estudo, isto é, o trabalho pedagógico com as religiões de matriz africana na Educação de Jovens e Adultos em contexto prisional, exige uma metodologia capaz de articular produção de conhecimento e transformação social. A proposta não é apenas descrever uma realidade, mas intervir de modo planejado no cotidiano da escola prisional, tomando a prática docente como espaço de reflexão e de mudança.

Segundo Rodrigues, Oliveira e Santos (2021), tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa têm como foco o ponto de vista do indivíduo. Porém, enquanto a primeira busca interpretar os fenômenos a partir da interação e do diálogo com o sujeito, a segunda se apoia em métodos e instrumentos de mensuração que permitem dimensionar, analisar e avaliar variáveis de forma objetiva. Desse modo, a abordagem qualitativa privilegia o processo interpretativo e a construção de sentidos, compreendendo o conhecimento como resultado de uma relação dialógica entre sujeito e realidade.

Nesse contexto, a intervenção pedagógica se apresenta como um caminho que permite agir e compreender, transformando a experiência em um percurso de reflexão e aprendizagem. O pesquisador não é um observador distante, mas um participante que constrói o conhecimento junto com os demais sujeitos da prática. Essa concepção dialoga diretamente com a pedagogia freireana, que entende a educação como processo de ação-reflexão-ação, no qual a consciência crítica emerge da problematização da realidade vivida.

Ao enfatizar a cointencionalidade, Freire (1987) propõe a superação da dicotomia entre quem ensina e quem aprende, concebendo o processo educativo como uma prática

recíproca. Assim, a intervenção pedagógica aproxima-se da proposta freireana, pois ambas se fundamentam no diálogo e na construção coletiva de sentidos. A investigação não se limita à coleta de dados; configura-se como ato político e pedagógico que busca, ao mesmo tempo, compreender e transformar as condições de produção do racismo religioso no espaço escolar.

Dessa forma, a intervenção pedagógica constitui-se como um caminho metodológico que une teoria e prática. Ao reconhecer os sujeitos como protagonistas e valorizar seus saberes, essa metodologia reafirma o caráter emancipatório da educação e reforça a escola como lugar possível de direitos, mesmo em contextos marcados pela privação de liberdade.

O círculo de cultura, criado por Paulo Freire na década de 1960, surgiu nas experiências de alfabetização de adultos no Nordeste, especialmente em Angicos, no Rio Grande do Norte. Ele foi concebido como alternativa ao modelo tradicional de ensino, baseado na transmissão de conteúdo. Em lugar da aula expositiva centrada na figura do professor, o círculo de cultura propõe uma metodologia de escuta, partilha e problematização da realidade (Freire, 1991).

A opção por esse método nesta intervenção pedagógica se justifica porque o círculo de cultura traduz, no plano metodológico, o princípio da educação como prática da liberdade. No círculo, instala-se uma relação horizontal entre educadores e educandos, compreendidos como sujeitos que compartilham uma mesma intenção de leitura do mundo. Como afirma Freire:

> Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes (2023, p. 77-78).

Nessa perspectiva, o círculo de cultura se organiza em quatro momentos: a investigação do universo vocabular dos participantes, a seleção dos temas geradores, a problematização das situações apresentadas e a síntese coletiva das reflexões. Esse percurso garante que o conteúdo de aprendizagem tenha base na própria experiência dos sujeitos, o que desloca o currículo de um conjunto de temas abstratos para uma leitura situada do mundo.

O tema gerador é o elemento central do método. Ele não é um assunto imposto, mas um ponto de partida para o diálogo sobre a realidade concreta. No caso desta pesquisa, o documentário *O fio da memória* e as categorias de racismo religioso, intolerância religiosa, epistemicídio, sincretismo religioso e racismo estrutural foram mobilizados como temas geradores em diálogo com as vivências dos estudantes.

Nessa concepção, o aprender não se resume à aquisição de informações; implica a produção de consciência por meio da palavra e da escuta. No círculo de cultura, o diálogo constitui a forma própria de existência da educação. O papel do educador é o de mediador do diálogo e provocador da reflexão crítica. Sua função consiste em favorecer a expressão das experiências e em relacionar o saber da vivência ao saber científico, sem sobreposição hierarquizada entre um e outro.

Assim, o círculo de cultura é compreendido, neste estudo, não apenas como método pedagógico, mas também como fundamento epistemológico da intervenção pedagógica. Ele articula teoria e prática ao permitir que o processo investigativo se realize de forma compartilhada, fazendo da pesquisa um espaço de formação e da formação um ato de pesquisa.

3.2 CONTEXTO EMPÍRICO E PARTICIPANTES

A intervenção pedagógica foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire, localizada nas dependências da Penitenciária Regional de Campina Grande Raimundo Asfora, conhecida como Complexo do Serrotão, no estado da Paraíba. A instituição integra o sistema estadual de ensino e oferta turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos para pessoas privadas de liberdade. Trata-se de um espaço singular, com condições materiais e simbólicas próprias, que influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as possibilidades de aprendizagem.

O corpo escolar é formado por direção, coordenação pedagógica, professores e funcionários terceirizados. O número de estudantes varia em função das movimentações do sistema prisional, como transferências e concessões de liberdade. No recorte considerado nesta pesquisa, participaram quinze estudantes dos ciclos V e VI da EJA,

todos homens, que estiveram presentes nos dois encontros da intervenção pedagógica e produziram as redações analisadas.

O ambiente prisional impõe desafios à prática educativa, sobretudo pela limitação de recursos pedagógicos e tecnológicos. A ausência de livros atualizados, a proibição do uso de dispositivos digitais e as restrições de circulação exigem que o trabalho docente se apoie, com mais força, em estratégias dialógicas, na oralidade e na escuta. Mesmo diante dessas limitações, a escola se constitui como espaço de socialização e de construção de sentidos, o que reforça sua importância como lugar de direitos.

Para compor o diagnóstico do contexto, foi solicitado à direção da Penitenciária Raimundo Asfora, em 2023, um relatório sobre autodeclaração racial e religiosa dos apenados. O levantamento considerou as autodeclarações de pessoas pretas e pardas, que compõem a maioria da população prisional. De acordo com esse relatório, 83 apenados se autodeclararam pretos e 928 pardos, totalizando 1.011 pessoas. Esses dados confirmam o perfil racializado do encarceramento no Brasil e aproximam o contexto local das estatísticas nacionais.

Em relação à autodeclaração religiosa, o documento indica que 38 pessoas se identificam como ateias, 365 como católicas, 5 como espíritas, 59 como evangélicas, 11 como protestantes e 499 afirmaram não ter religião. Nenhuma pessoa se declarou pertencente a religiões de matriz africana, como candomblé, umbanda ou jurema. Essa ausência é interpretada como dado sociológico relevante, pois aponta para um apagamento simbólico que dialoga com a noção de epistemicídio, isto é, a morte social e simbólica de saberes e tradições que se originam das matrizes africanas (Noguera, 2015; Nogueira, 2020; Almeida, 2018).

As observações em sala de aula reforçaram esse quadro. Antes da intervenção, eram frequentes falas marcadas por desconhecimento ou preconceito em relação às religiosidades afro-brasileiras, muitas vezes associadas ao mal ou ao demônio. Esses elementos compuseram o diagnóstico que orientou a construção da intervenção pedagógica e, metodologicamente, fundamentam a escolha das categorias trabalhadas nas análises.

3.3 A ORGANIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Do ponto de vista metodológico, a intervenção pedagógica foi de forma a articular três dimensões: linguagem audiovisual, leitura sociológica e produção textual. O documentário *O fio da memória* foi utilizado como tema gerador, em diálogo com os círculos de cultura e com as categorias discutidas na fundamentação teórica.

A intervenção ocorreu em dois encontros de uma hora e meia cada, totalizando quatro aulas de Sociologia. Em ambos os momentos, o trabalho se estruturou a partir da dinâmica do círculo de cultura. Em vez de lições expositivas, priorizei a conversa orientada por perguntas abertas, a escuta das experiências dos estudantes e a problematização coletiva das cenas do filme.

No plano metodológico, isso significa que a intervenção não foi um apêndice à pesquisa, mas parte constitutiva dela. A sala de aula tornou-se o espaço em que os conceitos trabalhados na teoria – racismo religioso, intolerância religiosa, epistemicídio, racismo estrutural, sincretismo religioso e caráter epistemológico da religião – foram colocados em circulação, tensionados e ressignificados em diálogo com a trajetória dos estudantes.

A organização em encontros sucessivos permitiu acompanhar processos de deslocamento de olhar, em vez de registrar apenas opiniões. Assim, a intervenção pedagógica funcionou, ao mesmo tempo, como prática de ensino, como dispositivo de produção de dados e como estratégia de formação crítica, sem que uma dimensão anulasse a outra.

3.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Os principais instrumentos de produção de dados desta pesquisa foram: as redações elaboradas pelos estudantes ao final da intervenção, os registros em diário de campo e as observações participantes realizadas durante os círculos de cultura. Esses instrumentos foram escolhidos porque permitem acompanhar, em diferentes níveis, os efeitos formativos da experiência pedagógica.

A redação foi adotada como instrumento avaliativo central da intervenção pedagógica. Não se tratou de uma prova no sentido tradicional, mas de um convite para

que cada estudante sistematizasse, por escrito, aquilo que compreendeu sobre religião, cultura e racismo religioso. As redações foram propostas em formato dissertativo-argumentativo, a partir da seguinte questão orientadora: “Qual o papel das religiões de matriz africana na formação cultural do Brasil e quais os desafios para o combate ao racismo religioso?”.

Foram recolhidas quinze redações, correspondentes aos estudantes que participaram das duas etapas da proposta: a exibição do documentário e os círculos de cultura realizados nos dias 17 e 19 de setembro de 2024. Esses textos compõem o corpus principal da análise qualitativa, por expressarem, de forma mais estruturada, as apropriações conceituais e os deslocamentos de perspectiva produzidos ao longo da intervenção.

Além das produções escritas, utilizei um diário de campo para registrar falas, reações, dúvidas e situações vividas durante os encontros. Esses registros não foram tratados como transcrição completa, mas como apontamentos que ajudam a contextualizar as redações e a compreender as discussões. A observação participante, nesse sentido, foi um instrumento que articulou o lugar de professor e de pesquisador, permitindo uma leitura mais densa dos movimentos do grupo.

Do ponto de vista ético, todos os participantes foram informados sobre os objetivos da atividade, tiveram o anonimato garantido e foram identificados, na análise, por meio de pseudônimos ou códigos. A pesquisa seguiu os princípios da Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, respeitando a dignidade, a confidencialidade e o direito de recusa dos sujeitos envolvidos.

3.5 CATEGORIAS ANALÍTICAS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

A análise das redações e dos registros de campo seguiu uma abordagem qualitativa e descritiva, orientada pela proposta da intervenção pedagógica e pela articulação entre Freire, Bourdieu e autores que discutem racismo, religião e relações étnico-raciais no Brasil. Em vez de aplicar um protocolo rígido de codificação, procurei ler

os textos como documentos pedagógicos, isto é, como expressões de um processo formativo situado.

As categorias analíticas mobilizadas foram construídas a partir da fundamentação teórica e retomadas nas aulas e nos círculos de cultura. Entre elas, destaco:

a) o epistemicídio, conforme Nogueira (2015), entendido como apagamento dos saberes de matriz africana e negação das suas formas próprias de produzir conhecimento. Essa categoria orientou a leitura das passagens em que os estudantes reconhecem, ou ainda negam, a contribuição das religiosidades afro-brasileiras para a cultura brasileira;

b) o racismo religioso e a intolerância religiosa, a partir de Nogueira (2020), que diferencia a rejeição a crenças não hegemônicas de um processo mais profundo de condenação de modos de ser negros. Essa distinção foi utilizada para interpretar trechos das redações em que aparecem, de forma explícita ou implícita, a associação entre religiões de matriz africana e imagens negativas;

c) o racismo estrutural, inspirado em Almeida (2018), que compreende o racismo não como desvio individual, mas como lógica que organiza instituições, práticas e discursos. Essa categoria permitiu ler as redações para além de opiniões isoladas, situando-as em um contexto histórico de desigualdade racial;

d) o sincretismo religioso, com base em Prandi (2007), entendido como processo de resistência e reinvenção cultural que garantiu a sobrevivência das religiões afro-brasileiras, mesmo sob perseguição;

e) o caráter epistemológico da religião, cuja discussão atravessa autores como Prandi, Nogueira (2015) e Nogueira (2020), e que, nesta pesquisa, se traduz na compreensão da religião como forma de conhecimento e de leitura do mundo, e não apenas como crença individual. Essa categoria orientou a identificação de momentos em que os estudantes tratam as religiões de matriz africana como fonte de saber, memória e resistência.

Para articular essas categorias ao campo escolar, mobilizei também a noção de poder simbólico e de violência simbólica em Bourdieu (2010). De acordo com o autor:

> Uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física, mas essa magia só atua com apoio de

> predisposições colocadas como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos (Bourdieu, 2010, p. 50).

Essa definição ajudou a compreender como certas representações sobre as religiões afro-brasileiras se naturalizam e se tornam parte do *habitus* dos estudantes, operando como violência simbólica. Assim, quando um aluno associa essas religiosidades ao mal, não se trata apenas de opinião individual, mas de resultado de um processo de dominação simbólica que deslegitima esses saberes e reforça hierarquias raciais e religiosas.

Os critérios de análise, portanto, centraram-se na identificação de: a) indícios de mudanças de compreensão sobre as religiões de matriz africana; b) permanências de estereótipos e preconceitos, mesmo após a intervenção; c) formas de nomear a cultura afro-brasileira, a ancestralidade e o racismo religioso; d) sinais de apropriação das categorias trabalhadas nas aulas.

Em síntese, a metodologia articula Prandi (2003; 2007) como aporte sociológico, Freire (1996) como referência para o método dialógico, Noguera (2015) e Nogueira (2020) para fundamentar a discussão sobre epistemicídio, racismo religioso e sincretismo, Almeida (2018) para evidenciar o caráter estrutural do racismo e Bourdieu (2010) para explicar o funcionamento do poder simbólico na escola. As redações, lidas à luz dessas categorias, tornam-se o lugar em que é possível observar como os estudantes reelaboram, pela escrita, os conteúdos debatidos nos círculos de cultura, revelando tanto avanços quanto contradições na luta contra o racismo religioso.

4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo apresenta como a intervenção pedagógica foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire, localizada no interior da Penitenciária Raimundo Asfora, em Campina Grande-PB. Diferentemente do capítulo metodológico, aqui descrevo o andamento concreto das aulas: os dispositivos utilizados, as mediações em sala, as reações dos estudantes e os efeitos formativos observados no processo.

A intervenção teve como horizonte o enfrentamento do racismo religioso e do epistemicídio, tomando as religiosidades de matriz africana como parte constitutiva da cultura afro-brasileira e como conteúdo legítimo do currículo de Sociologia previsto pela Lei nº 10.639/2003. O documentário *O Fio da Memória* (Eduardo Coutinho, 1991) foi utilizado como tema gerador articulado ao círculo de cultura freireano.

Figura 1 - QR Code para acesso ao vídeo (*O Fio da Memória*)[1]



Fonte: elaborado pelo autor (2026)

[1] Link do documentário disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LVxqyffcHnE&t=4957s.

A intervenção pedagógica teve como objetivo geral analisar de que maneira o ensino das religiões de matriz africana nas aulas de Sociologia, por meio do documentário *O Fio da Memória*, pode contribuir para o enfrentamento do racismo religioso e para a valorização das identidades afro-brasileiras no contexto da educação prisional.

A proposta buscou favorecer uma reflexão crítica sobre o racismo religioso e sobre o apagamento das culturas afro-brasileiras, reconhecendo as religiosidades de matriz africana como parte constitutiva da formação cultural do Brasil e como conteúdo legítimo do currículo de Sociologia, especialmente na EJA prisional.

A partir desse objetivo central, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) identificar as percepções dos estudantes sobre o sagrado afro-brasileiro e os sentidos atribuídos às religiões de matriz africana; b) discutir o lugar da cultura e da religiosidade afro-brasileira no currículo escolar, articulando-o às experiências e à realidade da EJA prisional; c) utilizar o documentário O Fio da Memória como ponto de partida para o estudo sociológico das religiões de matriz africana; d) criar espaços de diálogo que permitam aos estudantes relacionar o conteúdo das aulas às próprias vivências e interpretações; e) refletir sobre os efeitos da intervenção pedagógica nas falas e nas produções textuais dos estudantes, especialmente no que diz respeito à ampliação do conhecimento e ao questionamento de preconceitos.

As atividades ocorreram em quatro aulas distribuídas nos dias 17 e 19 de setembro de 2024. O trabalho integrou três etapas: exibição do documentário, roda de conversa em formato de círculo de cultura e produção textual. Quinze estudantes participaram de todas as etapas e produziram quinze redações sobre o tema “O papel das religiões de matriz africana na formação cultural do Brasil e os desafios para o combate ao racismo religioso”. Para fins deste Trabalho de Conclusão de curso, analiso as quinze redações que estavam completas e de acordo com os critérios da atividade.

As próximas seções apresentam o contexto da intervenção, os instrumentos avaliativos e limitações do processo e, por fim, uma síntese dos efeitos formativos observados, preparando o terreno para a análise das redações no capítulo seguinte.

