

RELIGIÃO NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESAFIOS PARA A PERSPECTIVA DECOLONIAL

RELIGION IN SCHOOLS: PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' PERCEPTIONS AND CHALLENGES FOR A DECOLONIAL PERSPECTIVE

RELIGIÓN EN LA ESCUELA: PERCEPCIONES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DESAFÍOS PARA LA PERSPECTIVA DECOLONIAL

 <https://doi.org/10.56238/arev8n1-110>

Data de submissão: 12/12/2025

Data de publicação: 12/01/2026

Camilla Maria Mello

Doutoranda em Educação Física

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9750-6002>

Ana Carolina Capellini Rigoni

Doutora em Educação Física

Instituição: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9757-6860>

RESUMO

Este artigo analisa como a religião, historicamente utilizada como instrumento de colonização e legitimação da supremacia branca e cristã, continua a exercer influência nas escolas públicas brasileiras. A partir da perspectiva decolonial, discutimos como práticas e discursos religiosos, especialmente de grupos evangélicos conservadores, tensionam iniciativas voltadas à diversidade religiosa. O estudo, recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, centra-se nas narrativas de professores de Educação Física de escolas públicas de Vitória/ES, evidenciando como o racismo religioso se manifesta no cotidiano escolar e reafirma a supremacia cristã sob o discurso da neutralidade. Ao problematizar essas narrativas, o artigo convida à reflexão sobre os desafios da decolonialidade na educação e sobre a urgência de construir práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das ancestralidades e saberes historicamente marginalizados.

Palavras-chave: Religião. Educação Física. Educação. Decolonialidade. Racismo Religioso.

ABSTRACT

This article analyzes how religion, historically employed as an instrument of colonization and the legitimization of white and Christian supremacy, continues to exert influence within Brazilian public schools. From a decolonial perspective, we discuss how religious practices and discourses—particularly those of conservative evangelical groups—create tensions around initiatives aimed at promoting religious diversity. The study, drawn from an ongoing doctoral research project, focuses on the narratives of Physical Education teachers in public schools in Vitória/ES, highlighting how religious racism manifests in everyday school life and reaffirms Christian supremacy under the guise of neutrality. By problematizing these narratives, the article invites reflection on the challenges of decoloniality in education and underscores the urgency of building pedagogical practices committed to valuing ancestral knowledge and historically marginalized epistemologies.

Keywords: Religion. Physical Education. Education. Decoloniality. Religious Racism.

RESUMEN

Este artículo analiza cómo la religión, históricamente utilizada como instrumento de colonización y legitimación de la supremacía blanca y cristiana, continúa ejerciendo influencia en las escuelas públicas brasileñas. Desde la perspectiva decolonial, discutimos cómo las prácticas y discursos religiosos, especialmente de grupos evangélicos conservadores, generan tensiones frente a iniciativas orientadas a la diversidad religiosa. El estudio, recorte de una investigación doctoral en curso, se centra en las narrativas de profesores de Educación Física de escuelas públicas de Vitória/ES, evidenciando cómo el racismo religioso se manifiesta en la vida cotidiana escolar y reafirma la supremacía cristiana bajo el discurso de la neutralidad. Al problematizar estas narrativas, el artículo invita a reflexionar sobre los desafíos de la decolonialidad en la educación y sobre la urgencia de construir prácticas pedagógicas comprometidas con la valorización de las ancestralidades y de los saberes históricamente marginados.

Palabras clave: Religión. Educación Física. Educación. Decolonialidad. Racismo Religioso.

1 INTRODUÇÃO

“Andá com fé eu vou que a fé não costuma faiá” (Gilberto Gil, 1982)

O trecho da epígrafe, retirado da famosa canção de Gil, representa a centralidade da fé como elemento cultural e simbólico do povo brasileiro. Essa mesma fé, que pode ser utilizada como mobilizadora de força e resistência por grupos historicamente marginalizados, também serve como instrumento de subjugação, exercendo protagonismo no processo de colonização e de legitimação da supremacia branca/cristã. É nesse horizonte de tensões que emerge o debate decolonial, como uma crítica às permanências do colonialismo nas estruturas sociais, políticas, econômicas e educacionais.

Mais do que uma análise histórica, o debate decolonial se configura como perspectiva ética e política que denuncia as formas de opressão herdadas da colonização e que ainda se manifestam no presente. Seus princípios se fundamentam na valorização das ancestralidades e na afirmação de existências outras, capazes de desafiar a supremacia ocidental e cristã que, por séculos, se impôs como norma. A decolonialidade, portanto, implica desconstruir mentalidades colonizadas e abrir espaço para novas formas de ser, saber e existir fora da lógica colonial (RUFINO, 2019).

Nesse processo, é impossível ignorar o papel central da religião na colonização. A fé cristã, especialmente em sua vertente católica, foi utilizada como instrumento de subordinação, legitimando hierarquias raciais e culturais e sustentando o racismo estrutural. Como lembra Quijano (2000), a colonialidade não se restringe ao poder político e econômico, mas atravessa também o saber e o ser, impondo o eurocentrismo como única forma legítima de conhecimento e relegando epistemes indígenas, africanas e populares à marginalidade. Assim, religião e educação se articularam historicamente para difundir valores coloniais e perpetuar desigualdades.

No atual contexto educacional, ainda que algumas medidas venham sendo tomadas para reverter esse quadro, tais iniciativas enfrentam significativa resistência diante do avanço do conservadorismo religioso, sobretudo evangélico. Como é o caso da resistência de pessoas e grupos a efetiva implementação da lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afrobrasileira em todas as escolas do país. Mesmo diante de dispositivos legais e propostas pedagógicas comprometidas com a diversidade, a religião segue produzindo resistência e preconceito contra crenças e modos de vida não brancos.

