



Quando o Racismo Religioso interroga a Educação Matemática

When Religious Racism Interrogates Mathematics Education

- Rita de Cássia de Barros Guarnier
- Janivaldo Pacheco Cordeiro

Resumo: Este trabalho investiga a relação entre racismo religioso e educação matemática, propondo uma reflexão crítica sobre a exclusão de saberes e práticas culturais afro-brasileiras no ensino dessa disciplina. A inquietação desta investigação parte de perspectivas onde a matemática escolar, com seu viés eurocêntrico, contribui para a marginalização de tradições religiosas como a Umbanda e o Candomblé, frequentemente vistas como práticas “exóticas” ou “inferiores”. Recorte de pesquisa mestrado adota-se uma abordagem qualitativa, enfocando a experiência vivida por estudantes e professores dentro do espaço escolar, e tem como objetivo refletir como a matemática pode ser utilizada como um instrumento de resistência e afirmação de identidade cultural. O estudo sugere que, ao descolonizar o currículo de matemática, é possível promover uma educação mais inclusiva e plural, onde diferentes epistemologias e crenças sejam respeitadas. A pesquisa aponta que, para combater o racismo religioso, é necessário repensar as metodologias de ensino e reconfigurar o currículo de forma a integrar saberes diversos, tornando a matemática um espaço de disputa e valorização da diversidade religiosa e cultural.

Palavras-chave: Racismo Religioso. Educação Matemática. Descolonização Curricular

1. O meu lugar é o de um ser cismado

Aqui quero *cuspir* como localizo o meu lugar no mundo. O meu, como aponta Rufino (2019) no título desta seção, é também o de sujeita cismada. Falo no singular, mas tendo a certeza que esta escrita abraça e representa muita gente. Coloco-me aqui como professora de Matemática assim como o orientador (coautor) deste trabalho e que me orienta (ou nos (des)orientamos conjuntamente) com ideias enredadas à pesquisa de mestrado (em andamento). Entretanto, além disso, posiciono-me como mulher, diretora de escola, umbandista em construção, e vez ou outra, rotulada como “macumbeira”.



Os rótulos não me incomodam muito. Meus incômodos vem de outra ordem e estão em não conseguir corromper as lógicas dicotômicas. Tento fazer como Exu: “Ele engole tudo que vê e cospe em seguida, o restituindo, lhe concedendo outras formas e sentidos” (Rufino, 2017, p. 154). É nesse processo de digerir e cuspir, engolir e vomitar, que deparo-me com racismo religioso que ronda à escola em que trabalho e com as experiências que subalternizam as minhas crenças e subalternizam as experiências outras. Elas escalonam o que pode e o que não pode, os lugares e os não-lugares, o visível e o invisível daquilo que é possível para os currículos e o que fica oculto e relegado aos casos e acasos no/do cotidiano escolar.

Nesse contexto, reafirmo o meu lugar de pessoa cismada, (des)locada da/na normalidade, praticante das estripulias, encarnada em mim a pombagira que “ri da fragilidade desses nossos regimes” (Rufino, 2019, p. 35). Foi numa dessas cismas, (des)encarnes e estripulias que, em uma dessas encruzilhadas da vida, testemunhei o racismo religioso ocorrendo de forma naturalizada, e atinei sobre as pressões hierarquizadas pelas coisas ditas (mas também pelas não ditas) e as opressões que normalizam subalternidades.

Em busca de abertura de caminhos a fim de atar pertencças, vagueio pelas encruzilhadas que vão de encontro às lógicas coloniais, e ao encontro da arte do cruzo, inquietar-me, quando ao mesmo tempo tento inquietar a norma, transmutar, gargalhar de suas certezas, interrogá-la interrogando-me: *como a matemática pode desatar os nós no combate ao racismo religioso?*

A pergunta que (me) faço vem das experiências que atravessam as minhas corporalidades e as corporalidades dos estudantes da escola onde trabalho e que deslocam as minhas/nossas identidades, marginalizam-nas dentro do espaço escolar. Nesse contexto, do meu lugar na encruzilhada, testemunho o racismo religioso naturalizado nas relações corriqueiras, assinaladas pela norma, *repreendidas* e demonizadas por ela. E, em contrapartida, percebo esses movimentos interrogando as minhas práticas enquanto professora de matemática, gestora educacional e ser humana encarnada, engajada e transformada na (e pela) religião de matriz africana. Aí, está o meu encanto, mas também o desencanto de perceber minhas práticas e crenças postas em averiguação pela norma.