4.1 CONTEXTO, DIAGNÓSTICO E DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

Diante disso, o diagnóstico que orientou a intervenção pode ser compreendido a partir de dimensões inter-relacionadas. Em primeiro lugar, destaca-se a composição racial da população prisional do Serrotão, majoritariamente formada por pessoas negras, aspecto que se insere no padrão amplamente descrito pela literatura sobre seletividade penal no Brasil. Todavia, essa constatação não autoriza leituras simplificadoras, uma vez que pertencimento racial não implica, de modo direto, identidade religiosa. Mais do que a variável racial isoladamente considerada, torna-se relevante reconhecer que o encarceramento, no contexto brasileiro, está historicamente associado a trajetórias marcadas por desigualdades estruturais e experiências recorrentes de vulnerabilidade social.

Em segundo lugar, evidencia-se o apagamento simbólico das religiões de matriz africana, perceptível tanto na ausência de autodeclarações quanto nas formas de silenciamento institucional observadas no contexto prisional. Tal ausência, longe de indicar neutralidade religiosa, pode ser interpretada à luz dos mecanismos de estigmatização e invisibilização historicamente impostos a essas tradições (Prandi, 2007), bem como das dinâmicas específicas do cárcere, onde determinadas expressões religiosas tendem a ser deslegitimadas ou restringidas (Silva Júnior, 2015). Nesse sentido, o fenômeno aproxima-se do que Nogueira (2020) descreve como epistemicídio.

Por fim, a presença recorrente de discursos marcados por preconceitos religiosos entre os estudantes reforça a necessidade de práticas pedagógicas voltadas à problematização dessas representações. Esse quadro pode ainda ser situado no contexto mais amplo das transformações contemporâneas do campo religioso brasileiro, especialmente da expansão de igrejas pentecostais e neopentecostais em territórios socialmente vulnerabilizados. Estudos como Cunha (2009) indicam que tais processos não apenas reconfiguram formas de pertencimento e sociabilidade, mas também produzem dinâmicas de legitimação e conflito religioso, frequentemente tensionando a visibilidade das religiosidades afro-brasileiras. Nesse horizonte, os discursos observados em sala de aula deixam de ser compreendidos como manifestações isoladas, passando a ser interpretados como expressões de processos sociais complexos.

Desde o início, procurei criar um ambiente de confiança e respeito. Sabia que o tema poderia despertar estranhamento, pois, durante os seis anos que trabalho na unidade prisional, o repertório religioso predominante é cristão, sobretudo neopentecostal. Assim, antes da exibição do documentário, expliquei que o objetivo não era ensinar uma religião, mas compreender as religiosidades afro-brasileiras como parte da cultura e da história do povo brasileiro. Ressaltei que se tratava de um estudo sociológico, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, e não de uma prática doutrinária. Esse contato inicial foi importante para que os estudantes se sentissem à vontade para participar das discussões.

Durante a exibição do filme, alguns estudantes reagiram com curiosidade e riso diante das cenas de rituais e danças. Comentários como “oferenda é mato” e “macumbeiros finos” revelavam desconhecimento e, ao mesmo tempo, o impacto de estereótipos históricos construídos sobre as religiões de matriz africana. Anotei no diário de campo que essas reações funcionaram como indicadores de preconceitos internalizados.

As cenas do documentário que retratam as festas de Cosme e Damião no Rio de Janeiro, com distribuição de doces, geraram empatia e lembranças. Um dos estudantes disse que, quando criança, também recebia saquinhos de balas nesse dia e não sabia que a festa tinha relação com o candomblé. Esse reconhecimento cotidiano foi uma oportunidade de demonstrar como a cultura afro-brasileira está presente na vida das pessoas, mesmo quando não é percebida como tal, por meio de um processo chamado sincretismo religioso.

Expliquei que o sincretismo não é resultado de uma convivência pacífica entre diferentes tradições, mas uma forma de resistência cultural construída pelos africanos escravizados para preservar sua religiosidade diante da imposição do catolicismo. Diante da proibição de seus cultos, os africanos encontraram maneiras de adaptar seus símbolos e rituais, associando os orixás a santos católicos e disfarçando seus assentamentos sob os altares das igrejas. Como explica Lima (2020, p. 105-106):

> quando de sua chegada ao Brasil, o escravizado africano, vítima de etnocídio, foi obrigado a se batizar na Igreja católica e, comumente, a receber o nome de um santo católico. Graças à sua coragem, audácia e sabedoria, o escravizado

> conseguiu congregar seu culto tradicional às práticas cristãs, o que culminou no sincretismo religioso, no qual cada orixá foi associado a um santo católico [...].

Essa leitura me ajudou a explicar aos participantes que o sincretismo religioso foi uma estratégia de sobrevivência diante da opressão, uma forma de resistência que garantiu a continuidade das práticas de culto aos ancestrais africanos.

Também destaquei que o sincretismo não se limita ao passado, mas continua presente em diversas manifestações populares brasileiras, como a festa do Senhor do Bonfim, na Bahia, bem como nas celebrações do dia de Iemanjá, que sincretizada com Nossa Senhora da Conceição, na Paraíba, são homenageadas no dia 8 de dezembro. Esses exemplos mostraram aos alunos que o sincretismo permanece vivo na cultura nacional e local, como expressão da força das tradições afro-brasileiras.

As imagens das tias baianas, das festas e das danças de orixás despertaram atenção deles. Alguns se impressionaram com o colorido das roupas e a musicalidade. Aproveitei para abordar a dimensão estética das religiões afro-brasileiras, mostrando que o corpo, o ritmo e o canto são formas de culto. Ressaltei que, para essas tradições, o sagrado se expressa pela comida e pela convivência, argumentando que as religiões afro-brasileiras propõem uma experiência plural e comunitária, em que o divino se manifesta na natureza e nas relações humanas (Nogueira, 2020).

Outra parte do documentário que gerou um ponto para o debate foi a retirada da imagem de Anastácia do Museu do Negro por decisão da Diocese do Rio de Janeiro. Perguntei ao grupo quem teria o direito de decidir o que pode ou não ser considerado sagrado. A maioria respondeu que seria a Igreja. A partir daí, discuti o conceito de laicidade do Estado e mostrei que, numa sociedade democrática, nenhuma instituição religiosa pode definir sozinha o valor das crenças. Essa conversa foi fundamental para compreender como o racismo religioso também se manifesta nas instituições e não apenas nas atitudes individuais (Almeida, 2018).

No segundo encontro, retomamos as principais ideias da aula anterior. Iniciei perguntando o que haviam aprendido com o documentário. Um aluno respondeu que agora entendia que “religião não é só ir pra igreja”. Outro disse que “o candomblé também acredita em Deus, só que de outro jeito”. Essas falas podem ser um indicativo de avanço da reflexão sobre a temática proposta.

Em seguida, expliquei a diferença entre Candomblé, Umbanda e Jurema, mostrando que, embora compartilhem matrizes africanas, cada uma desenvolveu características próprias. A Jurema, por exemplo, foi tratada como uma tradição afro-indígena ligada ao território nordestino.

Contei que, na Paraíba, a Jurema é uma religião de origem ameríndia, ligada à planta de mesmo nome, considerada sagrada por abrigar o espírito dos antepassados e servir como elo entre o mundo material e o espiritual. Expliquei que suas práticas se baseiam no culto aos mestres e caboclos, na reverência à natureza e na sabedoria ancestral transmitida oralmente entre gerações. (Barros, 2011; Pires, 2010; Grunewald, 2020; Lima, 2024).

Essa explicação despertou o interesse dos alunos, especialmente quando mencionei que há terreiros de Jurema em Campina Grande, onde essa tradição é mantida, guardando as marcas da presença indígena e africana na religiosidade paraibana. Além disso, argumentei que a Jurema é parte importante da cultura popular paraibana, presente em festas, rezas e em práticas de cura. Essa aproximação com o contexto regional ajudou a desconstruir a ideia de que as religiões afro-brasileiras são algo distante da realidade deles.

Durante os círculos de cultura, a escuta mostrou-se essencial para o andamento da intervenção pedagógica. As falas dos alunos revelaram tanto a permanência de preconceitos internalizados quanto o interesse em compreender melhor o tema. Em um dos momentos, quando um aluno perguntou “por que tem que oferecer comida?”, conduzi a conversa para que o grupo refletisse sobre o sentido simbólico dos rituais afro-brasileiros. Perguntei o que a partilha de alimentos representa em diferentes religiões e como esse gesto pode expressar gratidão. A partir dessa troca, os estudantes começaram a perceber que a oferta de comida tem significados espirituais diversos e que o respeito às diferenças passa também por compreender esses sentidos. Aos poucos, o grupo passou a se expressar com mais abertura.

As anotações do diário de campo registram que, ao longo dos encontros, os estudantes começaram a reconhecer a importância das religiões afro-brasileiras na formação cultural do Brasil. Alguns afirmaram, sobretudo nas redações, que essas religiões “fazem parte da nossa cultura” e que “cada um tem sua religião e deve ser

respeitado". Outras falas apontaram que "não conhecem e julgam", associando o preconceito à falta de informação.

Devido às restrições do ambiente prisional, a realização da intervenção pedagógica apresentou algumas limitações. Não foi possível utilizar gravador ou qualquer outro equipamento de registro de áudio, o que restringiu a descrição integral das falas dos alunos nas etapas da intervenção. O único recurso tecnológico disponível foi a televisão com acesso à internet, utilizada para exibir o documentário pelo YouTube.

Durante as discussões, precisei conciliar o papel de professor mediador com o de observador, fazendo anotações no diário de campo enquanto conduzia as reflexões. Por essa razão, nem todas as falas foram registradas, e parte das interações permaneceu apenas na minha memória, servindo posteriormente como ponto de partida para as análises e leituras mais aprofundadas nas redações.

Mas, ainda que os recursos técnicos tenham sido limitados, o caráter dialógico da intervenção foi mantido. O espaço de fala e de escuta foi garantido a todos os participantes, inclusive àqueles que não estiveram presentes em todos os momentos, e as intervenções ocorreram de forma pontual, respeitando o ritmo das discussões e o sentido coletivo da construção do conhecimento.

Durante a discussão que se seguiu à exibição do documentário, foi possível aprofundar o debate sobre as categorias intolerância religiosa e racismo religioso. A partir das falas dos alunos, procurei distinguir conceitualmente esses termos, ressaltando que a intolerância se manifesta como rejeição ao outro, enquanto o racismo religioso vai além, por atingir o modo de ser e de existir das populações negras. Essa distinção ajuda a compreender que a violência dirigida às religiões de matriz africana não se limita ao campo da crença, mas está enraizada em estruturas históricas de discriminação racial que persistem atualmente.

De acordo com Nogueira (2020, p. 39), a expressão intolerância religiosa tem sido usada para descrever:

> um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a crenças, rituais e práticas religiosas consideradas não hegemônicas. Práticas estas que, somadas à falta de habilidade ou à vontade em reconhecer e respeitar diferentes crenças de terceiros, podem ser consideradas crimes de ódio que ferem a liberdade e a dignidade humana.

Ainda segundo o autor, o racismo religioso ultrapassa essa dimensão, pois:

> condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as crenças e os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência" (Nogueira, 2020, p. 89).

Para contextualizar o tema, mencionei uma reportagem publicada pelo portal G1 (2022), segundo a qual quase metade dos representantes de terreiros entrevistados pela Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras relataram ter sofrido ataques nos dois anos anteriores. Esse dado reforçou a relevância da discussão, mostrando que o racismo religioso é uma realidade em nosso país.

Em um dos momentos da intervenção pedagógica, um dos alunos perguntou sobre "sacrificar animais" nas religiões afro-brasileiras, ainda que esse tema não estivesse presente no documentário exibido. A partir dessa provocação, procurei explicar o conceito de imolação, destacando que, nas comunidades de terreiro, o ato não é entendido como violência, mas como um gesto de gratidão e partilha.

Para fundamentar essa explicação, recorri a Nogueira (2020, p. 104), que descreve a imolação como:

> uma grande metáfora, no sentido de que é uma forma que os humanos fazem uso para agradecer pela vida e por ter o que comer, além de ser uma forma de receber axé, a força vital que sustenta os filhos de santo. O sangue do animal imolado serve para irrigar a terra, para torná-la fértil.

Essa visão possibilitou mostrar aos alunos que o ritual expressa o reconhecimento da vida em sua totalidade, isto é, nas dimensões humana, animal e divina, reafirmando o respeito à natureza como princípio. Em diálogo com essa perspectiva, Prandi (2007) define as religiões afro-brasileiras como "religiões sacrificais", em que os alimentos e oferendas representam a comunhão entre os homens e os deuses.

Conforme observa Nogueira (2020), "judeus e muçulmanos também possuem rituais de abate religioso, mas não são demonizados por isso, o que evidencia o caráter racista" (p. 97). Essa aproximação entre os autores foi essencial para que eu explicasse aos estudantes que o preconceito contra os ritos afro-brasileiros não decorre do ritual propriamente dito, mas do olhar racializado que historicamente marginaliza essas expressões religiosas.

O momento final da intervenção foi dedicado à escrita das redações. Pedi que respondessem à pergunta: “Qual o papel das religiões de matriz africana na formação cultural do Brasil e quais os desafios para o combate ao racismo religioso?”. Reforcei que não havia respostas certas ou erradas, e que o mais importante era refletir sobre o que haviam aprendido. Os textos serão analisados na sessão seguinte.

4.2 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS, CATEGORIAS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Na intervenção pedagógica, adotamos a redação no formato dissertativo-argumentativo como instrumento avaliativo ao final dos encontros, entendida como espaço de síntese individual das discussões realizadas. A escolha desse gênero textual decorre do próprio recorte da intervenção, realizada exclusivamente com turmas do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos em contexto prisional, em que a escrita argumentativa constitui requisito em exames como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade e o Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade.

Desse modo, a atividade não se limitou à avaliação das aulas, mas também assumiu caráter formativo, ao mobilizar habilidades de argumentação, organização de ideias e elaboração reflexiva. Ao mesmo tempo, a proposta permitiu observar como os estudantes sistematizaram, em registro escrito, os conteúdos e debates desenvolvidos ao longo da intervenção.

As quinze redações produzidas pelos estudantes que participaram de todas as etapas da atividade constituem o corpus central desta pesquisa, por expressarem como cada sujeito articulou as discussões sobre religiões de matriz africana, cultura e racismo religioso. De modo complementar, utilizei o diário de campo e a observação participante para registrar falas, reações e questões emergentes durante a exibição do documentário e os círculos de cultura. Esses registros tiveram função contextualizadora, auxiliando a interpretação das produções textuais.

O contexto prisional impôs limites à utilização desses instrumentos. A impossibilidade de gravar áudio ou vídeo restringiu o registro literal das interações, e a dinâmica das aulas fez com que parte das situações permanecesse apenas na memória.

Ainda assim, o conjunto formado pelas redações, pelo diário de campo e pela observação participante mostrou-se suficiente para a análise proposta. As categorias analíticas e os critérios de leitura dos dados foram apresentados no capítulo metodológico.

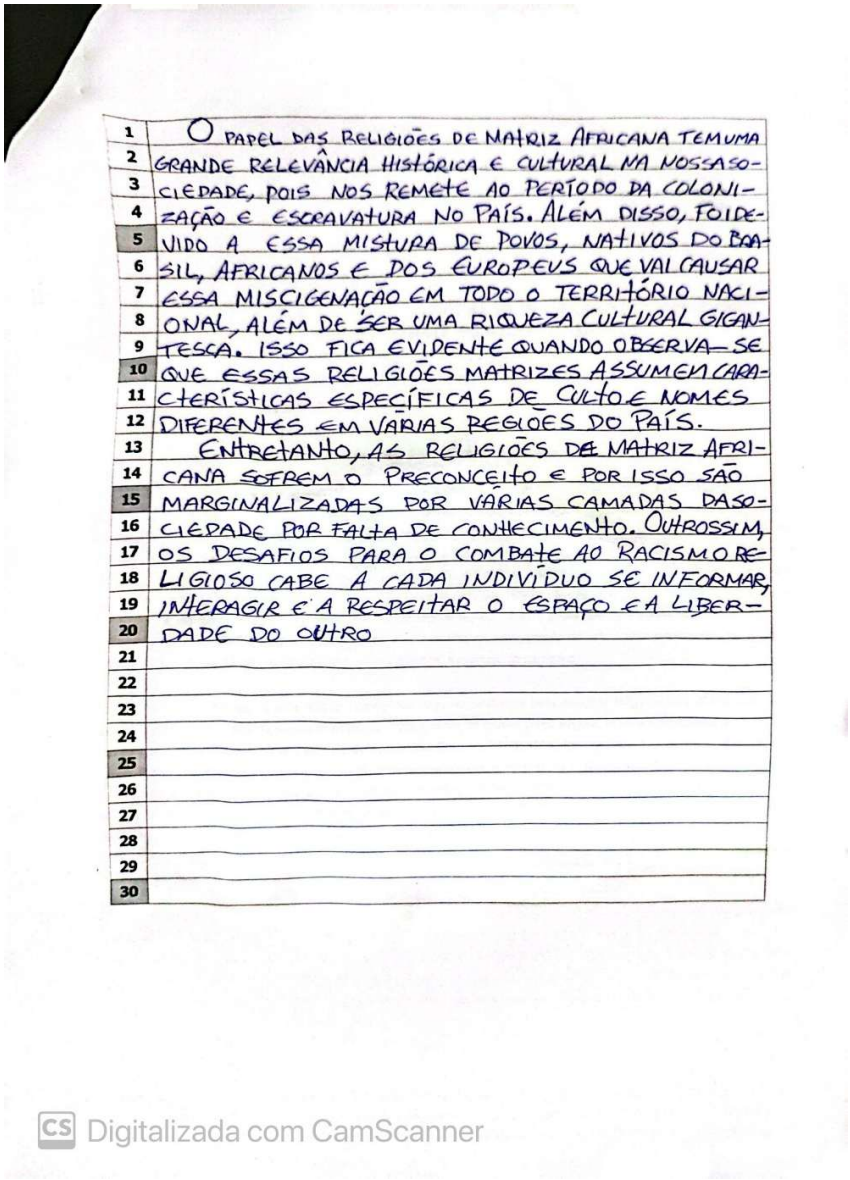
4.3 ANÁLISE DAS REDAÇÕES

Ao longo da intervenção, foi possível perceber mudanças importantes na forma como os estudantes enxergavam as religiões de matriz africana. As falas registradas nos círculos de cultura mostraram que, apesar do estranhamento inicial e da presença de preconceitos, o diálogo abriu espaço para novas interpretações. Comentários como “religião não é só ir pra igreja” ou “cada um tem sua religião e deve ser respeitado” indicam que o tema despertou reflexões e deslocamentos de olhar.