Se antes o catolicismo produzia e sustentava a lógica colonial, hoje assistimos à atualização da manutenção desta lógica através dos grupos evangélicos conservadores, que cresceram exponencialmente nas últimas décadas. Exemplos como o calendário escolar (católico), o “intervalo

bíblico”¹ em escolas públicas, a resistência à inclusão de conteúdos sobre gênero e diversidade sexual nos currículos e a recusa em trabalhar manifestações culturais afro-brasileiras, como Capoeira, Maculelê e Congo, evidenciam como a escola ainda é um espaço de práticas e conhecimentos colonizados.

Nesse mesmo sentido, Mariano (2003; 2010) aprofunda a discussão ao mostrar que a expansão das igrejas pentecostais e neopentecostais não se limita ao campo religioso, mas se articula a um projeto moral conservador que busca regular a vida social e cultural, tendo a defesa dos chamados “valores da família” como eixo central.

Esse avanço intensifica os conflitos sociais que se reproduzem nas escolas públicas, onde questões como gênero, machismo, racismo e racismo religioso se manifestam de forma recorrente. A presença de símbolos cristãos, a realização de orações e celebrações religiosas específicas, bem como a resistência nas aulas de Educação Física à valorização de práticas corporais de matriz africana, confirmam a permanência da lógica colonial. Em muitos casos, esse processo se concretiza nas ações de professores evangélicos que, ao mobilizarem suas convicções religiosas, se recusam a tratar de determinados objetos de conhecimento ou introduzem práticas devocionais no espaço pedagógico.

Diante disso, nos questionamos: estariam os professores de Educação Física contribuindo para a manutenção da perspectiva colonial? A religião das/dos docentes do ensino básico estaria limitando as tentativas de uma educação para a diversidade e, portanto, para uma educação decolonial? Há uma resistência, consciente ou não, a perspectiva de decolonialidade do ser, do saber e do poder nas escolas públicas, por parte de professores de Educação Física e grupos evangélicos? Mesmo diante dos princípios de laicidade, estariam os grupos evangélicos funcionando como instrumento de manutenção da colonização e de produção do racismo nas escolas públicas brasileiras?

Este artigo, que constitui um recorte da pesquisa de doutorado em andamento intitulada RELIGIÃO E DOCÊNCIA: (IM)PACTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR², tem como objetivo analisar de que maneira o racismo estrutural, historicamente vinculado à colonização pela via religiosa, se apresenta nas narrativas de professores cristãos (evangélicos) do município de Vitória/ES, evidenciando os desafios da decolonialidade no contexto escolar. O que fizemos foi selecionar recortes sobre o tema do racismo e do racismo religioso, de entrevistas que trataram de diversos temas e que aqui, vamos analisar a partir do debate decolonial.

¹ Disponível em: <https://revistaforum.com.br/direitos/2025/3/12/escolas-ou-igrejas-intervalo-bi> Acesso: em 10 de dez. de 2025.

² Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme parecer consubstanciado n. 6.594.865.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa se ancora na metodologia de narrativas docentes, compreendendo que as histórias de vida, quando contadas e refletidas constituem-se como um potente instrumento de investigação. Como observa Souza (2008, p. 45), “falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências” mobiliza processos de reflexão acerca da influência de valores, crenças e fragilidades no modo de agir, pensar e construir a prática docente. Nesse sentido, o ato de narrar não se apresenta como campo neutro: ao relatar suas histórias, os sujeitos ocupam simultaneamente a posição de autores e interlocutores, estabelecendo uma relação dialógica que, conforme Josso (2008), se inscreve nos “projetos de si mesmo”, isto é, na possibilidade de imaginar-se e vir a ser de forma singular e socialmente reconhecível.

Esta pesquisa convoca os professores de Educação Física selecionados a esse exercício de memória e reflexão, provocando-os a revisitarem suas trajetórias de vida e a destacarem momentos em que suas experiências religiosas se imbricaram (ou se imbricam) com o exercício da docência. Esse movimento permite compreender como escolhas pedagógicas, seleção de conteúdos ou até mesmo a recusa de determinados objetos de estudo historicamente legitimados pela área podem estar atravessados por dogmas religiosos e por disputas simbólicas que se atualizam no cotidiano escolar.

Participaram da pesquisa 10 professores de Educação Física atuantes nos anos iniciais e finais do ensino fundamental em escolas públicas do município de Vitória/ES. O roteiro de entrevistas abordou temas relacionados às experiências de vida que interferem/interferiram em suas escolhas religiosas, a construção de seus valores religiosos e possíveis influências nas práticas pedagógicas, como também, sobre as imagens que possuem de si mesmos como docentes e suas percepções sobre a laicidade na escola.

Nesse processo, destacou-se de maneira recorrente o tema do racismo nas falas dos professores que se identificaram como evangélicos, revelando tanto resistências quanto justificativas que se apoiavam em suas crenças religiosas. Por essa razão, para este artigo optou-se por analisar apenas as narrativas dos docentes evangélicos, uma vez que foram justamente eles que trouxeram à tona discursos nos quais o racismo se manifestou de forma explícita, diferentemente dos demais participantes, cujas falas não evidenciaram esse tipo de posicionamento.

Dentre os professores evangélicos, três se identificaram com denominações distintas: Professora 1 (Igreja Assembleia de Deus), Professora 2 (Igreja Batista) e Professor 3 (Igreja Presbiteriana)³. É justamente sobre as narrativas destes docentes que este artigo concentra suas

³ Os nomes atribuídos aos participantes (Professora 1, Professora 2 e Professor 3) são fictícios, utilizados exclusivamente para preservar suas identidades.

análises, buscando compreender como suas experiências religiosas se articulam com a prática pedagógica e com os desafios da decolonialidade no contexto escolar.