2. A intenção é direta: sucatear a lógica colonial

O meu/nosso primeiro pensamento vem da intenção mencionada por Rufino (2019, p.28): “sucatear a lógica colonial”. Aquela que nos faz acreditar que só existe uma forma de ensinar e de aprender matemática: uma proposta eurocentrada que exclui dela todas as outras formas de conhecimentos, culturas, saberes e metodologias que não a própria aplicada nos currículos. Escrevo na convicção de que esta proposta “[...] desmantela qualquer pretensão de um trabalho científico cuja orientação seria a de que nós cientistas não deveríamos ser afetados pelos nossos ‘objetos de pesquisa’” (Messeder, 2020, p. 155, grifos da autora). Trata-se de um projeto encarnado, afetado e tencionado (e também tensionado) por minha própria trajetória de vida-formação-profissão.

Nesse contexto, reitero a minha intenção em trazer para a discussão aquilo que me afeta enquanto humana ciente de que tal tencionamento, produz outros tensionamentos na escola pois, coloca meu corpo, meus atos, minhas crenças sob tensão, julgamento e condenação. Desse ponto, podem (e devem) me perguntar: Eu estaria “doutrinando” os/as estudantes para que sigam as minhas crenças ou elas fazem parte da formação histórico-cultural das nossas identidades e como tal deveriam ser tratadas nas escolas?

A lei, enquanto marco jurídico, é uma ferramenta de legitimação da diversidade, mas ela também coloca em xeque as práticas escolares que insistem em não atender a seus princípios. A Constituição Federal de 1988 assegura a liberdade religiosa, e as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 garantem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. No entanto, muitas vezes essas leis são desconsideradas ou aplicadas de maneira superficial em datas comemorativas, criando abismos entre a legislação e as práticas pedagógicas cotidianas. Esse distanciamento reflete a persistência de uma estrutura educacional colonial, que ainda prioriza determinadas narrativas em detrimento de outras, tornando os saberes afro-brasileiros e indígenas invisibilizados no currículo escolar e, na “mió” das hipóteses, esquecidos, desprezados ou demonizados.

A matemática, assim como qualquer outra disciplina, não é uma prática neutra. Ela é permeada por ideologias e por escolhas que refletem as estruturas de poder e exclusão que, muitas vezes, determinam o que é legítimo no saber. Para que a educação se torne realmente inclusiva, precisamos reconhecê-la não como um campo abstrato e descontextualizado, mas



como uma prática viva, imersa nas realidades culturais e sociais dos estudantes. Assim, esta disciplina deve, portanto, integrar as experiências, as identidades e as práticas espirituais daqueles que aprendem com ela, como a força dos orixás que guiam as vidas de muitos de nossos alunos, revelando um saber ancestral que transita entre o tangível e o intangível.

A descolonização do currículo matemático, portanto, se impõe como uma urgência. Trata-se de um movimento de resistência contra a homogeneização do saber, uma luta pela inclusão das diversas epistemologias que habitam o corpo e a mente dos estudantes. Esse movimento não é apenas um convite para repensar o currículo, mas para refletir sobre o próprio papel da escola: como ela constrói identidades, como ela afirma a pluralidade cultural e religiosa, sem impor uma única lógica de verdade, sem excluir o que é diverso. Como nos ensina Exu, o mensageiro entre os mundos, a escola precisa se tornar uma encruzilhada onde diferentes saberes se cruzam e se transformam, onde o saber dos orixás, por exemplo, possa se entrelaçar, costurar, atar pertencas com a lógica cotidiana da matemática, gerando um novo campo de aprendizado, repleto de possibilidades e proximidade das vivências outras.