Também chamou atenção o reconhecimento de elementos do cotidiano que muitos não identificavam como parte da cultura afro-brasileira. As lembranças das festas de Cosme e Damião, por exemplo, ou a identificação de práticas ligadas aos orixás, mostraram que os estudantes começaram a relacionar o documentário com suas próprias experiências. Ao mesmo tempo, algumas falas revelaram que certos estereótipos permanecem, mostrando que o processo formativo é contínuo e que mudanças de compreensão não acontecem de forma imediata.

As redações produzidas ao final da atividade confirmam esse movimento. Os textos apresentam tentativas de explicar o papel das religiões de matriz africana na formação cultural do Brasil e de compreender o racismo religioso como problema social. Cada estudante registrou, a seu modo, o que fez sentido durante os encontros, e esses escritos se tornaram o principal material para análise.

Assim, este capítulo se encerra com o reconhecimento de que a intervenção gerou efeitos formativos visíveis nas falas e nas produções dos alunos. No capítulo seguinte, aprofundo a leitura dessas redações para entender, com mais cuidado, como cada estudante elaborou o tema e de que maneira as discussões coletivas aparecem nos textos.



O PAPEL DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA TEM UMA GRANDE RELEVÂNCIA HISTÓRICA E CULTURAL NA NOSSA SOCIEDADE, POIS NOS REMETE AO PERÍODO DA COLONIZAÇÃO E ESCRAVATURA NO PAÍS. ALÉM DISSO, FOI DEVIDO A ESSA MISTURA DE POVOS, NATIVOS DO BRASIL, AFRICANOS E DOS EUROPEUS QUE VAI CAUSAR ESSA MISCIGENAÇÃO EM TODO O TERRITÓRIO NACIONAL, ALÉM DE SER UMA RIQUEZA CULTURAL GIGANTESCA. ISSO FICA EVIDENTE QUANDO OBSERVA-SE QUE ESSAS RELIGIÕES MATRIZES ASSUMEM CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CULTO E NOMES DIFERENTES EM VÁRIAS REGIÕES DO PAÍS.

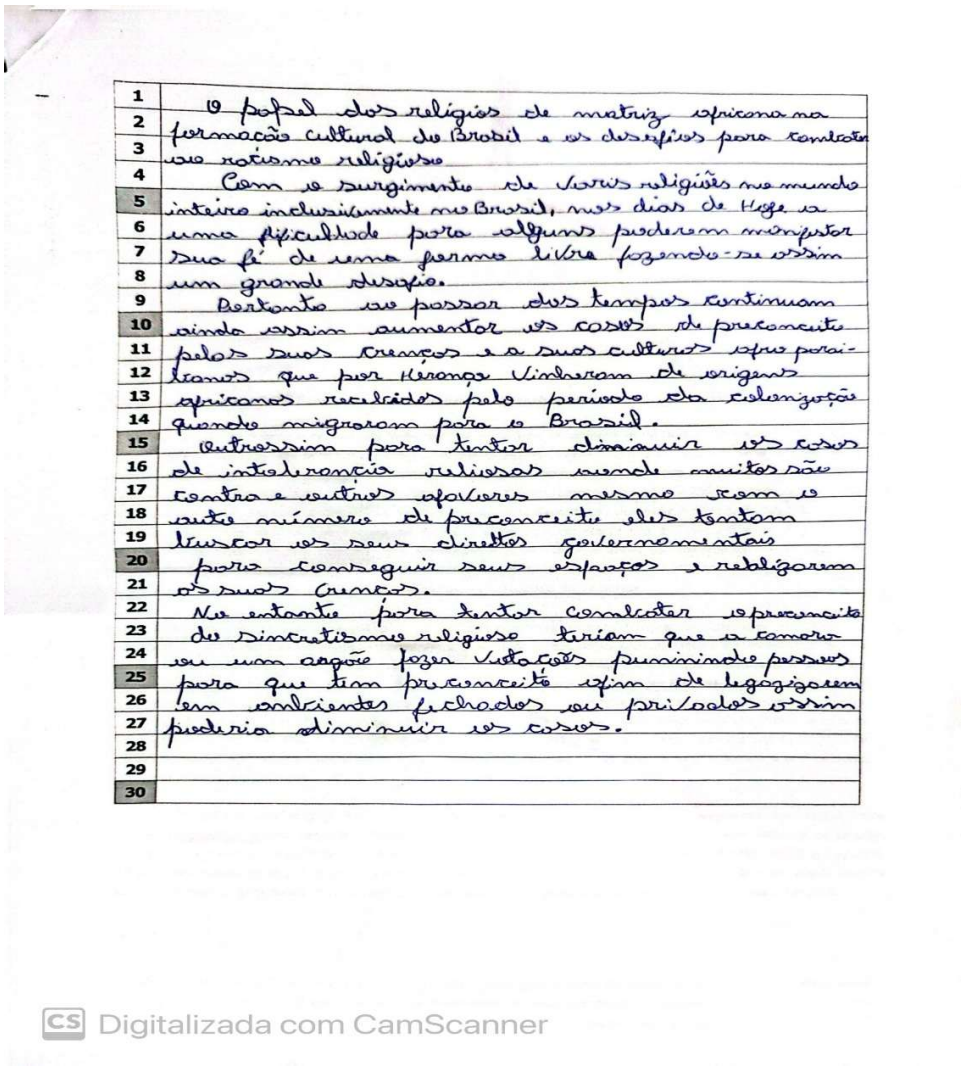
ENTRETANTO, AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA SOFREM O PRECONCEITO E POR ISSO SÃO MARGINALIZADAS POR VÁRIAS CAMADAS DA SOCIEDADE POR FALTA DE CONHECIMENTO. OUTROSSIM, OS DESAFIOS PARA O COMBATE AO RACISMO RELIGIOSO CABE A CADA INDIVÍDUO SE INFORMAR, INTERAGIR E A RESPEITAR O ESPAÇO E A LIBERDADE DO OUTRO

Digitalizada com CamScanner

Na redação 1, observa-se uma postura de reconhecimento do valor das religiões afro-brasileiras, quando o estudante associa o preconceito à marginalização histórica dessas tradições e defende o respeito à diversidade como princípio ético. Ao afirmar que as religiões afro-brasileiras possuem relevância histórica e cultural por remeterem ao

período da colonização e da escravidão, o aluno demonstra ter compreendido que tais religiosidades foram parte do processo de resistência do povo negro. Assim, embora o estudante não utilize o termo resistência, a sua escrita revela essa compreensão implícita, ao reconhecer que o preconceito contra essas religiões é produto da ignorância e da desinformação.

A redação indica que a intervenção pedagógica contribuiu para deslocar o olhar do senso comum para uma leitura sociológica do fenômeno religioso. Ao enfatizar que o combate ao preconceito depende da informação e do diálogo, o aluno se alinha ao objetivo central do círculo de cultura, que foi promover o reconhecimento das religiões de matriz africana como expressões legítimas da cultura brasileira e como campos de saber e fé historicamente desqualificados. Essa visão converge com Prandi (2007), ao compreender que o sincretismo e a permanência dessas tradições refletem a luta por dignidade e pertencimento. Assim, a produção escrita evidencia um avanço no entendimento do racismo religioso como problema social e ético, confirmando o alcance formativo da intervenção.



O papel das religiões de matriz africana na formação cultural do Brasil e os desafios para combater o racismo religioso

Com o surgimento de varias religiões no mundo inteiro inclusivamente no Brasil, nos dias de hoje é uma dificuldade para alguns poderem manifestar sua fé de uma forma livre fazendo-se assim um grande desafio.

Portanto ao passar dos tempos continuam ainda assim aumentar os casos de preconceito pelos seus crenças e a suas culturas afro-brasileiras que por herança vinheram de origens africanas recebidos pelo período da colonização quando migraram para o Brasil.

Outrossim para tentar diminuir os casos de intolerâncias religiosas muitas são contra e outros adeptos mesmo com o alto número de preconceito eles tentam buscar os seus direitos governamentais para conseguir seus espaços e reliberam as suas crenças.

No entanto para tentar combater o preconceito do sincretismo religioso teriam que a temos ou um artigo fazer votações puniminde pessoas para que tem preconceito afim de legalizarem em ambientes fechados ou privados assim poderia diminuir os casos.

Digitalizada com CamScanner

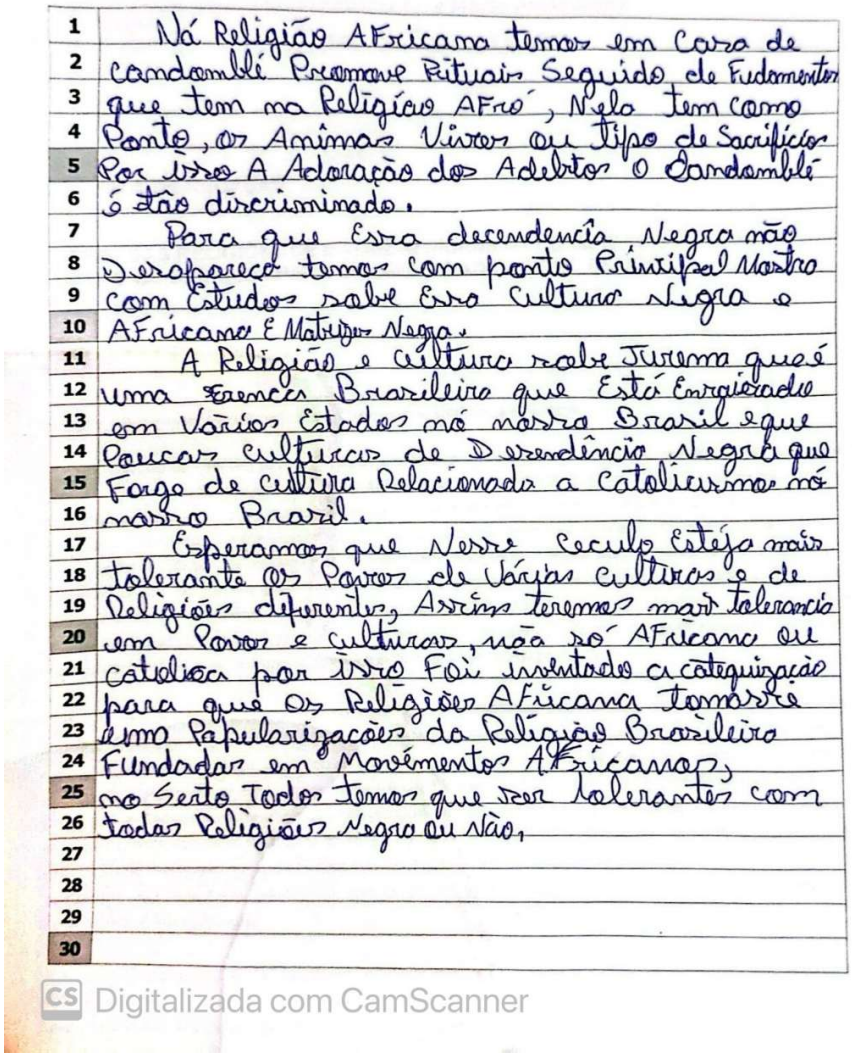
Na redação 2, o estudante reconhece que as religiões de matriz africana fazem parte da história e da cultura do Brasil e que ainda sofrem preconceito. Ele mostra que entendeu que essas tradições foram trazidas pelos africanos escravizados e que a perseguição a elas vem desde o período colonial. Essa relação entre o passado e o presente demonstra que o aluno conseguiu compreender o racismo religioso como algo que atravessa o tempo e não como um problema isolado.

O aluno também identifica que a intolerância continua existindo e que muitas pessoas lutam para praticar sua fé e conquistar respeito. No entanto, quando fala em “combater o sincretismo religioso”, ele demonstra uma incompreensão do que o termo significa. Durante a intervenção, foi trabalhado que o sincretismo não é algo negativo, mas uma forma de resistência e de preservação das religiões afro-brasileiras. Ao

confundir o sincretismo com o preconceito, o estudante revela que ainda há limites na compreensão desse conceito, embora demonstre ter assimilado a ideia de que essas religiões merecem respeito e reconhecimento.

Outro ponto importante é que o estudante valoriza a educação como caminho para mudar mentalidades. Quando escreve que a formação ajuda a “desmistificar a população”, ele mostra que entendeu o papel do conhecimento e do diálogo na superação do preconceito. Esse é um avanço importante, pois reflete o que foi proposto no círculo de cultura: pensar a religião como parte da vida social e não como algo separado dela.

Por fim, ao propor leis e punições contra a intolerância, o aluno mostra que percebeu que o problema deve ser enfrentado de forma coletiva e pública. Mesmo com algumas incompreensões, a redação revela uma mudança significativa de postura. O estudante já reconhece as religiões afro-brasileiras como parte legítima da cultura brasileira e demonstra mais empatia em relação às pessoas que seguem essas tradições.



Na Religião Africana temos em Casa de candomblé Promove Rituais Seguido de Fudamentos que tem na Religião Afro', Nelo tem como Ponto, os Animais Vivos ou tipo de Sacrifícios Por isso A Adoração dos Adeptos o Candomblé é tão discriminado.

Para que Essa descendência Negra não Desaparece temos com ponto Principal Mostra com Estudos sobre Essa Cultura Negra e Africana É Matriz Negra.

A Religião e Cultura sobre Juremo que é uma Heranças Brasileira que Está Enraizado em Vários Estados no nosso Brasil e que Poucas culturas de Descendência Negra que Fogo de cultura Relacionado a Catolicismo no nosso Brasil.

Esperamos que Nesse Seculo Estejo mais Tolerante os Povos de Várias Culturas e de Religiões diferentes, Assim teremos mais Tolerancia em Povos e culturas, não só Africana ou Católica por isso Foi inventado a catequização para que os Religiões Africana tomasse como Papulazações da Religião Brasileiro Fundados em Movimentos Africanos, no Serto Todos temos que ser Tolerantes com Todas Religiões Negro ou Não.

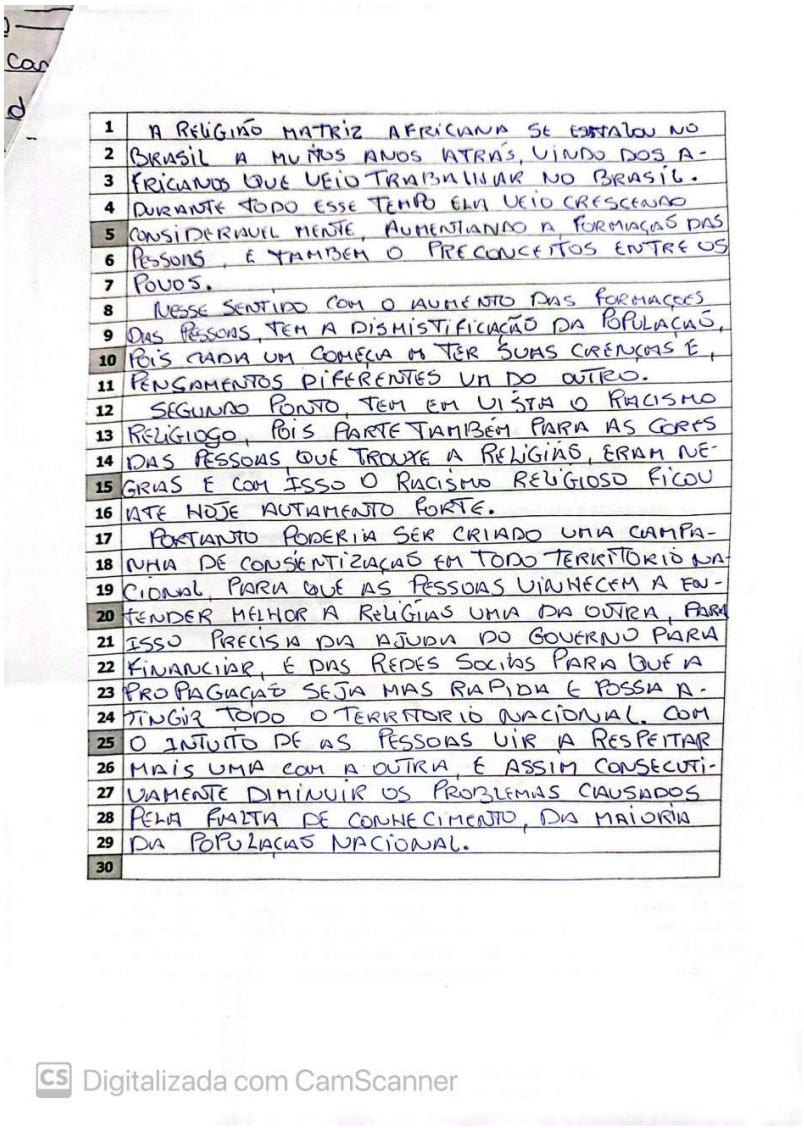
Digitalizada com CamScanner

Na redação 3, o estudante mostra um bom domínio sobre o conteúdo trabalhado nos círculos de cultura. Ele menciona o Candomblé e reconhece a importância dos rituais e fundamentos dessa religião, o que indica que assimilou informações apresentadas nas discussões e no documentário. Ao afirmar que “o Candomblé promove rituais seguidos de fundamentos que tem na religião afro”, o aluno demonstra ter compreendido o valor simbólico dessas práticas e o modo como elas expressam a espiritualidade de origem africana.