3 REVISÃO TEÓRICA

Para falar sobre a escola, hoje, é preciso reconhecê-la como uma instituição estruturada e estruturante do processo colonizador. A educação, de modo geral, longe de se constituir como espaço de emancipação, foi transformada em instrumento de difusão das ideias coloniais, perpetuando um modelo de controle e manutenção que atualiza a lógica da colonialidade. Isso se revela nos currículos, nos processos de exclusão e na imposição de saberes unilaterais que sustentam a lógica entre opressor e oprimido (Freire, 1970). Como consequência, os conhecimentos e experiências dos grupos historicamente colonizados foram marginalizados e/ou silenciados.

O colonialismo, além de suas múltiplas formas de dominação, configurou também uma dominação epistemológica, marcada pela desigualdade entre saberes e pela supressão de formas de conhecimento próprias dos povos colonizados, relegando-os a posições subalternas (Santos, 2010). A sala de aula, nesse sentido, tornou-se espaço de continuidade dessa hegemonia, reproduzindo a dominação de determinados grupos e apagando sistematicamente epistemes que não ocupam o núcleo do poder político e educacional de matriz colonial.

Ao refletirmos sobre a contribuição da religião nesse processo de dominação epistemológica, é pertinente recordar Magnani (2002, p. 3), para quem “antes de mais nada, a religião oferece um conjunto de certezas que constituem pontos de referência diante da imprevisibilidade da vida cotidiana”. Essa concepção dialoga com Geertz (1989), que entende as religiões como sistemas simbólicos que moldaram o ser humano ao longo do tempo, sendo imprescindíveis tanto para sua sobrevivência quanto para sua realização existencial. Por isso é tão importante pesquisar e analisar o fenômeno religioso e seus desdobramentos que, inevitavelmente, permeiam os espaços e as relações escolares.

Historicamente, a escola esteve vinculada à religião. Valente (2017) lembra que, até a Revolução Francesa, a instituição escolar foi administrada pela Igreja Católica, que utilizava seu modelo pedagógico para formar fiéis, mas também cidadãos. Entre os séculos XIV e XVIII, educação e religião compartilhavam os mesmos fins, e o poder religioso não apenas ditava comportamentos, como também regulava social, política e economicamente a sociedade. Com a Revolução Francesa, alguns ideais inspiraram a Constituição Republicana brasileira de 1891, que estabeleceu a separação entre Estado e Igreja. Teoricamente, não haveria mais uma religião oficial, e o catolicismo deixaria

de ser reconhecido legalmente como tal. Contudo, em reação às mudanças, a Igreja Católica contestou a retirada de sua função junto à educação, interpretando que seu poder hegemônico estava ameaçado.

A partir desse momento, ao menos nos documentos oficiais, a escola passou a adotar princípios laicos. Entretanto, como observa Valente (2017), essa separação durou pouco, pois mesmo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que defendeu uma educação laica e livre das intenções religiosas, a Igreja Católica reafirmou seu poder histórico, e o ensino religioso ganhou maior status no currículo escolar a partir da Constituição de 1934.

Décadas depois, esse embate entre laicidade e confessionalismo voltou a se intensificar, especialmente durante a Assembleia Constituinte de 1987/1988. Nesse contexto, a presença do Ensino Religioso nos documentos educacionais foi marcada pelo alinhamento entre Igreja Católica e evangélicos, fortalecidos pelo lema político “irmão, vota em irmão” (Pierucci, 1996). Em contrapartida, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, determinou que a educação promovida pelo Estado deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania. Ainda assim, o embate entre laicidade e confessionalismo continua a repercutir na formulação das políticas educacionais brasileiras.

Essa mesma década, 1980, foi particularmente marcada pelo crescimento do movimento evangélico pentecostal no Brasil. Montero (2006) destaca que esse avanço rompeu a hegemonia católica e ampliou a representatividade dos evangélicos, que passaram a ocupar não apenas a esfera religiosa, mas também a esfera pública e midiática. Para a autora, esse fenômeno representa um marco na visibilidade do Pentecostalismo, “não apenas em razão de seu crescimento numérico, mas também pela sua presença na esfera pública e nos meios de comunicação” (Montero, 2006, p. 59), tensionando ainda mais a discussão sobre a existência de um Estado laico.

Posteriormente a esse período, com a chamada “onda conservadora” (Almeida, 2019, p. 185), que se intensificou a partir do golpe político-parlamentar e do impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, somados às eleições presidenciais de 2018, tornou-se perceptível a ascensão de lideranças conservadoras no cenário nacional, bem como o fortalecimento e a expansão da religião no espaço público.

Os protagonistas mais visibilizados desse conservadorismo moral-religioso, nos últimos anos, têm sido os evangélicos, que ingressaram, mais do que em qualquer outro momento, na disputa pela definição das moralidades públicas, buscando ampliar o controle sobre os corpos. Esse processo, de fato, impactou (e tem impactado) a educação, a prática docente e a formação de crianças e jovens de maneira abrangente.

Os dados do IBGE (2010; 2022) confirmam essa tendência. O Censo Demográfico de 2010 mostrou a diminuição da proporção de católicos e o crescimento exponencial da população evangélica, que passou de 15,4% em 2000 para 22,2% em 2010. Entre os evangélicos, 60% eram de origem pentecostal, 18,5% de missão e 21,8% não determinados. O Censo de 2022 reforçou esse movimento, os católicos passaram a representar 56,7% da população, uma queda de 8,4 pontos percentuais em relação a 2010, enquanto os evangélicos subiram para 26,9%, consolidando-se como o segundo maior grupo religioso do país.