É com essa esperança que sonhamos (aqui uso o plural pois invoco minha ancestralidade): que, em algum momento, não precisaremos mais nos valer de leis para garantir a legitimação de algo tão legítimo quanto aquilo que constitui nosso ser, nossa história, nossas identidades. O que é ancestral, o que é profundamente enraizado nas nossas culturas e práticas, não deveria depender de regulamentações jurídicas para ser reconhecido. Eu sonho/sonhamos com um país onde a diversidade cultural, religiosa e de saberes seja tão naturalmente integrada à educação, que as leis, embora ainda necessárias para garantir os direitos das minorias, não precisem mais ser o único instrumento de validação. O respeito pela ancestralidade e o reconhecimento dos saberes afro-brasileiros deveria ser um princípio autoevidente, um convite para desafiar as lógicas coloniais, sucateá-las, bagunçar suas estruturas, transmutá-las, invocar as ancestralidades como verdades intrínsecas à nossa identidade nacional, tão profunda quanto os ensinamentos dos orixás que percorrem os caminhos das nossas vidas.



3 O que é lançado na encruza é engolido de um jeito para ser cuspidos de outro

A metáfora da encruzilhada é central para a construção da minha reflexão, pois ela é profundamente significativa dentro das religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, cito aqui as mais populares, e em especial a Umbanda que é o centro do meu estudo. Na visão dessas tradições, a encruzilhada não é apenas um ponto de encontro entre diferentes caminhos, mas um lugar de transformação e reconfiguração, onde aquilo que parecia fixo ou imutável se altera, dando espaço a novas possibilidades. Esse espaço simbólico é o local onde as certezas vacilam, onde a rigidez das normas se dissolve e onde o movimento de transição entre o conhecido e o desconhecido pode ocorrer, promovendo uma renovação do saber. No terreiro de macumba, por exemplo, as fronteiras entre o visível e o invisível se desvanecem, e é ali, sob a luz de uma vela acesa ou ao som do tambor, que o conhecimento ancestral se revela de forma fluida, sem as amarras de um entendimento fechado e definitivo. Essa dinâmica se aplica à forma como podemos pensar a matemática em nossas escolas, não como uma ciência estática e imutável, mas como uma prática viva, sujeita a influências culturais que, como os rituais no terreiro, devem ser reconhecidas e respeitadas.

A escola, no entanto, se caracteriza frequentemente por uma tentativa de controlar e regular as experiências que acontecem dentro de seus muros. Em muitos casos, tenta excluir ou minimizar transformações que vêm de saberes alternativos ou de experiências culturais diversas, tratando-as como irrelevantes ou, pior ainda, como ameaças ao *status quo* do conhecimento tradicional. Esse esforço para controlar e silenciar outras formas de saber, muitas vezes, tem a ver com a resistência das instituições de ensino a reconhecer a legitimidade das experiências afro-brasileiras e suas contribuições para a construção do conhecimento. O gesto de *engolir e cuspir*, inspirado nas práticas de Exu, no entanto, sugere uma resposta a essa tentativa de silenciamento. Ao ser lançado contra nós, seja na forma de exclusão, racismo religioso ou indiferença institucional, o que nos é imposto não nos destrói,



mas nos transforma de maneiras poderosas. Esse movimento de digestão e reinvenção é um ato de resistência ativa, onde somos capazes de engolir aquilo que é nocivo, processá-lo e devolvê-lo de uma maneira que nos fortalece e nos posiciona em um lugar de afirmação.

Assim, a matemática, como muitos outros campos do conhecimento, não precisa ser reduzida a uma prática rígida e estritamente formalista. Ao contrário, ela pode ser reconfigurada para incorporar práticas e saberes provenientes de diferentes tradições culturais, como as dos orixás e outras entidades de Umbanda e Candomblé. Isso implica não apenas em reconhecer a importância dessas culturas, mas em realmente transformar o ensino da matemática, permitindo que ela seja vivida de maneira mais próxima das realidades e das experiências de vida dos estudantes. Por exemplo, as representações geométricas podem ser associadas aos símbolos sagrados dos orixás, como o Ofá, ou o entendimento de proporções e medidas pode ser reinterpretado à luz dos rituais e práticas de sua ancestralidade. A álgebra, com seus números e fórmulas, pode dialogar com as narrativas orais e as práticas de contagem e divisão presentes nas culturas africanas, criando, assim, um currículo de matemática que seja mais inclusivo, contextualizado e culturalmente relevante.