O estudante também identifica o preconceito e a discriminação como problemas enfrentados pelos praticantes dessas religiões. Quando escreve que “os adeptos do Candomblé são discriminados”, ele expressa consciência sobre a intolerância religiosa e sobre a relação entre racismo e religião, mostrando que reconhece a desigualdade que atravessa o campo religioso. Esse ponto revela avanço na compreensão da religiosidade afro-brasileira como um tema social e político, e não apenas moral.

Há, porém, momentos em que o texto revela uma compreensão ainda parcial. O aluno associa a Jurema e outras religiões afro-brasileiras à “força de cultura relacionada ao catolicismo no Brasil”. Essa aproximação mostra que ele identificou a ideia de mistura cultural, mas ainda não distingue claramente o sincretismo da simples influência. Mesmo assim, o reconhecimento da Jurema como expressão de fé genuinamente brasileira mostra que o estudante se conectou ao contexto local, o que reflete o objetivo da intervenção de valorizar o conhecimento e as referências culturais do território paraibano.

No trecho final, o aluno demonstra uma postura ética e inclusiva ao defender que “temos que ser tolerantes com todas as religiões, negras ou não”. Essa afirmação sintetiza o efeito formativo da intervenção: ele passou a compreender a religião como espaço de respeito e convivência, superando a visão estigmatizada e aprendendo a reconhecer a diversidade como valor. Mesmo com algumas limitações conceituais, a redação evidencia sensibilidade, aprendizado e mudança de olhar sobre as religiões de matriz africana.



1	A RELIGIÃO MATRIZ AFRICANA SE ESTABELECEU NO
2	BRASIL A MUITOS ANOS ATRÁS, VINDO DOS A-
3	FRICANOS QUE VEIO TRABALHAR NO BRASIL.
4	DURANTE TODO ESSE TEMPO ELA VEIO CRESCENDO
5	CONSIDERAVELMENTE, AUMENTANDO A FORMAÇÃO DAS
6	PESSOAS, E TAMBEM O PRECONCEITOS ENTRE OS
7	POVOS.
8	NESSE SENTIDO COM O AUMENTO DAS FORMAÇÕES
9	DAS PESSOAS, TEM A DISMISTIFICAÇÃO DA POPULAÇÃO,
10	POIS CADA UM COMEÇA A TER SUAS CRENÇAS E,
11	PENSAMENTOS DIFERENTES UM DO OUTRO.
12	SEGUNDO PONTO, TEM EM VISTA O RACISMO
13	RELIGIOSO, POIS PARTE TAMBÉM PARA AS CORES
14	DAS PESSOAS QUE TROUXE A RELIGIÃO, ERAM NE-
15	GRAS E COM ISSO O RACISMO RELIGIOSO FICOU
16	ATE HOJE AUTAMENTO FORTE.
17	PORTANTO PODERIA SER CRIADO UMA CAMPA-
18	NHA DE CONSIENTIZAÇÃO EM TODO TERRITORIO NA-
19	CIONAL, PARA QUE AS PESSOAS VENHECEM A EN-
20	TENDER MELHOR A RELIGIAS UMA DA OUTRA, PARA
21	ISSO PRECISA DA AJUDA DO GOVERNO PARA
22	FINANCIAR, E DAS REDES SOCIAS PARA QUE A
23	PROPAGAÇÃO SEJA MAS RAPIDA E POSSA A-
24	TINGIR TODO O TERRITORIO NACIONAL. COM
25	O INTUITO DE AS PESSOAS VIR A RESPEITAR
26	MAIS UMA COM A OUTRA, E ASSIM CONSECUTI-
27	VAMENTE DIMINUIR OS PROBLEMAS CAUSADOS
28	PELA FALTA DE CONHECIMENTO, DA MAIORIA
29	DA POPULAÇÃO NACIONAL.
30	

Digitalizada com CamScanner

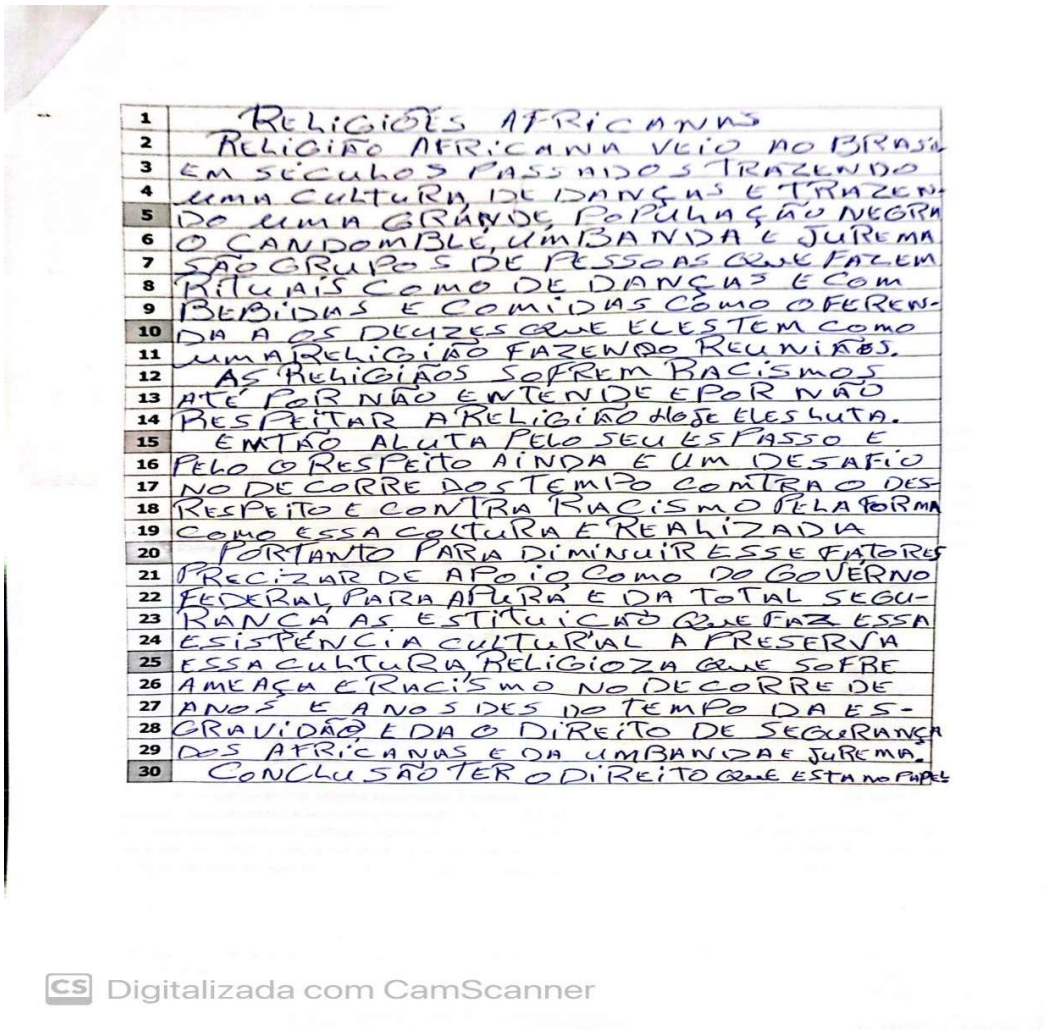
Na redação 4, o estudante demonstra uma boa compreensão histórica ao afirmar que as religiões de matriz africana foram trazidas ao Brasil pelos povos africanos escravizados. Essa relação direta entre escravidão e religiosidade mostra que ele assimilou a ideia de que essas tradições nasceram em meio à resistência e à opressão. O aluno reconhece que o racismo religioso é uma herança desse processo e que continua presente na sociedade, o que indica um avanço na forma de pensar a permanência das desigualdades.

O estudante também associa o aumento da formação educacional com a diminuição do preconceito, mostrando que entendeu o papel da educação como ferramenta de transformação. Quando afirma que “com o aumento das formações das

pessoas tem a desmistificação da população", ele expressa de forma simples, mas significativa, a noção de que o conhecimento ajuda a combater a ignorância e o racismo religioso. Esse ponto se relaciona diretamente com a proposta dos círculos de cultura, que buscaram aproximar o debate sobre fé e respeito da realidade vivida pelos alunos.

Outro aspecto importante da redação é a proposta de criar uma campanha nacional de conscientização para promover o respeito entre as religiões. Essa sugestão mostra que o estudante entendeu o racismo religioso como uma questão pública, que exige ação coletiva e apoio das instituições. Ao defender o papel do Estado e das redes sociais na disseminação de informações, o aluno revela que compreende a dimensão social do problema e não o reduz a uma questão individual.

Por fim, o texto mostra sensibilidade ao afirmar que o objetivo é "as pessoas virem a respeitar mais uma com a outra". Essa fala traduz a essência da intervenção pedagógica: estimular o respeito, o diálogo e o reconhecimento da diversidade religiosa como parte da identidade cultural do país. A redação evidencia, portanto, uma postura de empatia e consciência crítica em construção, resultado direto do processo educativo vivenciado.



RELIGIÕES AFRICANAS
RELIGIÃO AFRICANA VEIO NO BRASIL
EM SÉCULOS PASSADOS TRAZENDO
UMA CULTURA DE DANÇAS E TRAZEN-
DO UMA GRANDE POPULAÇÃO NEGRA
O CANDOMBLÉ, UMBANDA E JUREMA
SÃO GRUPOS DE PESSOAS QUE FAZEM
RITUAIS COMO DE DANÇAS E COM
BEBIDAS E COMIDAS COMO OFEREN-
DA A OS DEUZES QUE ELES TEM COMO
UMA RELIGIÃO FAZENDO REUNIÕES.
AS RELIGIÕES SOFREM RACISMOS
ATÉ POR NÃO ENTENDE E POR NÃO
RESPEITAR A RELIGIÃO DOS ELES LUTA.
ENTÃO A LUTA PELO SEU ESPASSO E
PELO O RESPEITO AINDA É UM DESAFIO
NO DECORRE DOS TEMPO COMTRA O DES-
RESPEITO E CONTRA RACISMO PELA FORMA
COMO ESSA CULTURA É REALIZADA
PORTANTO PARA DIMINUIR ESSE FATORES
PRECIZAR DE APOIO COMO DO GOVERNO
FEDERAL PARA APURÁ E DA TOTAL SEGU-
RANÇA AS ESTITUIÇÃO QUE FAZ ESSA
EXISTÊNCIA CULTURIAL A PRESERVA
ESSA CULTURA RELIGIOZA QUE SOFRE
AMEAÇA E RACISMO NO DECORRE DE
ANOS E ANOS DES DO TEMPO DA ES-
CRAVIDÃO E DA O DIREITO DE SEGURANÇA
DOS AFRICANAS E DA UMBANDA E JUREMA.
CONCLUSÃO TER O DIREITO QUE ESTA NO PAPEL

Digitalizada com CamScanner

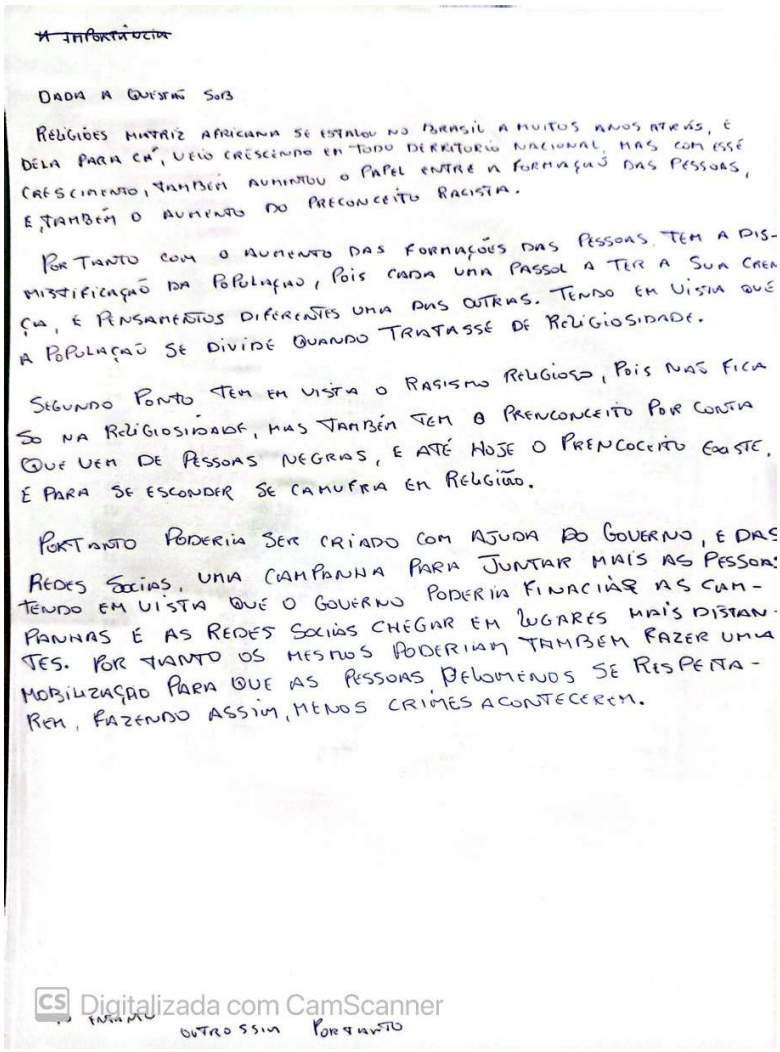
Na redação 5, o estudante demonstra um bom entendimento sobre as religiões de matriz africana ao citar nominalmente o Candomblé, a Umbanda e a Jurema. Essa identificação direta mostra que ele reconhece essas tradições como parte importante da cultura brasileira e compreende que elas envolvem rituais, comidas, danças e oferendas. A menção à Jurema, em especial, revela o vínculo com o contexto local trabalhado na intervenção pedagógica, o que indica que o aluno conseguiu relacionar o conteúdo discutido com suas próprias referências culturais.

O texto evidencia também uma percepção crítica sobre o racismo religioso. O aluno reconhece que essas religiões sofrem preconceito “por não entender e por não respeitar”, mostrando que associa o problema à falta de conhecimento. Essa leitura vai

ao encontro do que foi discutido nos círculos de cultura: o preconceito nasce da ignorância e pode ser enfrentado pela educação e pelo diálogo.

Outro ponto relevante é a ideia de luta e resistência. Quando o estudante escreve que “a luta pelo seu espaço e pelo respeito ainda é um desafio”, ele demonstra compreender que as religiões afro-brasileiras enfrentam barreiras históricas, mas continuam resistindo. Essa visão reforça a noção de fé como força coletiva e cultural, tema que foi central nas discussões da intervenção.

Por fim, ao defender que é preciso apoio do governo e das instituições para combater o racismo religioso, o aluno demonstra que entende o problema como uma questão pública. Ele reconhece que não basta ter o direito “no papel”, é necessário garanti-lo na prática. Essa reflexão revela amadurecimento e consciência crítica sobre os limites entre lei e realidade, o que evidencia o impacto formativo da atividade na ampliação da leitura social e política dos estudantes.



~~A INTOLERÂNCIA~~

DADA A QUESTÃO SOB

RELIGIÕES MATRIZ AFRICANA SE ESTALOU NO BRASIL A MUITOS ANOS ATRÁS, É DELA PARA CÁ, VEIO CRESCENDO EM TODO DERRITORIO NACIONAL, MAS COM ESSE CRESCIMENTO, TAMBÉM AUMENTOU O PAPEL ENTRE A FORMAÇÃO DAS PESSOAS, E TAMBÉM O AUMENTO DO PRECONCEITO RACISTA.

POR TANTO COM O AUMENTO DAS FORMAÇÕES DAS PESSOAS TEM A DIS-MISTIFICAÇÃO DA POPULAÇÃO, POIS CADA UMA PASSOU A TER A SUA CRENÇA, E PENSAMENTOS DIFERENTES UMA DAS OUTRAS. TENDO EM VISTA QUE A POPULAÇÃO SE DIVIDE QUANDO TRATASSE DE RELIGIOSIDADE.