Esse crescimento produziu impactos sociais e políticos, especialmente na influência sobre processos eleitorais e na recomposição das esferas de poder. Tais transformações chegam às escolas, tensionando as práticas pedagógicas e evidenciando como a religião continua a ocupar lugar privilegiado nas disputas simbólicas que estruturam a educação. São diversos os exemplos que ilustram essa presença, como a acusação de professores de serem “comunistas” ou de promoverem a chamada “ideologia de gênero”, discursos que se articulam com pautas conservadoras e reforçam a tentativa de controle sobre o currículo e sobre os sentidos da educação. Mas, para além destes exemplos, que podem ser analisados num nível mais macrossocial, nos interessam aqueles que dizem respeito a um nível mais microssocial. Nos referimos a influência do movimento conservador (sobretudo evangélico) nas relações cotidianas, nas micro violências produzidas no interior das escolas e que, muitas vezes, são protagonizadas por aqueles que deveriam zelar e valorizar a diversidade: os professores.

As narrativas dos professores de EF analisadas neste artigo permitem compreender que a escola continua sendo atravessada pela colonialidade religiosa. Esse movimento não apenas reforça o racismo estrutural presente nas relações escolares, mas também evidencia os limites e desafios enfrentados pelas propostas de uma educação decolonial, que busca valorizar a diversidade cultural e romper com a lógica de exclusão herdada da colonização.

3.1 RACISMO E RACISMO RELIGIOSO

“Em tempos passados o branco não aceitava a cultura do preto, agora é o preto que não aceita a cultura do branco. A negação da religião evangélica na escola é real, estamos vivendo um período de ditadura. O direito é para o negro ou preto, que eu não sei como é que se fala, e o branco fica sem direitos. Então, dentro das escolas, não posso colocar o direito para a maioria cristã, e os que não têm religião ficam com todos os direitos” (Professora 1).

Este trecho pode ser analisado a partir de diversos pontos. Ele revela muita coisa: confusão sobre “direitos”, sobre maioria e minorias, mas, sobretudo, revela o racismo entranhado na professora. Quando ela comenta, em tom de desdém, que não sabe se o correto é falar negro ou preto, fica evidente

que ela não possui uma dúvida linguística e sincera. Trata-se de uma provocação, de uma estratégia discursiva que expressa falta de empatia e reforça a hierarquização racial.

Ao ironizar a terminologia, a Professora 1 desqualifica a luta histórica dos Movimentos Negros pela afirmação identitária e pela ressignificação da palavra preto como categoria política e, mais do que isso, “confessa” sua insatisfação e antipatia com as conquistas deste grupo na esfera pública. O que ela tenta fazer parecer um ato discursivo banal, é, na verdade, um meio (uma estratégia) de deslegitimização da histórica luta das pessoas negras contra a discriminação racial.

Além disso, a fala evidencia uma inversão retórica que busca construir a ideia de “ditadura da diversidade”, na qual os direitos conquistados por grupos historicamente marginalizados seriam vistos como privilégios que retiram direitos da maioria constituída. Esta lógica equivocada e/ou mal intencionada, invoca uma noção invertida de “ditadura”, na qual o opressor vira o oprimido. O que a história nos mostra não é uma tentativa de silenciar e eliminar evangélicos, pelo contrário, os registros estatísticos, no Brasil, comprovam uma verdadeira perseguição de grupos evangélicos contra povos de terreiro⁴.

Há ainda uma confusão sobre “maiorias” e “minorias”, que nos leva a intuir que a professora não comprehende o sentido de um sistema democrático e, nem mesmo a constituição racial do país. Ela parece acreditar que a maioria deveria “ditar” os princípios da escola sem considerar a defesa das minorias. Para ela a escola teria o direito de propagar o cristianismo e o restante deveria “se curvar” a isso⁵?

Essa inversão, típica de discursos conservadores, opera como mecanismo de vitimização da branquitude e da hegemonia cristã, ocultando o racismo estrutural e naturalizando a centralidade da religião como norma. Sua fala reproduz a estrutura descrita por Quijano (2000), para quem “*la colonialidad del poder consiste en la articulación entre la idea de raza y la división social del trabajo, que naturaliza jerarquías y legitima la dominación*” (p. 128). Nesse sentido, a Professora 1 reafirma a religião cristã como parâmetro de legitimidade, em detrimento a diversidade cultural que deveria ser valorizada no espaço escolar. Sua narrativa não apenas revela a permanência da colonialidade religiosa na escola, como também explicita como práticas discursivas carregadas de ironia e desdém funcionam como dispositivos de manutenção da supremacia branca e cristã na escola pública.

⁴ Disponível em: <https://defensoria.rj.def.br/uploads/imagens/2e80ce9ffa1647a881eb7551f6846c0> Acesso em 06 de jan. 2026.

⁵ Torna-se importante ressaltar que a Constituição Brasileira, de 1988, proíbe qualquer tipo de discriminação, seja pela raça, etnia, religião ou sexo, garantindo o direito de ser “minoria” sem sofrer violação de seus direitos de cidadania. Todavia o ex-presidente Jair Bolsonaro, durante o seu discurso realizado no dia 22 de julho de 2022, contrariou a Constituição afirmando que as “minorias” deveriam se adequar as leis, e ainda, que estas protegem as “maiorias” (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dzMtKvNUo9A> Acesso em 16 de ago. de 2025).

Diante dessa constatação, torna-se necessário ampliar o debate para compreender como a religião se manifesta na esfera pública contemporânea. É nesse ponto que a reflexão de Montero (2016) se torna relevante, ao destacar o conceito de religião pública como chave analítica. Essa abordagem não visa estabelecer dogmas religiosos no espaço público, mas sim compreender como as religiões se manifestam nesse contexto. De forma que, suas bases estariam no pluralismo religioso, nos diálogos entre diferentes religiões que conversam entre si e conferem importância as suas razões, como também daqueles que se diferem religiosamente.