Esse movimento de subversão das normas não é apenas uma crítica à matemática tradicional, mas um ato pedagógico revolucionário que desafia as estruturas de poder e as lógicas coloniais que definem o que é considerado válido e legítimo no conhecimento. O ato de subverter essas estruturas, afirma a importância das epistemologias não hegemônicas, especialmente aquelas que surgem das tradições afro-brasileiras. A resistência ao racismo religioso e à exclusão cultural não é apenas uma questão de incluir mais informações ou conteúdos, mas de transformar profundamente as formas de ensinar e de aprender, refletir sobre elas, sobre aquilo que nos cerca, conhecer outras práticas. Isso implica em: ensinar matemática, não é somente transmitir um conjunto de habilidades e fórmulas, mas também oportunizar a abertura de novos espaços para a valorização e a afirmação das culturas, envolver-se com a humanidade do outro, comprometer-se com os saberes ancestrais, que foram sistematicamente marginalizadas.

Portanto, o gesto de *engolir* e *cuspir* torna-se, assim, uma metáfora pedagógica para a criação de novas formas de viver e ensinar a matemática. Quando se transforma o veneno do racismo religioso em força criadora, somos capazes de gerar um novo entendimento sobre a



matemática, que seja mais inclusivo e representativo das diversas culturas e saberes que compõem a sociedade brasileira. É através desse movimento de transformação e resistência que a matemática pode se tornar não apenas um campo de conhecimento abstrato, mas um verdadeiro espaço de disputa cultural, onde as diversas identidades e histórias podem ser reconhecidas e respeitadas. Assim, a encruzilhada nos ensina que aquilo que nos é imposto com intenção de nos destruir, quando processado com sabedoria e resistência, nos fortalece, nos transforma e nos devolve ao mundo de outra forma, mais firmes, mais plurais e mais vivos.

Por um novo começo...

Este ebó [...] é um ato de responsabilidade com a vida em sua diversidade (Rufino, 2019, p. 155)

Assim, a matemática, como todos os outros campos do saber, precisa se tornar um terreno fértil de resistência à lógica colonial, (re)existir! E ao fazer isso, devemos alimentar o sonho de um Brasil onde a riqueza cultural, religiosa e ancestral de cada povo não seja apenas reconhecida por lei, mas vivida como um direito sagrado e uma celebração de nossas diversas identidades. Que a matemática, ao lado de outras práticas de ensino, se torne uma ferramenta de transformação (não apenas quando é interrogada pelas questões sociais), onde as margens se encontram com o centro, onde a ancestralidade é reverenciada e onde a multiplicidade das culturas é celebrada, como uma dança dos orixás, que nos envolve e nos ensina a resistir, a renascer e a florescer.

O gesto de engolir e cuspir torna-se, assim, uma metáfora pedagógica para a criação de novas formas de viver e ensinar a matemática. Quando se transforma o veneno do racismo religioso em força criadora, somos capazes de gerar um novo entendimento sobre a matemática, que seja mais inclusivo e representativo das diversas culturas e saberes que compõem a sociedade brasileira. Essa subversão das normas, no entanto, precisa de um movimento maior de valorização dos saberes que foram historicamente marginalizados. Como bem coloca D'Ambrósio (2005) é necessário reconhecer que as práticas e saberes de diferentes culturas, incluindo as de matriz africana, devem ser respeitados e incorporados no ensino, para que possamos, de fato, construir uma educação que respeite a diversidade



cultural e religiosa. O autor afirma que “os sistemas educacionais têm reagido a essa situação contraditória de ter que ‘acertar o passo’ com os parâmetros internacionais e ao mesmo tempo satisfazer as demandas de contextos culturais que buscam identidade, reconhecimento e recuperação” (D’Ambrósio, 2005, p?????, grifos de quem?). Quando o racismo religioso interroga a matemática, devemos entender, permitir e contribuir para que esta disciplina não seja vista como um campo fechado, mas como um espaço de disputa cultural e de afirmação das múltiplas identidades que formam a sociedade.

Referências

Messeder, Suely Aldir. A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico. In: Holanda, Heolisa Buarque de (Org). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. 384p.

Rufino, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. 164p.

Rufino, Luiz. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2017. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf. Acesso, 03 out. 2025.

D’Ambrósio, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

[1] Instituto Federal do Espírito Santo • Vitória, Espírito Santo— Brasil