SEGUNDO PONTO TEM EM VISTA O RASISMO RELIGIOSO, POIS NÃO FICA SO NA RELIGIOSIDADE, MAS TAMBÉM TEM O PRENCONCEITO POR CONTA QUE VEM DE PESSOAS NEGRAS, E ATÉ HOJE O PRENCOCEITO EXISTE, É PARA SE ESCONDER SE CAMUFRA EM RELIGIÃO.

POR TANTO PODERIA SER CRIADO COM AJUDA DO GOVERNO, E DAS REDES SOCIAS, UMA CAMPANHA PARA JUNTAR MAIS AS PESSOAS TENDO EM VISTA QUE O GOVERNO PODERIA FINACIAR AS CAMPANHAS E AS REDES SOCIAS CHEGAR EM LUGARES MAIS DISTANTES. POR TANTO OS MESMOS PODERIAM TAMBÉM FAZER UMA MOBILIZAÇÃO PARA QUE AS PESSOAS, PELOMENOS SE RESPEITAREM, FAZENDO ASSIM, MENOS CRIMES ACONTECEREM.

Digitalizada com CamScanner

INFANTIL OUTROSSIM PORTANTO

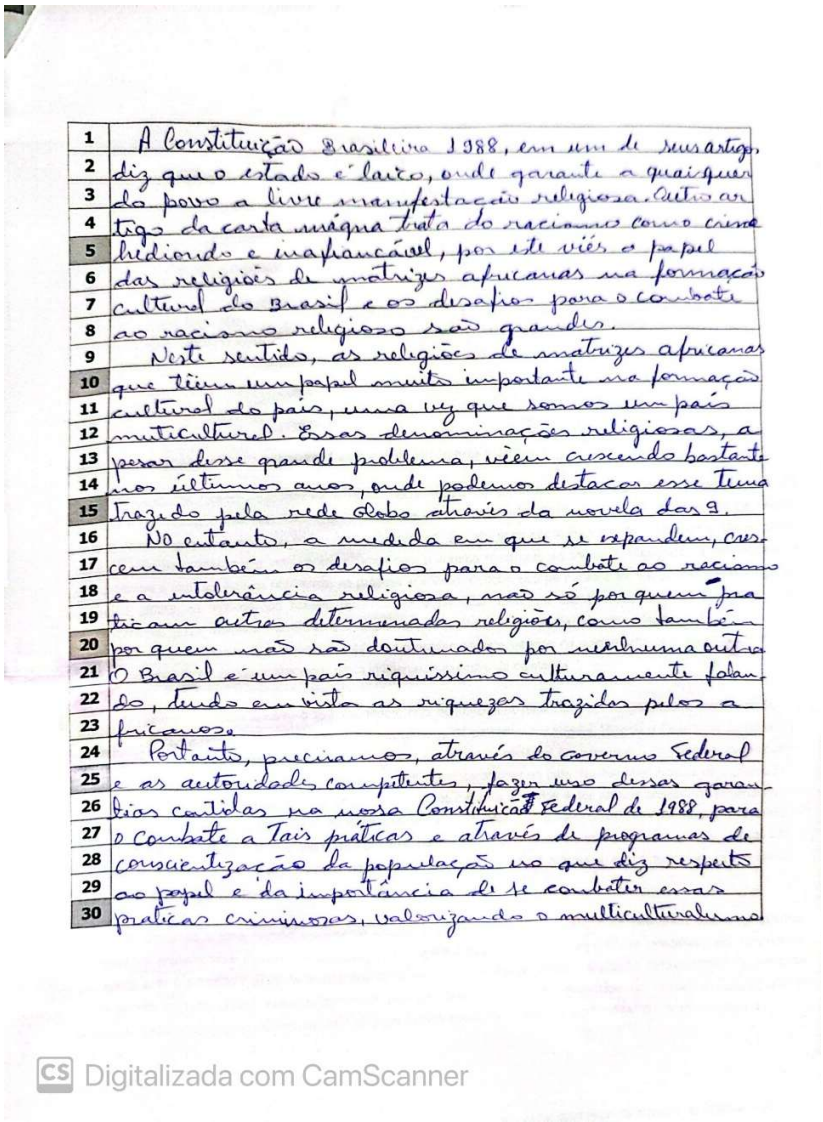
Na redação 6, o estudante demonstra compreensão sobre o processo histórico de formação das religiões de matriz africana no Brasil. Ele reconhece que essas religiões vieram com os africanos escravizados e que continuam presentes em todo o território nacional. Esse ponto mostra que o aluno entendeu a dimensão histórica e a importância cultural dessas tradições, articulando passado e presente.

O texto também indica consciência sobre o preconceito. O estudante afirma que o crescimento das religiões afro-brasileiras aumentou junto com o preconceito racial, reconhecendo que o racismo religioso é uma forma de discriminação que se apoia na cor e na origem dos praticantes. Essa leitura revela uma sensibilidade para perceber como o

racismo se manifesta de maneira disfarçada, “se camuflando em religião”, o que demonstra um olhar crítico desenvolvido durante os círculos de cultura.

Outro aspecto importante é a proposta de intervenção apresentada pelo aluno. Ele sugere que o governo e as redes sociais promovam campanhas de conscientização, com o objetivo de aproximar as pessoas e incentivar o respeito entre diferentes crenças. Essa ideia mostra que o estudante compreendeu que o combate ao racismo religioso depende de ações coletivas e educativas, e não apenas de atitudes individuais.

Por fim, a redação evidencia uma evolução na forma de pensar o respeito e a convivência. Ao defender que a educação e a comunicação podem reduzir os crimes motivados pelo preconceito, o estudante revela um aprendizado coerente com os objetivos da intervenção pedagógica: transformar o olhar dos alunos sobre a diversidade religiosa e estimular a valorização das religiões de matriz africana como parte legítima da cultura brasileira.



A Constituição Brasileira 1988, em um de seus artigos, diz que o estado é laico, onde garante a qualquer do povo a livre manifestação religiosa. Outro artigo da carta magna trata do racismo como crime hediondo e inafiançável, por este viés o papel das religiões de matrizes africanas na formação cultural do Brasil e os desafios para o combate ao racismo religioso são grandes.

Neste sentido, as religiões de matrizes africanas que têm um papel muito importante na formação cultural do país, uma vez que somos um país multicultural. Essas denominações religiosas, a pesar disse grande problema, vêem crescendo bastante nos últimos anos, onde podemos destacar esse Tema Trazido pela rede Globo através da novela das 9.

No entanto, a medida em que se expandem, crescem também os desafios para o combate ao racismo e a intolerância religiosa, não só por quem pratica outras determinadas religiões, como também por quem não são doutrinados por nenhuma outra. O Brasil é um país riquíssimo culturalmente falando, tendo em vista as riquezas trazidas pelos africanos.

Portanto, precisamos, através do governo Federal e as autoridades competentes, fazer uso dessas garantias contidas na nossa Constituição Federal de 1988, para o combate a Tais práticas e através de programas de conscientização da população no que diz respeito ao papel e da importância de se combater essas práticas criminosas, valorizando o multiculturalismo.

Digitalizada com CamScanner

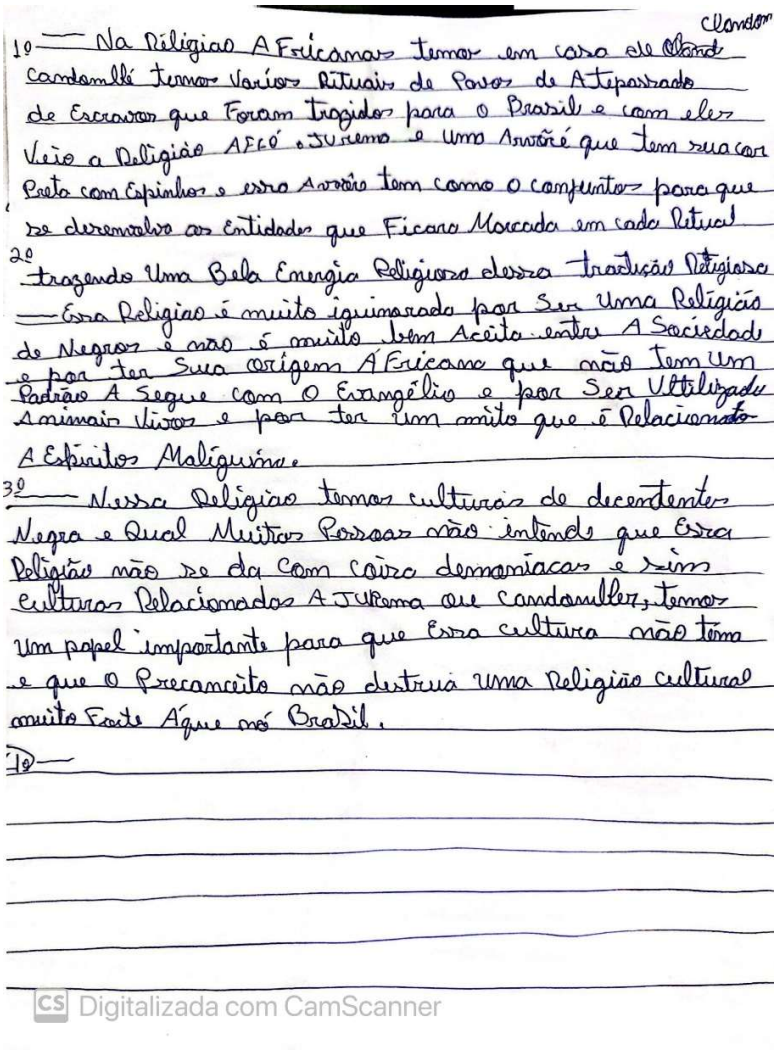
Na redação 7, o estudante demonstra um domínio interessante do tema, ao iniciar o texto com referência à Constituição Federal de 1988. Ele destaca o caráter laico do Estado e a garantia da liberdade religiosa, o que mostra que assimilou a relação entre direito, cidadania e diversidade de crenças, conteúdos que foram discutidos nos círculos de cultura. Ao mencionar a lei que reconhece o racismo como crime, o aluno articula o debate sobre fé com a dimensão jurídica da igualdade, revelando uma compreensão ampliada do problema.

O texto também evidencia uma valorização das religiões de matriz africana como parte essencial da formação cultural do Brasil. Quando o estudante afirma que essas religiões “têm um papel muito importante na formação cultural do país”, ele demonstra

sensibilidade em reconhecer o legado africano como elemento constitutivo da identidade brasileira. Essa percepção dialoga diretamente com os objetivos da intervenção, que buscou romper com visões folclorizantes ou estigmatizadas dessas tradições.

Em outro momento, o aluno faz uma leitura crítica da mídia, ao citar a novela exibida pela Rede Globo como exemplo de visibilidade positiva das religiões afro-brasileiras. Essa observação revela que ele percebeu a influência das representações sociais no combate ao preconceito, compreendendo que a comunicação também pode ser um instrumento de valorização cultural.

Por fim, o estudante propõe que o governo e as autoridades invistam em campanhas de conscientização sobre a importância do respeito religioso. Ao defender a atuação pública e educativa do Estado, ele demonstra uma postura cidadã e crítica, reconhecendo que o combate ao racismo religioso depende tanto da lei quanto da mudança de mentalidade. A redação é coesa, bem estruturada e mostra um olhar maduro sobre o tema, evidenciando o impacto formativo da intervenção.



1º — Na Religião Africanas temos em caso de Candomblé temos Vários Rituais de Povos de Atepassado de Escravos que Foram trazidos para o Brasil e com eles Veio a Religião AFRÓ JUREMA e Umbanda que tem sua cor Preta com Espinhos e esse Axorô tem como o conjuntos para que se desenvolva as Entidades que Ficam Marcada em cada Ritual trazendo Uma Bela Energia Religiosa dessa tradição Religiosa

2º — Essa Religião é muito Ignorado por Ser Uma Religião de Negros e não é muito bem Aceita entre A Sociedade e por ter Sua origem Africana que não tem Um Padrão A Segue com O Evangélio e por Ser Utilizado Animais Vivos e por ter um mito que é Relacionado A Espiritos Maligninos.

3º — Nessa Religião temos culturas de decendentes Negra e Qual Muitos Pessoas não intende que Essa Religião não se da com coisa demoniacas e sim culturas Relacionados A JUREMA ou Candomblés, temos Um papel importante para que Essa cultura não tema e que O Preconceito não destrua Uma Religião cultural muito Forte Aqui no Brasil.

4º —

Digitalizada com CamScanner

Na redação 8, o estudante demonstra boa apropriação dos conteúdos trabalhados durante a intervenção, mencionando explicitamente o Candomblé, a Umbanda e a Jurema. Essa nomeação direta das religiões mostra que ele compreendeu o que foi discutido nos círculos de cultura e assimilou a importância dessas tradições na formação da identidade cultural afro-brasileira. Ele reconhece que as religiões trazidas pelos africanos escravizados expressam uma bela energia religiosa e uma herança espiritual que resiste às tentativas de apagamento.

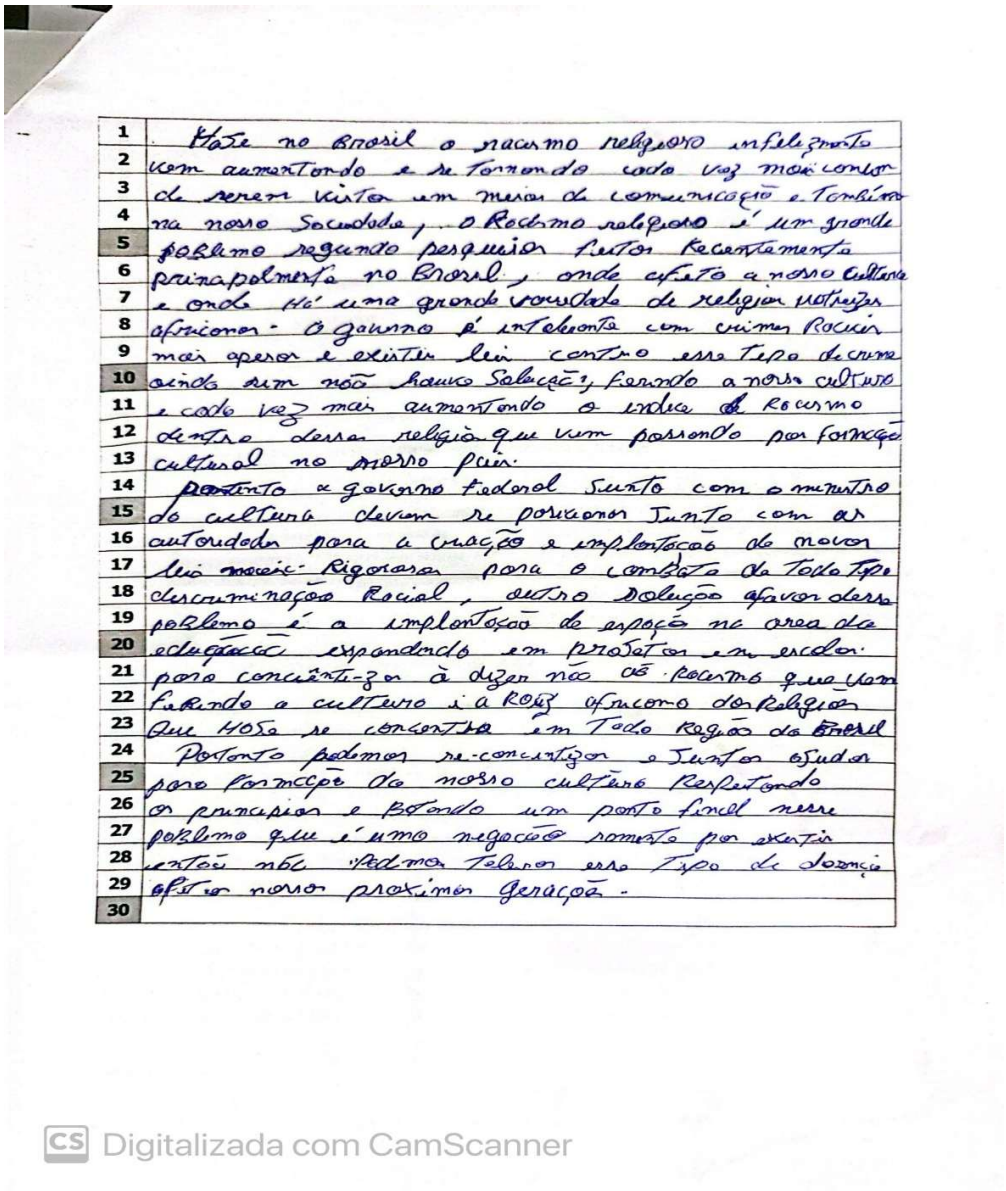
Ao citar “animais vivos” nos rituais, o estudante faz referência à prática de imolação, que também foi discutida na intervenção pedagógica. Esse ponto é importante porque indica que ele compreendeu o sentido simbólico dessas oferendas, associadas à renovação da vida e à comunicação com o sagrado, e não como ato de violência. Isso

mostra um avanço na desconstrução de visões moralistas e no reconhecimento dessas práticas como parte legítima das expressões religiosas afro-brasileiras.