Para a autora, refletir sobre o papel da religião no mundo contemporâneo é essencial, especialmente diante dos desafios impostos à sua definição e ao conceito tradicional de igreja como instituição. Dentro dessa perspectiva, a teoria da diferenciação das esferas perde força, pois a religião não se restringe mais a um espaço específico denominado esfera religiosa.

Montero (2016) percebe que o conceito de religião se amplia, e a religião pública passa a ser vista como um objeto empírico, caracterizado por crenças e práticas que se manifestam na esfera pública. Esse cenário levanta questões cruciais sobre as transformações sociais provocadas pela noção de religião pública. O que realmente está em jogo nesse processo? Quem são os novos ou distintos agentes religiosos que participam dessa dinâmica? Quais são os espaços de poder que passam a ser ocupados e disputados? Estariam a escola os docentes imbuídos deste poder? A educação é, sem dúvida, parte deste projeto de poder.

Poderíamos dizer que o professor ocupa um espaço de poder simbólico (Bourdieu, 1989) a partir do qual, mesmo desprovido de força física, é capaz de envolver e mobilizar estudantes através de suas estratégias de atuação. Ou seja, tal qual professores foram falsamente acusados de propagar ideologia comunista e de gênero nas escolas, não estariam os professores evangélicos propagando suas crenças religiosas num espaço teoricamente laico?

Como afirma Montero (2006), a relevância do debate não está apenas em situar a religião na esfera pública ou privada, mas na publicidade da religião que faz o público e se faz em público, revelando como as expressões religiosas moldam e participam ativamente da construção do espaço público, entre eles, a escola.

3.2 PROSELITISMO EVANGÉLICO NA ESCOLA LAICA

“Com essa coisa de escola laica, preciso falar sutilmente. Não levo a Bíblia para o trabalho, e, quando cito palavras da Bíblia, também menciono frases de valor de Buda, Maomé, Madre Teresa de Calcutá e Jesus Cristo. Se falar de Jesus Cristo, alguns professores dirão: “ah, lá vem a crentinha colocando religião no meio” (Professora 2).

Esta fala da docente mobiliza uma estratégia discursiva que, sob aparência conciliadora, revela um cunho proselitista. Trata-se de uma estratégia discursiva que, como observa Mignolo (2007), reafirma a matriz colonial, uma vez que “*la opción decolonial es la posibilidad de pensar y vivir fuera de la matriz colonial de poder*” (p. 27). Nesse sentido, ao invés de romper com a matriz colonial, a Professora 2 reformula de forma sutil, produzindo um discurso que pode, em um primeiro momento, ser interpretado como respeitoso ou até de valorização a outras religiões. Ela cita Maomé, isto é, mostra-se disposta a reconhecer o islamismo, mas jamais mencionaria Exu, por exemplo, o que revela uma hierarquização entre religiões.

Essa escolha não é neutra, evidencia que, quando se trata das religiões de matriz africana, não estamos diante de simples “intolerância religiosa”, mas de racismo religioso, uma vez que a negação e a desqualificação dessas práticas estão diretamente ligadas à história de marginalização dos povos negros e à tentativa de silenciá-los. Na prática demonstra que o cristianismo permanece como referência principal, ainda que sob o discurso da neutralidade, fato que reafirma a supremacia religiosa que historicamente orienta o espaço escolar.

O proselitismo é percebido na tentativa de inserir valores cristãos como universais, sob a retórica da diversidade. Ao citar figuras de diferentes tradições religiosas, a professora não abre espaço real para epistemes afro-brasileiras, mas apenas suaviza a presença da Bíblia e de Jesus Cristo, reafirmando sua matriz evangélica como eixo central. Dessa forma, a escola, que deveria ser laica, é tensionada pela tentativa de legitimar práticas religiosas como neutras, quando na verdade reproduzem a hegemonia cristã.

Essa tentativa de legitimar práticas religiosas como neutras revela um deslocamento conceitual que se apoia em uma compreensão equivocada da liberdade religiosa. É justamente a partir dessa interpretação distorcida que se justificam práticas pedagógicas pautadas em dogmas de segmentos conservadores evangélicos. De forma oportunista, tais segmentos utilizam o sentido da palavra “liberdade” como uma brecha permitida pelo Estado para que os cidadãos possam escolher e manifestar qualquer religião, consistindo no livre exercício de seus ritos, cultos, tradições e cerimônias. No entanto, como pontua Soriano (2002), a liberdade religiosa subdivide-se em quatro tipos de liberdade que envolve a consciência, a crença, o culto e a organização religiosa. Porém, todas estão condicionadas ao Estado Laico.

Nessa esteira de análise, destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, (Organização das Nações Unidas/ONU) ao descrever que a liberdade religiosa está relacionada aos direitos humanos, sendo assim,

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular (1948, art. 18).

Naturalizar práticas cristãs e neutralizar/rejeitar outras são atitudes antidemocráticas e ferem tanto o ideal de Estado laico, como a própria Declaração dos Direitos Humanos. Sendo assim, a presença do proselitismo evangélico nas práticas escolares, vai na contramão do direito de liberdade e dignidade de todos os seres humanos, sem distinção. Para além disso, se contrapõe a característica primordial da educação, a de instituição democrática.