O texto revela ainda uma leitura crítica sobre o preconceito. O estudante observa que essas religiões são muito ignoradas por serem associadas à população negra e por não seguirem o evangelho cristão. Essa percepção mostra que ele entendeu o racismo religioso como um preconceito que combina discriminação racial e intolerância cultural. Ao destacar que essas tradições são rejeitadas por terem um mito relacionado a espíritos malignos, o aluno mostra que reconhece o estigma histórico que recai sobre o Candomblé e a Umbanda e que esse preconceito se baseia na desinformação.

A redação também destaca o papel da cultura como resistência. O estudante afirma que as religiões de matriz africana têm um papel importante para que essa cultura não desapareça e defende que o preconceito não destrua uma religião cultural muito forte no Brasil. Essa formulação expressa a ideia de continuidade e preservação, um dos pontos centrais da intervenção pedagógica, que buscou apresentar essas religiões como parte viva e legítima da cultura nacional.

O texto mostra sensibilidade e valorização da ancestralidade, revelando envolvimento afetivo com o tema. Apesar de algumas repetições e limitações na estrutura, o estudante demonstra aprendizado e consciência sobre a importância da luta contra o racismo religioso e da preservação das tradições afro-brasileiras.



Hoje no Brasil o racismo religioso infelizmente vem aumentando e se tornando cada vez mais comum de serem vistos em meios de comunicação e também na nossa sociedade, o Racismo religioso é um grande problema segundo pesquisas feitas Recentemente principalmente no Brasil, onde existe a nossa cultura e onde há uma grande variedade de religiões matrizes africanas. O governo é intolerante com crimes Racistas mais apesar de existir leis contra esse tipo de crime ainda sim não houve Solução, fazendo a nossa cultura e cada vez mais aumentando o índice de Racismo dentro dessas religiões que vem passando por formação cultural no nosso país.

Portanto o governo federal junto com o ministro da cultura devem se posicionar junto com as autoridades para a criação e implantação de novas leis mais Rigorosas para o combate de todo tipo de descriminação Racial, outra Solução afavor desse problema é a implantação de espaço na área da educação expandindo em projetos em escolas para conscientiza-los a dizer não ao racismo que vem fazendo a cultura e a raiz africana das Religiões que hoje se concentra em todo Região do Brasil

Portanto podemos re-conscientizar e Juntos estudar para formação da nossa cultura Respeitando os princípios e Botando um ponto final nesse problema que é uma negociação somente por existir então não devemos Tolerar esse Tipo de Ignorância afim nas nossas próximas Gerações.

Digitalizada com CamScanner

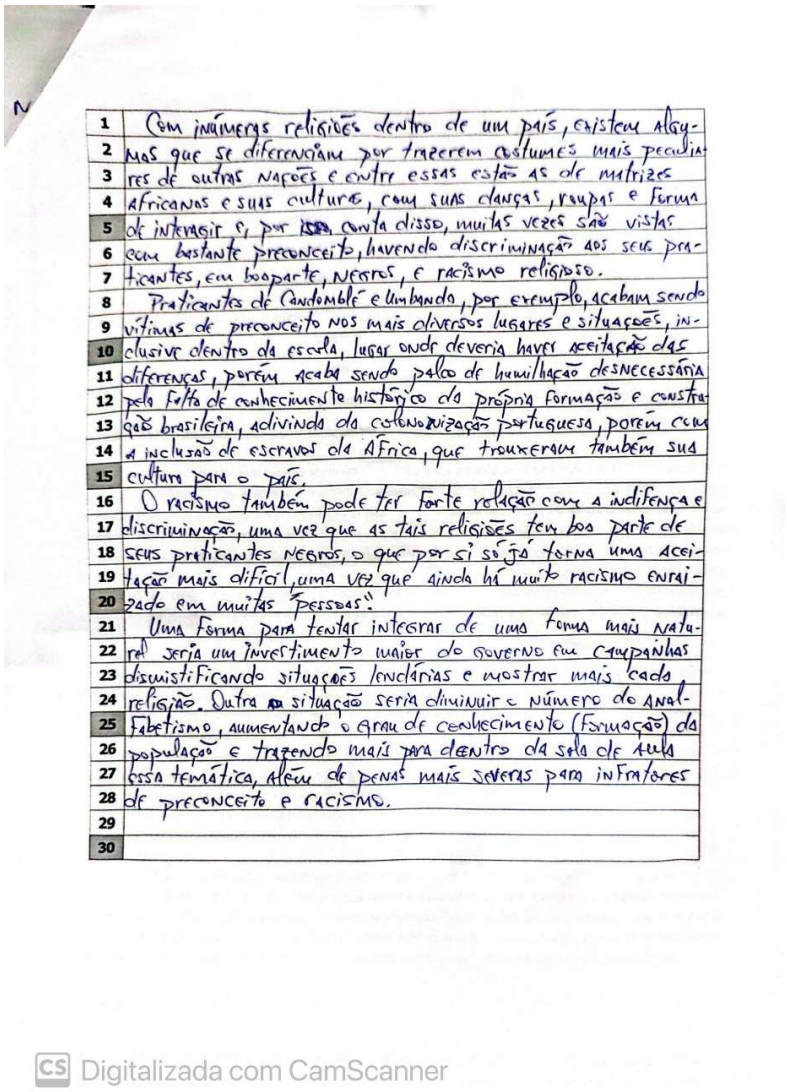
Na redação 9, o estudante reconhece o crescimento do racismo religioso no Brasil e demonstra preocupação com a forma como ele tem se espalhado. Logo no início, ele afirma que o problema “vem aumentando e se tornando cada vez mais comum”, mostrando que compreende o racismo religioso como uma realidade atual e não apenas histórica. Essa percepção indica um avanço importante, pois o aluno consegue relacionar o tema à vida cotidiana e à sociedade contemporânea.

O texto também revela sensibilidade ao tratar da influência africana na formação cultural do país. O estudante reconhece que há “uma grande variedade de religiões de

origem africana” e critica o fato de o racismo ainda atingir essas expressões de fé. Quando menciona que “o governo já reconhece o racismo como crime, mas ainda não houve solução”, ele mostra consciência de que o reconhecimento legal, por si só, não garante o fim da discriminação. Essa observação reflete uma leitura crítica da distância entre o que está previsto na lei e o que ocorre na prática, algo que foi amplamente discutido durante a intervenção.

Outro ponto importante é a proposta de ação. O aluno sugere que o governo, junto com o Ministério da Cultura e as autoridades competentes, promova campanhas e programas de educação para combater o racismo religioso. Essa sugestão demonstra um entendimento sobre o papel das políticas públicas e da educação na transformação social. Ao defender a conscientização e o “não aos racistas”, o estudante reafirma a necessidade de engajamento coletivo, o que se alinha à proposta dos círculos de cultura como espaço de diálogo e reflexão crítica.

No encerramento, o estudante destaca a importância da preservação da cultura afro-brasileira e da continuidade desse debate nas próximas gerações. Ao dizer que “não devemos deixar esse tipo de dominação atingir novas gerações”, ele revela um senso de responsabilidade e esperança. A redação mostra amadurecimento e um olhar ético sobre o tema, refletindo claramente o impacto formativo da intervenção pedagógica na ampliação do pensamento crítico e na valorização das religiões de matriz africana.



Com inúmeras religiões dentro de um país, existem algumas que se diferenciam por trazerem costumes mais peculiares de outras Nações e entre essas estão as de matrizes Africanas e suas culturas, com suas danças, roupas e forma de interagir e, por conta disso, muitas vezes são vistas com bastante preconceito, havendo discriminação aos seus praticantes, em boaparte, Negros, e racismo religioso.

Praticantes de Candomblé e Umbanda, por exemplo, acabam sendo vítimas de preconceito nos mais diversos lugares e situações, inclusive dentro da escola, lugar onde deveria haver aceitação das diferenças, porém acaba sendo palco de humilhação desnecessária pela falta de conhecimento histórico da própria formação e constituição brasileira, advindo da colonização portuguesa, porém com a inclusão de escravos da África, que trouxeram também sua cultura para o país.

O racismo também pode ter forte relação com a indiferença e discriminação, uma vez que as tais religiões tem boa parte de seus praticantes Negros, o que por si só já torna uma aceitação mais difícil, uma vez que ainda há muito racismo enraizado em muitas pessoas".

Uma forma para tentar integrar de uma forma mais natural seria um investimento maior do governo em campanhas dessistificando situações fenclárias e mostrar mais cada religião. Outra situação seria diminuir o número do analfabetismo, aumentando o grau de conhecimento (Formação) da população e trazendo mais para dentro da sala de aula essa temática, além de penas mais severas para infratores de preconceito e racismo.

Digitalizada com CamScanner

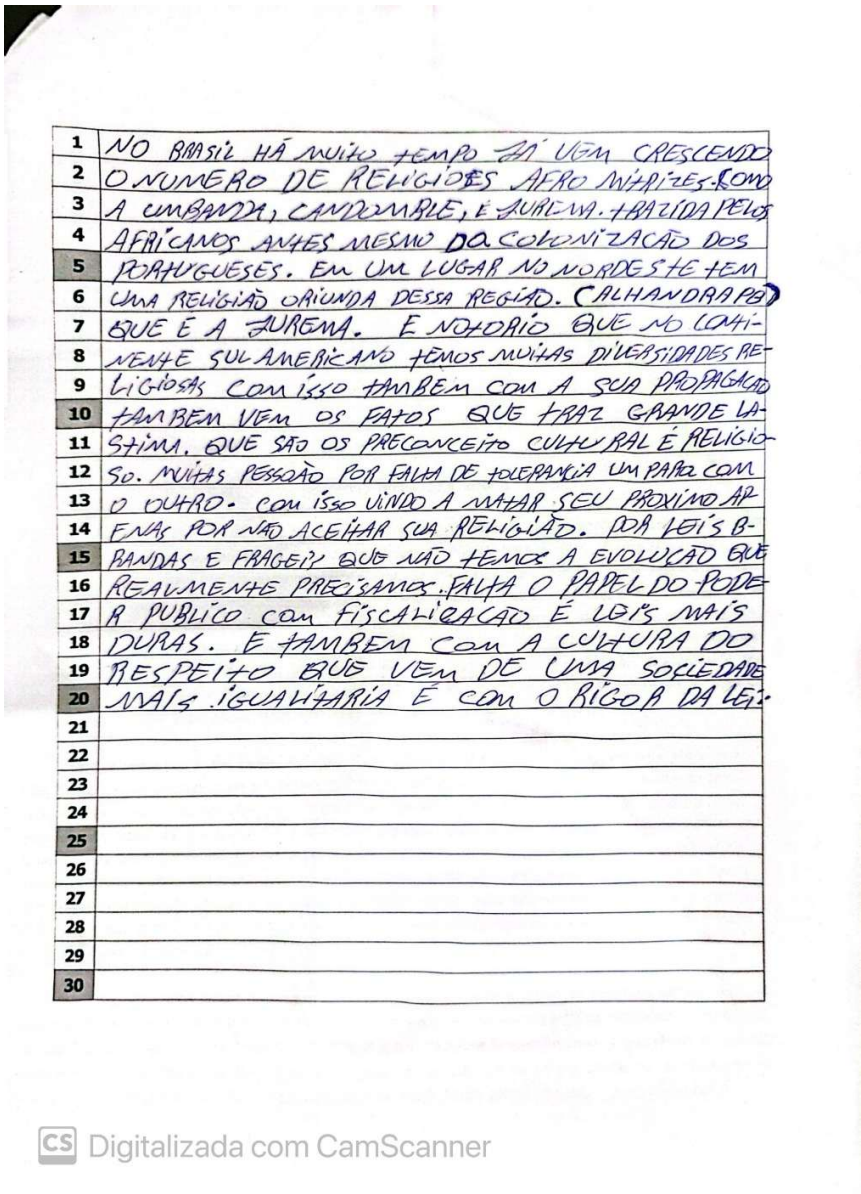
Na redação 10, o estudante demonstra boa compreensão sobre a diversidade religiosa presente no Brasil e reconhece que as religiões de matriz africana são constantemente alvo de preconceito. Logo no início, ele afirma que essas tradições se diferenciam por trazerem costumes próprios, como danças e rituais, e que, por causa disso, são vistas com preconceito. Essa observação mostra que o aluno entendeu que o racismo religioso nasce da dificuldade de aceitar o que foge do padrão dominante e se mantém pela falta de conhecimento histórico.

O texto também evidencia maturidade ao citar o ambiente escolar como um espaço que deveria promover respeito, mas onde ainda há discriminação. Esse ponto é significativo, pois demonstra que o aluno relaciona o tema com a própria realidade e

reconhece que o preconceito não está apenas nas instituições religiosas ou na sociedade em geral, mas também dentro da escola. Essa percepção foi um dos objetivos da intervenção, que buscou estimular a reflexão sobre o papel da educação no enfrentamento do racismo religioso.

Em outro trecho, o estudante explica que o racismo religioso está ligado à escravidão e à colonização portuguesa, reconhecendo que o preconceito contra o candomblé e a umbanda tem origem histórica. Ao afirmar que o racismo “tem forte relação com a indiferença e a discriminação”, ele mostra que compreende o problema como estrutural e não como um simples conflito de crenças.

Na parte final, o aluno propõe soluções práticas. Ele defende que o governo invista em campanhas educativas e que a escola inclua o tema nas aulas, para ampliar o conhecimento da população. Também sugere penas mais severas para casos de preconceito e racismo, o que revela um olhar voltado para a justiça social e a responsabilidade pública. A redação mostra clareza de pensamento, consciência crítica e apropriação do tema, refletindo o impacto positivo da intervenção pedagógica na formação de uma visão mais ética e informada sobre as religiões de matriz africana.



1	NO BRASIL HÁ MUITO TEMPO JÁ VEM CRESCENDO
2	O NUMERO DE RELIGIÕES AFRO MATRIZES COMO
3	A UMBANDA, CANDOMBLE, E JUREMA. TRAZIDA PELOS
4	AFRICANOS ANTES MESMO DA COLONIZAÇÃO DOS
5	PORTUGUESES. EM UM LUGAR NO NORDESTE TEM
6	UMA RELIGIÃO ORIUNDA DESSA REGIÃO. (ALHANDRA PB)
7	QUE É A JUREMA. É NOTORIO QUE NO CONTI-
8	NENTE SUL AMERICANO TEMOS MUITAS DIVERSIDADES RE-
9	LIGIOSAS COM ISSO TAMBEM COM A SUA PROPAGAÇÃO
10	TAMBEM VEM OS FATOS QUE TRAZ GRANDE LA-
11	STIMA. QUE SÃO OS PRECONCEITO CULTURAL E RELIGIO-
12	SO. MUITAS PESSOAS POR FALTA DE TOLERANCIA UM PARA COM
13	O OUTRO. COM ISSO VINDO A MATAR SEU PROXIMO AP
14	ENAS POR NÃO ACEITAR SUA RELIGIÃO. POR LEIS B-
15	RANDAS E FRAGEIS QUE NÃO TEMOS A EVOLUÇÃO QUE
16	REALMENTE PRECISAMOS. FALTA O PAPEL DO PODE
17	R PUBLICO COM FISCALIZAÇÃO E LEIS MAIS
18	DURAS. E TAMBEM COM A CULTURA DO
19	RESPEITO QUE VEM DE UMA SOCIEDADE
20	MAIS IGUALITARIA E COM O RIGOR DA LEI.
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

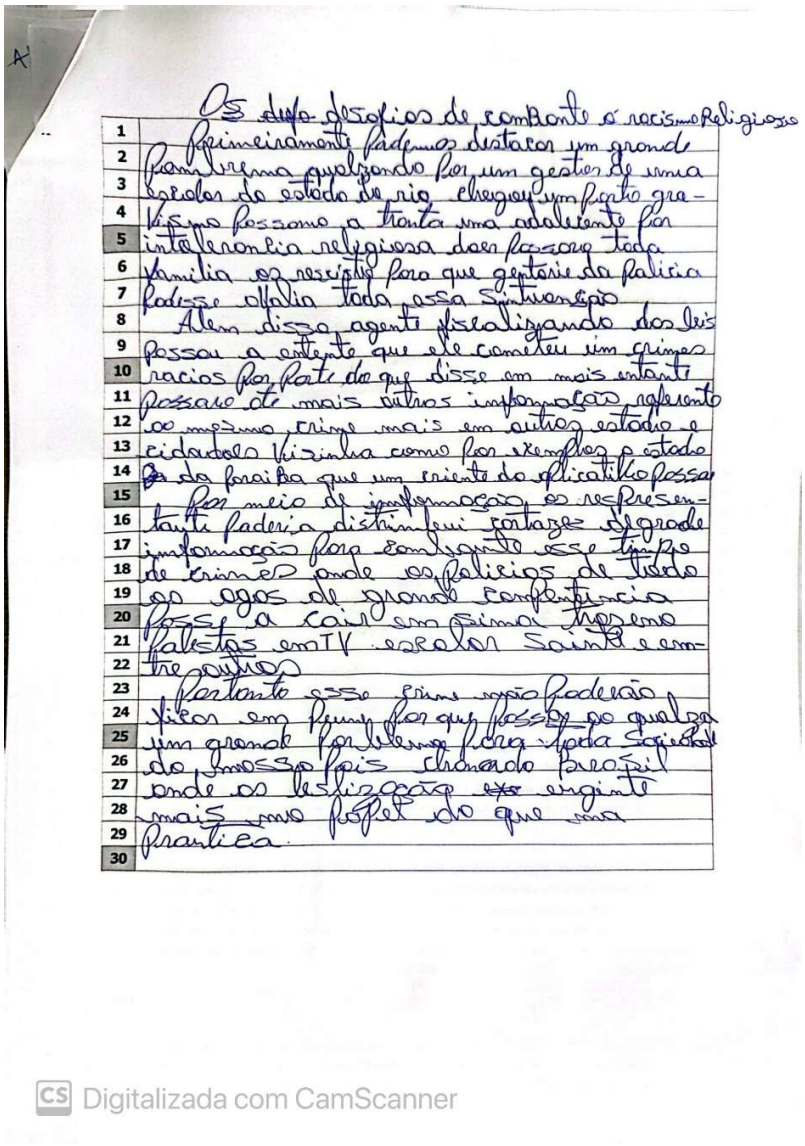
Digitalizada com CamScanner

Na redação 11, o estudante demonstra ter compreendido bem os aspectos históricos e culturais das religiões de matriz africana. Logo no início, ele reconhece que o número de religiões afro-brasileiras, como a Umbanda, o Candomblé e a Jurema, vem crescendo e que essas tradições têm raízes antigas, trazidas pelos africanos antes mesmo da colonização portuguesa. Essa formulação mostra que o aluno assimilou o conteúdo histórico trabalhado na intervenção, reconhecendo a presença dessas religiosidades como parte constitutiva da formação do Brasil.

O destaque que ele dá à Jurema, citando inclusive a cidade de Alhandra, revela uma importante apropriação do contexto local. Essa referência demonstra que o estudante compreendeu o papel da Paraíba como um dos centros mais antigos de formação dessa tradição religiosa, ponto que foi amplamente discutido nos círculos de cultura. Ao reconhecer a Jurema como religião de origem regional, o aluno reforça o vínculo entre religiosidade, território e identidade, o que indica uma aprendizagem significativa.

A redação também apresenta uma crítica clara ao preconceito e à intolerância. O estudante menciona que muitas pessoas ainda matam “seu próximo apenas por não aceitar sua religião”, revelando sensibilidade diante das violências provocadas pelo racismo religioso. Ele reconhece que o problema não é apenas cultural, mas também moral e social, e aponta a falta de tolerância como uma das principais causas.

Por fim, o aluno propõe soluções que envolvem o fortalecimento das leis e da fiscalização, bem como a promoção de uma cultura de respeito e igualdade. Ao escrever que é preciso “o papel do poder público com leis mais duras” e “uma sociedade mais igualitária e com o rigor da lei”, ele demonstra compreender que o combate ao racismo religioso requer tanto mudanças institucionais quanto transformações culturais. A redação evidencia aprendizado, consciência social e uma postura ética diante do tema.



Os dois desafios de combate o racismo Religioso

Primeiramente podemos destacar um grande problema avaliando por um gestor de uma escola do estado do rio, chegou um ponto gravíssimo possamos a tratar uma adolescente por intolerancia religiosa dos passou toda familia os recursos para que gentasse da policia Podesse olhar toda essa Situação

Além disso agente fiscalizando dos leis possou a entente que ele cometeu um crimes racios por Parte do que disse em mais entanti possare de mais outros informações referente ao mesmo crime mais em outros estados e cidades vizinha como por exemplos o estado da paraiba que um criente do aplicativo possa por meio de informações se representante poderia distribuir gostage de grade informação para combate esse tipo de crimes onde os policios de todo os cantos do grande competencia possa a cair em cima desse mesmo Palestras em TV escolas Saúde e entre outros

Portanto esse crime não poderão ficar em Pune por que possa ao qualpa um grande problema para toda Sociedade do mosso país chamado Brasil onde os lesbização exigente mais um papel do que uma Pratica.

Digitalizada com CamScanner

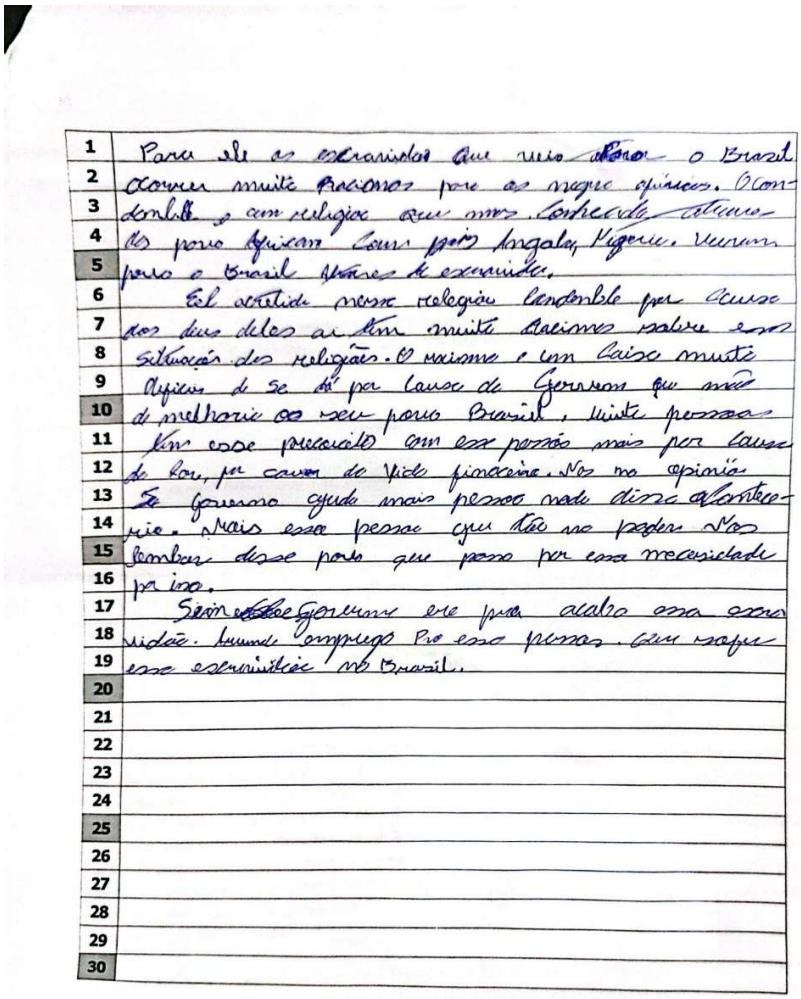
Na redação 12, o estudante reflete sobre os desafios de combater o racismo religioso e demonstra ter compreendido a gravidade do tema. Ele inicia reconhecendo que há uma grande preocupação com o crescimento dos casos de intolerância, especialmente no ambiente escolar, e que essa realidade exige mais atenção da sociedade e das autoridades.

O aluno menciona que existem situações em que pessoas são discriminadas por sua fé, o que revela sensibilidade diante das práticas de intolerância que ainda acontecem no cotidiano. Ao citar a necessidade de fiscalização e de punição para casos

de preconceito, ele mostra que entende a importância do papel do Estado no enfrentamento desse tipo de violência.

Também chama atenção o modo como o estudante reconhece o papel da mídia na visibilidade desses casos, ao comentar que muitas situações acabam ganhando repercussão nacional. Essa observação indica que ele compreende o alcance social das discussões sobre racismo religioso e percebe que a conscientização coletiva é parte fundamental da mudança.

No trecho final, o aluno propõe que o Brasil valorize mais suas religiões e culturas, ressaltando que a fé precisa ter um papel ético e social voltado ao respeito e à convivência. Mesmo com certa desorganização na escrita, a redação apresenta envolvimento, senso crítico e uma leitura sensível do tema, mostrando que ele assimilou bem o objetivo da intervenção pedagógica.



Para ele os escravidos que veio [illegible] o Brasil ocorreu muito Racismo por os negros africanos. Com-dondblé, e em religião eram mais. Conhecido [illegible] Os povo Africano Como país Angola, Nigeria. Vinham para o Brasil [illegible] escravidão.

Ele atrelado nessa religião candomblé por causa dos deus deles ai tem muito Racismo sobre essa Situação das religiões. O racismo e um Caiso muito Africano é se dá por causa da Genteson que não é melhorio os seu povo Brasil, muito pessoa tem esse preconceito com esse povos mais por causa de cor, por causa do Vide pindaiba. Nos na opinião se governo ajuda mais pessoa pode diza adiantar-rio. Mais essa pessoa que tão no poder Nos lembra disse povo que passo por essa necessidade pra isso.

Sein [illegible] Governo ele pra acaba essa escu-ridão. Muns empregos Pro essa pessoas. Que vague essa escuridão no Brasil.

Digitalizada com CamScanner

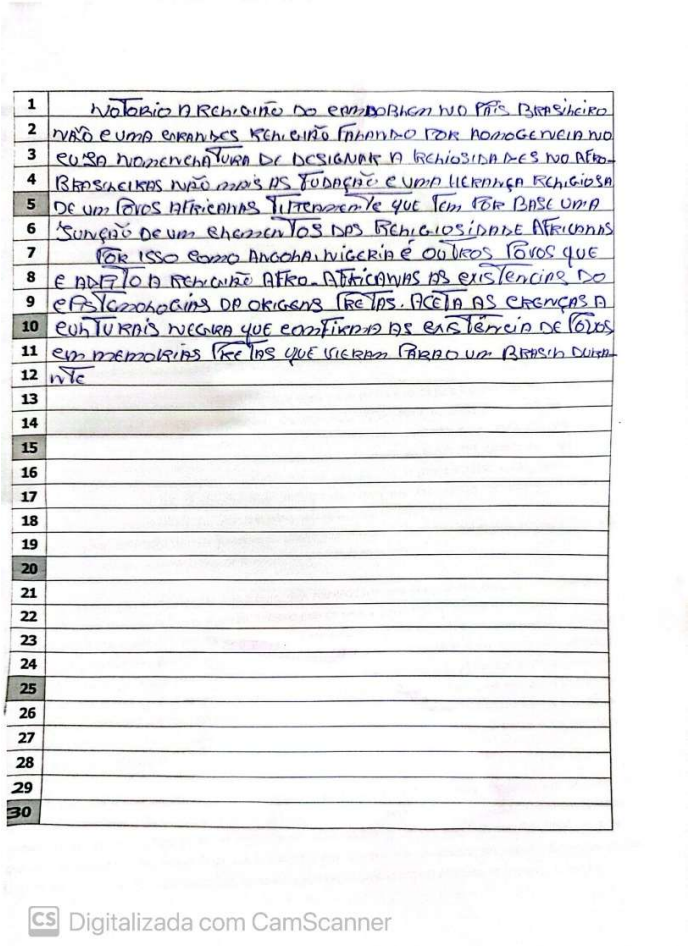
Na redação 13, o estudante tenta refletir sobre a presença das religiões afro-brasileiras e os efeitos do racismo na sociedade. Ele menciona que o Brasil acolheu pessoas negras vindas da África e reconhece que a formação religiosa do país está ligada à história da escravidão. Embora a escrita seja simples e por vezes confusa, o aluno demonstra perceber a importância das religiões afro-brasileiras dentro do processo cultural brasileiro.

O texto apresenta uma leitura ainda inicial das relações entre raça e religião, mas evidencia que o estudante compreende que o racismo religioso é uma realidade que

atinge os praticantes dessas religiões. Ao afirmar que “as pessoas ainda têm muito racismo sobre essa situação dos religiosos”, ele mostra sensibilidade e consciência de que o preconceito se mantém mesmo após séculos de resistência das populações negras.

Há também uma tentativa de ampliar o olhar sobre as causas sociais do preconceito, quando o aluno relaciona discriminação religiosa e desigualdade econômica. Apesar de confundir os campos, a redação revela que ele entende o racismo e a intolerância como fenômenos estruturais, que afetam não só a fé, mas também a condição de vida e a cidadania das pessoas.

Na conclusão, o estudante defende que o governo deveria agir com políticas públicas que reduzam as desigualdades e criem oportunidades de trabalho, sugerindo que o combate ao racismo e à intolerância religiosa depende também de justiça social. Mesmo com limitações de coesão, a redação expressa empatia, compromisso ético e uma leitura sensível das categorias discutidas nas aulas, especialmente aquelas que tratam da relação entre raça, religião e desigualdade.



1 NOTÓRIO A RELIGIÃO DO CANDOMBLÉ NO PAÍS BRASILEIRO
2 NÃO É UMA RELIGIÃO FORMADA POR HOMOGENEIDADE NO
3 SEU MODO DE CULTURA DE DESIGNAR A RELIGIOSIDADES NO AFRO-
4 BRASILEIROS NÃO MAIS AS TRADIÇÕES É UMA LIDERANÇA RELIGIOSA
5 DE UM POVOS AFRICANOS TRADICIONAL QUE TEM POR BASE UMA
6 SUNÇÃO DE UM ENSINAMENTOS DOS RELIGIOSIDADE AFRICANAS
7 POR ISSO COMO ANGOLA, NIGÉRIA E OUTROS POVOS QUE
8 É ADEPTO A RELIGIÃO AFRO-AFRICANAS DA EXISTÊNCIA DO
9 ESPÍRITOS DE ORIGENS CRETAS. ACEITA AS CRENÇAS A
10 CULTURAIS NEGRA QUE CONFIRMA AS EXISTÊNCIA DE POVOS
11 EM MEMÓRIAS CRETAS QUE LIDERAM PARA UM BRASIL DURA-
12 NTE
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

Digitalizada com CamScanner

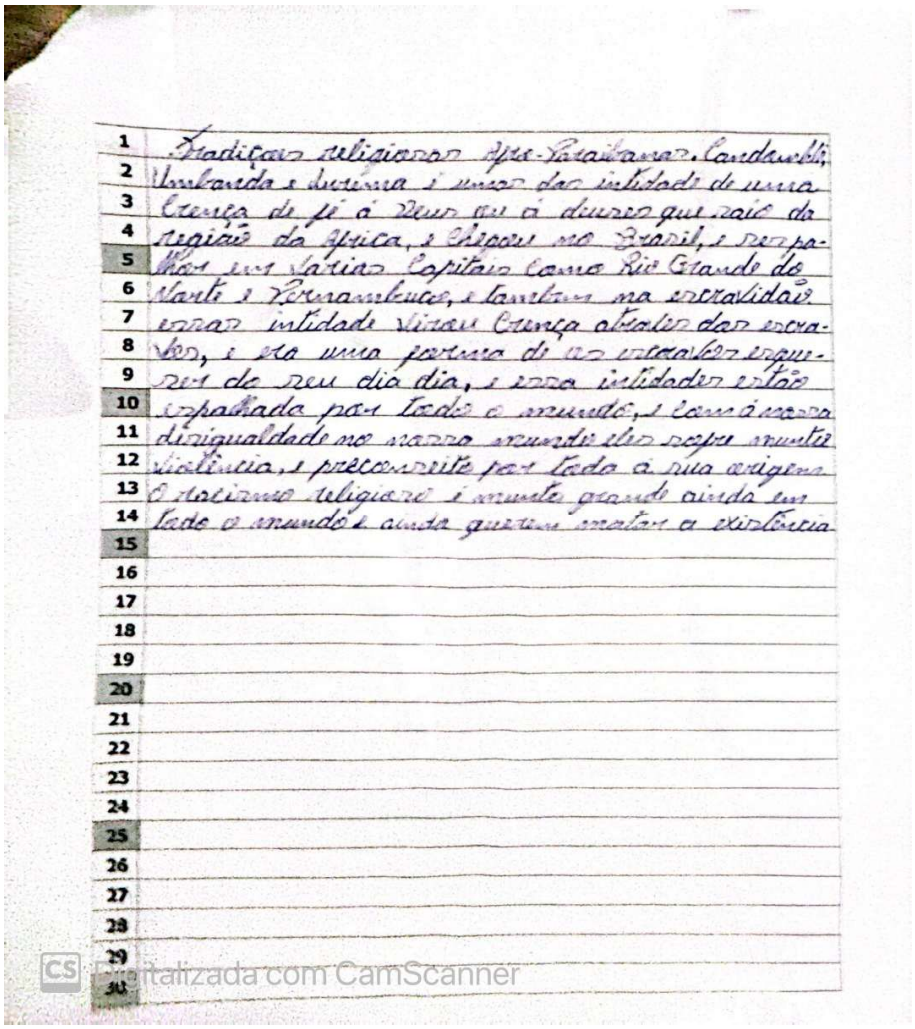
Na redação 14, o estudante demonstra um bom domínio do conteúdo sobre as religiões afro-brasileiras. Ele reconhece que o racismo religioso no Brasil está ligado a um processo histórico de negação das heranças africanas e valoriza a religiosidade afro-brasileira como forma de resistência e preservação cultural.

O aluno mostra que compreendeu a importância das tradições africanas para a formação do povo brasileiro, afirmando que essas religiões nasceram da ancestralidade dos povos trazidos da África. Ao falar sobre os terreiros e as memórias construídas pelos descendentes, ele evidencia que entendeu a religião como espaço de continuidade e de fortalecimento da identidade negra.

O texto é mais informativo do que argumentativo, mas demonstra uma aprendizagem significativa. O estudante mobiliza ideias trabalhadas nas aulas, especialmente aquelas relacionadas à ancestralidade, à cultura e à resistência. Mesmo com alguns problemas de organização das frases, é possível perceber uma visão madura

sobre o tema, baseada no reconhecimento do valor histórico e simbólico das religiões afro-brasileiras.