3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA, RELIGIÃO E RACISMO

No campo da Educação Física, as professoras mostram como a colonialidade se manifesta na desqualificação de práticas corporais afro-brasileiras. Segunda a Professora 1,

“Não posso trabalhar o teatro da Páscoa, mas devo trabalhar o Maculelê e a Capoeira. Por que a Capoeira não é negada na escola? Ela também possui certa cultura religiosa em suas raízes. Mas ninguém critica. Pelo contrário, todo mundo aplaude de pé se você trabalhar isso na escola. Mas, se eu trabalhar qualquer coisa da religião cristã, aí sou criticada”.

Essa comparação não é neutra. Como destaca Alves (2001), a escola é um espaço de disputa cultural, e nesse embate, práticas afro-brasileiras são frequentemente subalternizadas em favor da hegemonia branca e cristã. Ao comparar o teatro da Páscoa com o Maculelê, a docente demonstra uma incompreensão significativa acerca dos objetos de ensino da Educação Física, operando uma hierarquização simbólica que deslegitima manifestações culturais afro-brasileiras, reconhecidas como patrimônio cultural. É importante ressaltar que a Páscoa, como rito cristão pertencente ao campo religioso e, por isso, de foro particular. Em paralelo com práticas corporais afro-brasileiras, a professora desloca o Maculelê para uma posição de menor valor, reforçando a lógica de que apenas expressões vinculadas à matriz cristã possuem legitimidade pedagógica.

Para a docente, a solução para garantir direitos equitativos seria pensar em eventos que também valorizassem o que chama de “valores evangélicos, como, por exemplo, a Festa Gospel”. Segundo ela, essa seria uma alternativa para viabilizar a participação dos estudantes evangélicos pois, “a todo momento, a igreja é criticada. Há muita falta de respeito com quem é de uma religião.

Ao propor alternativas como a “Festa Gospel”, a professora reafirma a centralidade cristã sob o discurso de equidade. Percebemos que essa estratégia discursiva, ao invés de promover a diversidade cultural e religiosa, como proposto, reforça a hegemonia de grupos cristãos. Nesse movimento, a professora desloca o debate sobre pluralidade para uma lógica de compensação, em que a “maioria cristã” deve ser protegida contra críticas.

Essa postura representa contradições no que diz respeito a presença da religião na escola. Os mesmos evangélicos que se negam a experimentar, nesse mesmo contexto, determinadas práticas que “ferem” as suas crenças, em outros momentos, como nas celebrações de Páscoa, impõem suas expressões religiosas reivindicando vivências teatrais, danças e músicas com teor evangélico. Uma vez que, ora os professores evangélicos autorizam determinadas práticas, ora as reprimem, a pergunta que se faz é: quando a religião na escola incomoda? Qual religião teria legitimidade para estar na escola?

Ao reivindicar a neutralidade e respeito, Professora 1 sustenta práticas que reafirmam a supremacia cristã e branca como norma legítima. Como lembra Carneiro (2005), “o racismo opera como dispositivo que constrói o outro como não-ser, negando-lhe a possibilidade de existência plena” (p. 23). Nesse caso, a proposta da Festa Gospel não se configura como abertura à diversidade, mas como reafirmação da centralidade cristã, que consiste na supressão de formas de saber próprias dos povos colonizados.

Na lógica subalternizante, a Professora 2 afirma: “*se for para trabalhar a Capoeira, não vou olhar a questão histórica, apenas o movimento em si ou como uma brincadeira*”. Essa postura não apenas invisibiliza a historicidade da Capoeira como prática de resistência negra contra a escravidão, como também desarticula sua dimensão política e cultural, resumindo a prática ao movimento e ignorando a sua importância na identidade cultural brasileira.

Tal percepção dialoga com o que Quijano (2000) denomina de colonialidade do poder, isto é, a imposição de uma lógica que hierarquiza saberes e deslegitima epistemes não alinhadas ao eurocentrismo. Ao negar a historicidade da Capoeira, a docente reforça a ideia de que apenas práticas legitimadas pela matriz ocidental, possuem valor pedagógico, enquanto saberes afro-brasileiros são relegados à condição de “brincadeira”. Não pretendemos, contudo, diminuir a importância da brincadeira ou do brincar, mas a Capoeira vai além, ela alcança dimensões culturais, históricas e políticas de resistência, articulando corpo, música e ancestralidade.

Sob a perspectiva de Munanga, “*A escola brasileira continua a reproduzir o mito da democracia racial, invisibilizando as contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da nossa identidade nacional*” (2004, p. 17). A desvalorização da Capoeira como prática educativa revela a permanência do racismo estrutural e da lógica eurocêntrica que hierarquiza saberes. Para o autor, reconhecer e legitimar as manifestações culturais afro-brasileiras é condição indispensável para a construção de uma identidade nacional plural e para o enfrentamento das formas históricas de exclusão.

Essa crítica toma fôlego no artigo de Silva et al. (2018), que analisam o silenciamento da capoeira nas aulas de Educação Física Escolar como expressão de racismo religioso. Os autores demonstram que grupos evangélicos fundamentalistas têm atuado para desqualificar a Capoeira, associando-a a práticas religiosas de matriz africana e, assim, reforçando sua marginalização. Nesse sentido, a invisibilização da capoeira não é apenas uma escolha pedagógica, mas um ato político que atualiza a colonialidade do saber e do ser, reafirmando a supremacia cristã e branca como referência normativa.

Nesse sentido, resumir a Capoeira à categoria de “brincadeira” significa invisibilizar sua potência pedagógica e política, pois ela constitui um espaço potente de memórias coletivas e de resistência contra a marginalização dos povos negros. A valorização da Capoeira, portanto, insere-se no movimento mais amplo de afirmação das epistemes afro-brasileiras, conforme Munanga (2004) defende, como estratégia fundamental para romper com a colonialidade e promover uma educação antirracista e emancipatória.