A redação mostra que ele compreendeu que essas religiões não representam atraso, mas saberes ancestrais que contribuíram para a formação cultural e espiritual do Brasil. Essa consciência marca um avanço importante na forma como o aluno lê a relação entre raça, religião e memória coletiva.



Na redação 15, o estudante demonstra compreender que as religiões de matriz africana, como o candomblé, a umbanda e a jurema, representam não apenas crenças espirituais, mas também formas de resistência e de preservação cultural. Ele reconhece

que essas práticas nasceram da experiência de sofrimento e da luta dos povos africanos escravizados, o que mostra uma leitura sensível da relação entre fé e história.

O aluno destaca que essas religiões foram trazidas ao Brasil e mantidas mesmo em meio à opressão, apontando que a religiosidade afro-brasileira foi uma das formas pelas quais as pessoas negras conservaram sua identidade e espiritualidade. Essa percepção indica que ele assimilou a noção de que a fé, nesse contexto, é também um instrumento de resistência e dignidade.

Há ainda uma reflexão sobre o preconceito e a desigualdade racial. O estudante critica a intolerância que persiste contra essas tradições e mostra indignação com o fato de que, apesar de sua importância histórica, as religiões afro-brasileiras continuam sendo discriminadas. Ao mencionar que “ainda há violência”, ele reconhece o racismo religioso como uma realidade atual e não apenas como um problema do passado.

A redação é curta, mas expressa um pensamento coerente e conectado ao que foi discutido na intervenção pedagógica. O estudante demonstra empatia e consciência crítica, evidenciando que conseguiu relacionar as dimensões religiosas e culturais das tradições afro-brasileiras ao enfrentamento do racismo e à valorização das identidades negras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu da sala de aula e retornou a ela. O trabalho desenvolvido com jovens e adultos privados de liberdade mostrou que abordar a história e a cultura afro-brasileira no ensino de Sociologia pode contribuir para o enfrentamento do racismo religioso, que há séculos atravessa a formação do Brasil. Ao tratar as religiosidades de matriz africana como parte da cultura e da memória do povo negro, foi possível ampliar horizontes, revisar estereótipos e fortalecer identidades frequentemente apagadas no currículo escolar.

O objetivo geral, que consistia em analisar como a abordagem cultural das tradições afro-brasileiras poderia favorecer uma formação para a relações étnico-raciais na EJA prisional, foi alcançado de maneira significativa. As redações evidenciaram mudanças concretas nas representações dos estudantes, que passaram a interpretar essas práticas não como ameaça ou desvio moral, mas como parte da história, da resistência e da presença negra no Brasil. Em muitos escritos, termos associados ao medo foram substituídos por curiosidade, respeito e interesse. Esses deslocamentos demonstram que a escola possui um papel fundamental na desconstrução de preconceitos.

Os objetivos específicos também foram contemplados. As falas e os textos mostraram que grande parte dos estudantes nunca havia discutido essa temática de modo sistematizado. O currículo da EJA prisional ainda silencia aspectos importantes da cultura afro-brasileira, e a intervenção ajudou a evidenciar a urgência de mudar esse cenário. Ao relacionar suas próprias experiências com os conteúdos apresentados, os estudantes desenvolveram uma compreensão mais ampla sobre racismo, intolerância, identidade e patrimônio cultural.

A intervenção pedagógica mostrou-se um caminho adequado para esse processo. O vínculo prévio entre professor e estudantes facilitou o diálogo e possibilitou que os círculos de cultura fossem espaços de escuta real. A metodologia freireana permitiu que os alunos se reconhecessem como sujeitos de saber e que suas vivências se tornassem ponto de partida para a reflexão sociológica. O uso do documentário O fio da memória

aproximou o conteúdo da vida concreta, despertando memórias, afetos e debates que dificilmente surgiriam por meio de aulas expositivas tradicionais.

Houve limitações inerentes ao contexto prisional. O tempo reduzido, a rotatividade dos alunos e a impossibilidade de utilizar gravações dificultaram o registro detalhado das discussões. A estrutura física e as regras institucionais também impuseram barreiras ao trabalho pedagógico. Ainda assim, essas dificuldades não comprometeram o sentido formativo da experiência. Pelo contrário, reforçaram a importância de adaptar o ensino às condições concretas sem perder o foco na construção de uma educação crítica e humanizadora.

A proposta demonstrou potencial de replicação em outras turmas da EJA. O percurso metodológico, composto pelo uso de um material audiovisual, pela formação de círculos de cultura e pela escrita reflexiva, pode ser desenvolvido por professores de diferentes áreas, desde que o princípio do diálogo seja preservado. Mais do que uma sequência de atividades, trata-se de uma atitude pedagógica que reconhece a cultura afro-brasileira como parte legítima do conhecimento escolar.

A pesquisa gerou também aprendizagens pessoais. Trabalhar um tema tão presente na minha própria história exigiu atenção às emoções e às escolhas pedagógicas. Em alguns momentos, precisei reconhecer que minhas vivências poderiam influenciar a condução das discussões. Esse reconhecimento não diminuiu o trabalho; ao contrário, tornou-se parte do processo de formação docente. Ensinar, como lembra Paulo Freire, é um exercício de humildade e abertura ao novo, inclusive quando o novo se apresenta dentro de nós mesmos.

Em síntese, a intervenção realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire evidenciou que o ensino da história e da cultura afro-brasileira contribui para a formação cidadã e para a desconstrução do racismo religioso. Mesmo em um ambiente marcado pela privação de liberdade, a educação mostrou-se capaz de abrir caminhos de elaboração, reconhecimento e dignidade. Cada fala, cada gesto de reflexão e cada texto produzido pelos estudantes reafirmaram que a palavra tem força para reconstruir sentidos, mesmo entre muros.

O desafio que permanece é garantir que esse trabalho tenha continuidade. A presença das culturas africanas e afro-brasileiras no currículo não deve ser pontual, mas

permanente. A educação para as relações étnico-raciais é uma tarefa histórica e ética, necessária para que a escola cumpra sua função social e para que o conhecimento não seja instrumento de exclusão, mas de liberdade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons:** a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASANTE, Molefi Kete. **The Afrocentric Idea.** Filadélfia: Temple University Press, 1998.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás:** o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARROS, Ofélia Maria de. **Terreiros campinenses: tradição e diversidade**. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil:** contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1971.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kunhner. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011.** Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. 1984.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. **Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional (PEESP).** Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 18 de maio de 2010.** Estabelece as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 mai. 2010.

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

CENTRO PAULINO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL. **O respeito pelo educando na conquista pela autonomia.** Disponível em: https://cpdi.org.br/o-respeito-pelo-educando-na-conquista-pela-autonomia/. Acesso em: 5 nov. 2025.

COUTINHO, Eduardo. **O fio da memória**. Direção: Eduardo Coutinho. Produção: Thomaz Farkas. Roteiro: Eduardo Coutinho, Milton Guran e Nelson Pereira dos Santos. Brasil: VideoFilmes, 1991. Documentário (120 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DRPhn9oCnTY . Acesso em: 11 set. 2025.

CUNHA, Christina Vital da. Da macumba às campanhas de cura e libertação: a fé dos traficantes de drogas nas favelas do Rio de Janeiro. **TOMO** – Revista de Sociologia, São Cristóvão, v. 14, p. 229-265, jan./jul. 2009.

EVANGELISTA, Kátia de Oliveira. **Religião e religiosidade nas tradições afro-brasileiras.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA**. 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/07/anuario-2025.pdf. Acesso em: 25 jan. 2026

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1. **Mãe de santo denuncia ter sofrido intolerância religiosa por motorista de aplicativo em João Pessoa**. G1, João Pessoa, 25 mar. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2024/03/25/mae-de-santo-denuncia-ter-sofrido-

103 intolerancia-religiosa-por-motorista-de-aplicativo-em-joao-pessoa.ghtml. Acesso em: 27 ago. 2024.

G1. **Quase metade dos terreiros do país registrou até cinco ataques nos últimos dois anos, mostra pesquisa.** G1. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/11/15/quase-metade-dos-terreiros-do-pais-registrou-ate-cinco-ataques-nos-ultimos-dois-anos-mostra-pesquisa.ghtml. Acesso em: 10 ago. 2023.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

GRUNEWALD, Rodrigo. **Antropologia e religião:** leituras contemporâneas. Recife: Editora UFPE, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARCONDES, Martha A. Santana; MARCONDES, Pedro. **A educação nas prisões**. 2008. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/4268. Acesso em 10 de agosto de 2023

MESLIN, Michel. **A experiência humana do divino:** fundamentos de uma antropologia religiosa. São Paulo: Paulus, 2014.

MEUCCI, Simone. **Diálogos com Simone Meucci**. In: BODART, Cristiano das Neves. Diálogos sobre o Ensino de Sociologia. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. Fim decessitação realmente vem desse texto aqui que eu estou te mandando.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. Umbanda: entre a cruz e a encruzilhada. **Tempo Social:** Revista de Sociologia da USP, v. 5, n. 1-2, p. 113–122, 1994.

NOGUERA, Renato. **Filosofia da diferença e educação**: o devir negro da filosofia. Petrópolis: Vozes, 2020.

NOGUEIRA, Renato. **Ensino de filosofia e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Petrópolis: Vozes, 2015.

NOGUEIRA, Sidnei. **Racismo religioso:** intolerância contra religiões de matriz africana. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **História da África e dos africanos.** São Paulo: Contexto, 2019.

OLIVEIRA, Alexandre Alberto dos Santos (L'Omi L'Odò). **Teologia da Jurema, existe alguma?** Recife: UNICAP, 2011.

PARAÍBA. **Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba.** João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2023.

PARAÍBA. **Guia de Orientações da Educação de Jovens e Adultos da Paraíba.** João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2021.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penal 2021–2024.** João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2021.

PIRES, Pedro S. **Sobre Mestres e Encantados:** a jurema como expressão sentimental**.** 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. **Civitas** – Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 15–35, jun. 2003.

PRANDI, Reginaldo. **As religiões e as culturas:** dinâmica religiosa na América Latina. São Paulo: [s.n.], 2007. Disponível em: https://reginaldoprandi.fflch.usp.br/sites/reginaldoprandi.fflch.usp.br/files/inline-files/As_religioes_e_as_culturas.pdf. Acesso em: 5 nov. 2025.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião**. Revista USP**, São Paulo, n. 46, p. 52-65, jun./ago. 2000.

PRANDI, Reginaldo. **Os candomblés de São Paulo:** a velha magia na metrópole nova. São Paulo: Hucitec, 2007.

RECK, Aline. **História geral:** o mundo e o Brasil. São Paulo: FTD, 2013.

RODRIGUES, Tatiane D. de F. F.; OLIVEIRA, Guilherme S. de; SANTOS, Josely A. dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49/41. Acesso em: 5 nov. 2025.

SANTOS, Antonio José dos. **Jurema:** a ciência dos caboclos. Recife: Editora Livro Rápido – Elógica, 2007.

SARANDY, Flávio M. S. **Recursos Didáticos**. Curso de Especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio. Módulo 1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

SILVA JÚNIOR, Antonio Carlos da Rosa. **Campo religioso brasileiro prisional:** o lugar das instituições religiosas no contexto de encarceramento. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

STEIL, Carlos Alberto; TONIOL, Rodrigo. A crise do conceito de religião e sua incidência sobre a antropologia. *In:* GIUMBELLI, Emerson; BÉLIVEAU, Verónica

Giménez (org.). **Religión, cultura y política en las sociedades del siglo XXI.** Buenos Aires: Biblos Editora, 2013. p. 137–158.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A construção da cultura escolar prisional como categoria de análise para a educação no cárcere. **Entropia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 144-172, 2024.

ANEXO A - CORREDOR DA EEEFM PAULO FREIRE, ORNAMENTADO EM VIRTUDE DOS FESTEJOS JUNINOS

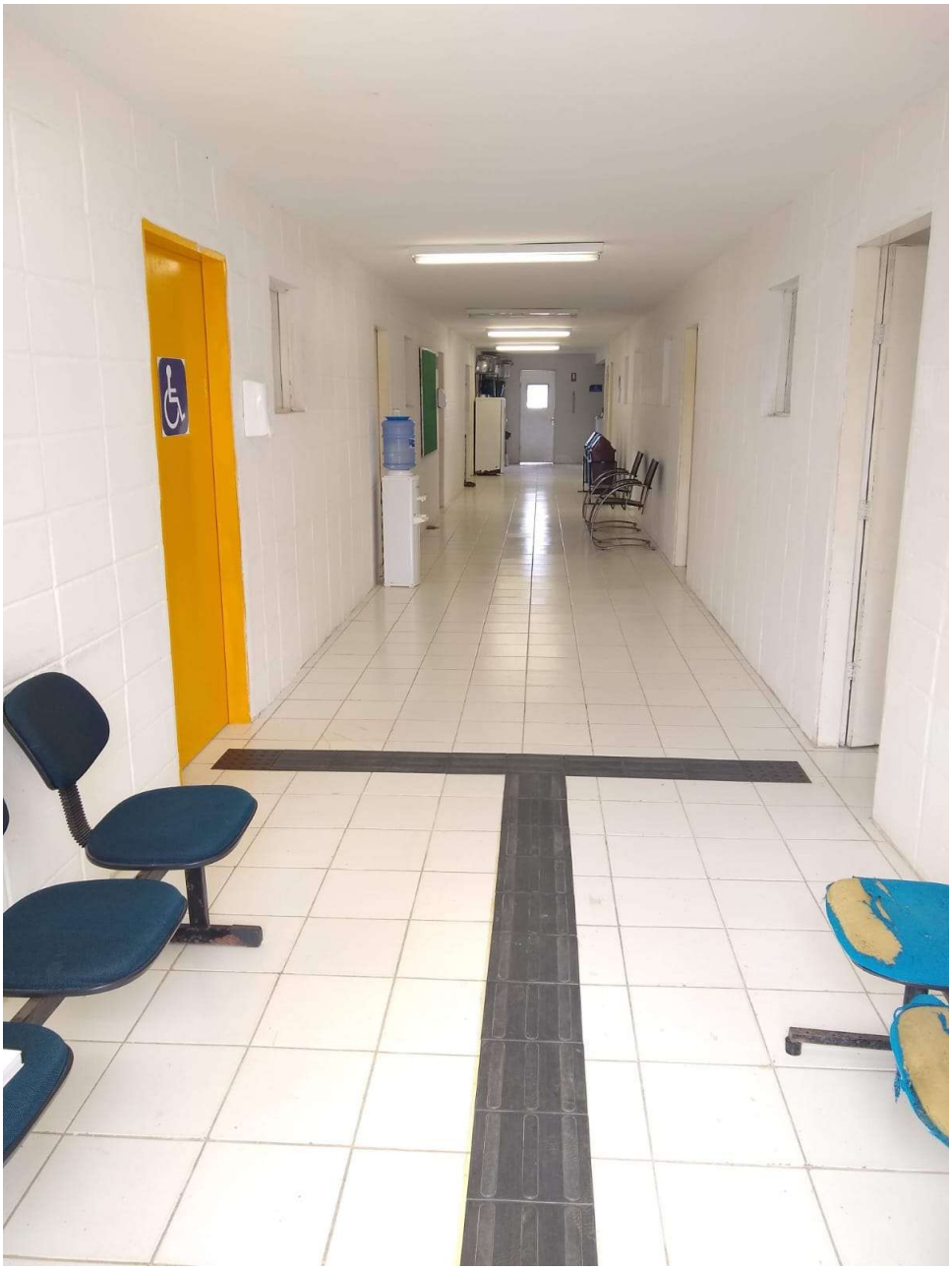


Fonte: Arquivo Pessoal. Jun de 2024.

ANEXO B - SALA DE AULA DO CICLO III



ANEXO C - CORREDOR DA EEEFM PAULO FREIRE



ANEXO D - SALA DE AULA DOS CICLOS V E VI



ANEXO E - BIBLIOTECA DA EEEFM PAULO FREIRE



ANEXO F - RELATÓRIO SOLICITADO EM 2023, ONDE CONSTAM DADOS ESTATÍSTICOS DA RELIGIOSIDADE DOS APENADOS NA PENITENCIÁRIA RAIMUNDO ASFORA, ONDE SE LOCALIZA A EEEFM PAULO FREIRE

SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA
GERÊNCIA EXECUTIVA DO SISTEMA PENITENCIÁRIO – GESIPE
PENITENCIÁRIA REGIONAL DE CAMPINA GRANDE RAYMUNDO ASFORA

RELATÓRIO

A partir do banco de dados do INFOPEN, foi possível fazer um levantamento do número de apenados autodeclarados pretos e/ou pardos:

- Auto declarados pretos – 83
- Auto declarados pardos – 928

Bem como, a religião declarada por eles:

- Ateu – 38
- Católico – 565
- Espírita – 5
- Evangélica – 59
- Protestante – 11
- Sem religião – 499

Sem mais,

Lenieferson Sucupira M. Filho
MAT. 163.268-0
DIRETOR TITULAR

LENIEFERSON SUCUPIRA MEIRA FILHO
Diretor Titular da P.R.C.G.R.A.
Matrícula 163.268-0

Alça Sudoeste, s/nº, Serrotão. Campina Grande PB – CEP 58436-220
Fone: (83) 3333-3110 e-mail: prcgra@gmail.com