Além disso, a redução da Capoeira e do Maculelê a dimensões propostas pelas professoras, é um exemplo claro de epistemicídio, conceito trabalhado por Santos (2010), que descreve a supressão de formas de saber próprias dos povos colonizados. Na prática pedagógica, ao invisibilizar a resistência histórica inscrita nos corpos negros e nas práticas culturais afro-brasileiras, a escola reproduz o racismo estrutural e reafirma a supremacia da matriz cristã e branca como referência normativa. Nesse sentido, o discurso docente não apenas desqualifica epistemes negras, mas também reforça a colonialidade do saber, perpetuando a exclusão de conhecimentos que poderiam contribuir para uma educação plural, crítica e decolonial.

Em sua narrativa envolvendo a Dança, outro objeto de conhecimento da Educação Física, a Professora 2 destaca,

“Ao abordar a dança africana, utilizo as músicas de um grupo chamado Watoto⁶. A música é africana, e peço para que aos alunos que observem os movimentos e a letra, que exaltam a Deus. Assim consigo unir o útil ao agradável”.

Ao utilizar músicas que exaltam o Deus cristão como recurso para abordar a dança africana em suas aulas, a professora mostra uma estratégia de ressignificação intencional que desconfigura a prática cultural em sua essência. Com isso, a docente desloca o sentido político e histórico da Dança

⁶ O Watoto é uma organização cristã que surgiu em Uganda com o propósito de acolher crianças órfãs e mulheres vulneráveis, oferecendo suporte e oportunidades para reconstruírem suas vidas. Fundada em 1984, a iniciativa começou como uma igreja local e expandiu-se para programas sociais e educacionais, sempre fundamentada em princípios cristãos. Disponível em: <https://www.watoto.com/quem-somos/?lang=pt-br> Acesso em 01 de dez. de 2025.

africana, enquadrando-a em uma lógica eurocêntrica e religiosa que atende a uma proposta de homogeneização cultural.

Nesse caso, a invisibilização ocorre não pela ausência da Dança africana, mas pela sua reinterpretação domesticada, que neutraliza sua potência de resistência e a transforma em prática compatível com valores cristãos. Esse processo pode ser compreendido como parte do projeto ideológico da mestiçagem, que “buscou apagar as diferenças e silenciar a identidade negra” (Munanga, 2004, p. 45). Ao negar o caráter político e cultural da Dança africana, a professora reforça o silenciamento das epistemes afro-brasileiras, reduzindo-as a um recurso pedagógico subordinado à matriz ocidental. A prática da Professora 2, em vez de valorizar a Dança africana como expressão de ancestralidade e resistência, enquadrá-a em um discurso religioso cristão, negando sua historicidade e sua função política.

É como se a cultura africana só pudesse ser aceita quando filtrada pela lógica cristã, perpetuando o colonialismo como prática de dominação epistemológica, ao “suprimir muitas formas de saber próprias dos povos colonizados” (Santos, 2010, p. 32). O fato é que a intenção e interpretação da professora que diz “*unir o útil ao agradável*”, longe de promover a diversidade, reforça a colonialidade do saber e perpetua o racismo estrutural.

As falas das duas professoras também revelam como a colonialidade do ser se expressa na invisibilidade de estudantes de religiões afro-brasileiras. Professora 1 os coloca como “*minoria*” que deve se curvar à “*maioria cristã*”, enquanto Professora 2 observa que, em determinadas escolas, alunos de matriz africana permanecem em silêncio diante do preconceito e diz: “*posso até ter alunos espíritas ou de outras regiões da matriz africana, mas eles não se manifestam, não falam*”.

Fanon (2008) já alertava que “o negro é aprisionado em sua negritude, e o branco em sua brancura, ambos condenados a viver em uma relação de dominação” (p. 25). A percepção da professora demonstra que o silêncio dos estudantes é resultado de uma estrutura histórica de marginalização que se perpetua no espaço escolar.

Por fim, ao negar ou estigmatizar práticas culturais populares, ambas as professoras reforçam a hegemonia cultural branca e cristã. Nesse movimento, atualizam o racismo estrutural que opera “*como dispositivo que constrói o outro como não-ser, negando-lhe a possibilidade de existência plena*” (Carneiro, 2005, p. 23).

Assim, ao dialogar com as narrativas de Professora 1 e Professora 2, percebemos que, embora se expressem de formas distintas, a primeira de maneira explícita e a segunda com sutileza, ambas revelam como a colonialidade religiosa continua a operar no espaço escolar, articulando as dimensões do poder, saber e ser.

3.4 EVANGÉLICO, MAS PRÓ DIVERSIDADE CULTURAL

“Já fui muito ‘abilolado’ por conta da religião, mas eu entendi que a minha opinião, em determinados assuntos, vale muito pouco. Hoje consigo lidar com todos os temas sem desrespeitar a ninguém, de boa” (Professor 3).

O Professor 3, apesar de evangélico, se posiciona de maneira distinta das outras duas professoras. Ao contrário de Professora 2 e Professora 1, Professor 3 demonstra maior cautela e consciência da pluralidade cultural e religiosa presente na escola. Sua fala inicial já indica esse movimento autoreflexivo.

Essa postura, a princípio, mostra uma tentativa de deslocamento da centralidade cristã, aproximando-se da interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009, p.45), para quem “não se trata apenas de reconhecer a diversidade, mas de construir novas condições de poder, saber e ser”. O reconhecimento da limitação de sua própria visão religiosa indica uma tentativa de romper com a lógica hierárquica que sustenta a colonialidade do saber. Ao admitir que sua opinião “vale muito pouco” em determinados assuntos, Professor 3 se desloca de uma posição de autoridade normativa para uma postura de escuta e respeito, fundamental para a construção de uma interculturalidade crítica.

Ao narrar suas experiências em diferentes instituições, o Professor 3 evidencia como a prática pedagógica é condicionada pelas crenças das comunidades escolares. Em uma das escolas que trabalha, o docente descreve abertura para práticas diversas, já em outra, relata que “*cada reunião de pais é um culto com orações e leituras da Bíblia*”. Essa descrição mostra como a colonialidade do poder, se manifesta de forma desigual, ora permitindo a coexistência de epistemes outras, ora impondo a hegemonia evangélica como norma.

Nessa esteira, o professor relembra as restrições e proibições impostas por diretores e pela comunidade, evidenciando tensões especialmente em relação à valorização das manifestações afro-brasileiras, como a Capoeira, o Maracatu e o Carimbó e diz,

“Confeccionamos para as meninas umas saias rodadas e Professora 1idas, para os meninos optamos por uma questão de Timbalada e Olodum. Pegamos os meninos negros da escola, conversamos com eles primeiro, mandamos um bilhete pra casa explicando o que seria feito. Foi um trabalho na época de Consciência Negra, mês de novembro todo. Mandando o bilhete, pedindo autorização, explicando o que vai acontecer. Alguns pais tiveram que chamar na escola. Realizamos uma pintura com tinta branca, para ficar bem marcante. No fim, a diretora vetou tudo. Falando que foram recebidas reclamações da comunidade. Por fim, a apresentação não aconteceu da forma que planejamos. Depois de algumas conversas o Carimbó com as meninas foi apresentado. Mas os meninos só puderam se apresentar, depois que apagaram os desenhos e pinturas de seus corpos e colocaram o uniforme da escola. Como professor DT perdi a força e tive que fazer do jeito proposto pela diretora” (Professor 3).

A condição do docente como professor em Designação Temporária (DT)⁷ também é significativa. Sua fragilidade institucional evidencia como a colonialidade do poder se articula não apenas na dimensão cultural, mas também na hierarquia funcional das escolas. A precariedade de sua posição funciona como mecanismo de silenciamento, impedindo-o de sustentar práticas pedagógicas de valorização da diversidade.

Por fim, o Professor 3 demonstra prudência ao refletir sobre o que ele chama de “abertura da escola para a religião” e reconhece: “*vivemos em tempos extremistas e tal abertura poderia causar impacto no ambiente coletivo*”. Diferente de Professora 1 e Professora 2, que reivindicam maior espaço para práticas cristãs, Professor 3 reconhece os riscos de reforçar hegemonias religiosas no ambiente escolar.

4 CONCLUSÃO

Em síntese, os professores participantes desse estudo, representam três formas distintas de atualização da colonialidade. A Professora 1 pela negação explícita e defesa aberta da hegemonia cristã e branca, a Professora 2 pela neutralização e apropriação sutil, que mantém a centralidade cristã sob o discurso de conciliação e o Professor 3 pela resistência tímida, de quem reconhece a diversidade e denuncia o silenciamento, mas é limitado pelo conservadorismo e pela sua posição institucional.

As análises realizadas, ainda que representem uma amostra restrita e não pretendam alcançar a totalidade da realidade escolar brasileira, evidenciam de maneira significativa que o racismo estrutural, historicamente vinculado à colonização pela via religiosa, continua a se manifestar no cotidiano das escolas públicas de Vitória/ES. Essa presença se revela tanto pela imposição de práticas e valores cristãos como norma, quanto pela desqualificação ou invisibilização de epistemes afro-brasileiras e populares.

Embora o estudo se limite a um recorte específico, sua contribuição está em demonstrar como a persistência da colonialidade do poder naturaliza hierarquias e legitima a centralidade cristã na educação, como a colonialidade do saber marginaliza conhecimentos escolares não eurocêntricos e reforça o epistemicídio e como a colonialidade do ser nega a existência plena de sujeitos negros e de tradições religiosas afro-brasileiras no espaço escolar.

Contudo, o estudo também evidencia fissuras e contradições que podem ser potencializadas em direção a práticas decoloniais. A consciência da diversidade, ainda que tensionada por resistências

⁷ A Designação Temporária (DT) é a forma de contratação provisória de professores, sem vínculo efetivo, para suprir demandas emergenciais da rede pública.

institucionais e comunitárias, abre espaço para pensar alternativas pedagógicas que valorizem epistemes historicamente silenciadas e promovam uma verdadeira interculturalidade crítica.

Nesse sentido, a pesquisa confirma que a escola continua a ser espaço de reprodução da colonialidade, mas também de disputas e possibilidades. A decolonialidade, nesse cenário, não se limita a uma crítica ao passado colonial, mas se afirma como prática de insubordinação e como projeto político-pedagógico capaz de romper com a supremacia cristã e branca. O desafio que se coloca é construir condições concretas para que novas formas de ser, saber e existir possam emergir, consolidando uma educação comprometida com a pluralidade, a justiça social e a superação das estruturas coloniais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *O que é religião*. São Paulo: Loyola, 2001.
- CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser: o racismo na história do Brasil*. São Paulo: Pallas, 2005.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- IBGE. *Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- IBGE. *Censo Demográfico 2022: resultados preliminares*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*. São Paulo: Terceiro Nome, 2002.
- MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- MONTERO, Paula. *Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. *Redisputando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. *O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Quito: CLACSO, 2000.
- RIGONI, Ana Carolina Capellini; SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Edson. *O silenciamento da capoeira e o racismo religioso nas aulas de Educação Física Escolar*. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2018.
- RUFINO, Marcos. *Corpo, dança e educação: perspectivas afro-brasileiras*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Jessé. A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

VALENTE, Geraldo Antônio. A religiosidade na prática docente. Revista Brasileira de Estudos pedagógicos RBEP-INEP, Brasília, v. 98, n. 248, p. 198-211, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009.