

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA**

MARIA JÚLIA GONÇALVES BERETTA

**A FIGURA DO ERÊ PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: CAMINHOS PARA
UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E ANTIRRACISTA**

UBERLÂNDIA

2026

MARIA JÚLIA GONÇALVES BERETTA

**A FIGURA DO ERÊ PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: CAMINHOS PARA
UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E ANTIRRACISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de História da
Universidade Federal de Uberlândia,
como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciatura em História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivete Batista da
Silva Almeida

UBERLÂNDIA-MG

2026

*À minha avó, que me ensinou a ser gente,
À minha mãe, que nunca desistiu de mim,
Ao meu avô, que me ensinou o valor da educação.
A todos que cruzaram o meu caminho e fizeram eu ser quem sou.
À espiritualidade, que me guiou,
E à mim, que com meus pés, me trouxe até aqui.*

RESUMO

O presente artigo analisa a figura do Erê como fundamento epistemológico e pedagógico para a construção de uma educação antirracista na Educação Básica. A partir de referenciais negros e de epistemologias afro-brasileiras, discute-se o reconhecimento da infância negra, o combate ao racismo religioso e estrutural e a necessidade de reconfiguração curricular, afirmando saberes ancestrais e bibliografias negras como base para a cidadania, pertencimento e justiça social.

Palavras-chave: Erê; educação antirracista; infância negra; epistemologia afro-brasileira.

ABSTRACT

This article analyzes the figure of the Erê as an epistemological and pedagogical foundation for the construction of an anti-racist education in Basic Education. Drawing on Black intellectual traditions and Afro-Brazilian epistemologies, it discusses the recognition of Black childhood, the struggle against religious and structural racism, and the need for curricular reconfiguration, affirming ancestral knowledge and Black scholarship as foundations for citizenship, belonging, and social justice.

Keywords: Erê; Anti-racist education; Black childhood; Afro-Brazilian epistemology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 REFERENCIAL TEÓRICO	7
2.1 RACISMO RELIGIOSO NO BRASIL.....	7
2.2 OS ERÊS EM RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANAS E JUVENTUDE BRASILEIRA: SEMELHANÇAS E APROXIMAÇÕES	13
2.3 O ERÊ COMO FIGURA PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO	17
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
REFERÊNCIAS	26

1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, tanto na rede pública quanto na privada, sua implementação representa um marco fundamental na luta contra o racismo estrutural e na construção de uma educação crítica, plural e antirracista (BRASIL, 2003).

Ao propor a valorização das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros, a legislação busca promover o desenvolvimento do pensamento crítico em crianças e adolescentes, bem como o respeito às diferenças, estimulando o diálogo e a responsabilidade individual na construção de coletivos mais acolhedores.

A partir do reconhecimento das tradições, filosofias e cosmologias africanas, torna-se possível fomentar uma cidadania plena, na qual a compreensão de direitos e deveres se estrutura para além da lógica eurocêntrica historicamente presente nas escolas.

Essa perspectiva favorece a formação de sujeitos mais empáticos, conscientes e comprometidos com a justiça social. No entanto, apesar dos avanços legais, ainda é evidente a superficialidade na abordagem dessas temáticas no cotidiano escolar, bem como a persistência da invisibilidade e do preconceito em relação às culturas negras.

Diante desse cenário, o presente trabalho propõe traçar caminhos para uma educação crítica e antirracista, tendo como eixo central a figura dos Erês, compreendido tanto como orixá quanto como entidade presente nas religiões de matriz africana. Os Erês, também chamados *lbeijadas*, são manifestações espirituais infantis. Enquanto os caboclos representam ancestrais indígenas e os pretos-velhos evocam a ancestralidade negra, os Erês se apresentam como entidades-criança, portadoras de alegria, sensibilidade e sabedoria (FREITAS, 2019).

É importante ressaltar que existem diferenças conceituais entre Umbanda e Candomblé. Na Umbanda, os Erês atuam como entidades que realizam passes e orientações durante as giras. Já no Candomblé, os Erês representam um estado intermediário de transe que ocorre após a incorporação do orixá, caracterizado pela fala, uma vez que o orixá não se expressa verbalmente (FREITAS, 2019).

Neste trabalho, opta-se pela utilização do termo Erês, por corresponder à vivência da autora em uma casa de Umbanda Omolokô, tradição que dialoga com fundamentos do Candomblé em seus ritos.

A escolha dos Erês como eixo pedagógico fundamenta-se em sua representação infantil, marcada por atributos como pureza, alegria, espontaneidade, travessura e profundidade espiritual. A proposta é estabelecer pontes simbólicas entre essas entidades e crianças e adolescentes da Educação Básica, promovendo identificação, pertencimento e fortalecimento da autoestima.

A partir dessa aproximação, desenvolve-se um diálogo entre as características atribuídas aos Erês e as competências gerais previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulando também o conceito de oralitura e os pressupostos da *Pedagogia das Encruzilhadas*, de Rufino (2019), como caminhos para a construção da cidadania por meio da educação.

Para compreender essa proposta, é fundamental partir da filosofia do axé. Mais do que um princípio religioso, o axé constitui uma epistemologia viva, que compreende o terreiro como espaço de produção de conhecimento. Nesse território, o saber é transmitido pela oralidade, a ancestralidade orienta os caminhos, o coletivo é fundamento e a comunidade é central. Aprende-se com o corpo, com o canto, com o movimento e com o silêncio. Honrar os mais velhos, respeitar a natureza e reconhecer que ninguém caminha sozinho são valores estruturantes dessa cosmopercepção¹.

Nesse contexto, Martins (2021) desenvolve o conceito de oralitura, que amplia o entendimento de literatura ao valorizar saberes inscritos no corpo, na performance, na memória e na ancestralidade. A autora propõe uma descolonização da produção do conhecimento, reconhecendo a tradição oral como forma legítima de elaboração intelectual, especialmente nas culturas africanas e indígenas historicamente silenciadas pela hegemonia da escrita ocidental.

Em diálogo com essa perspectiva, Hampate-Bâ (2010) destaca que, nas sociedades africanas, o conhecimento é transmitido de geração em geração por meio

¹ O conceito de cosmopercepção é desenvolvido por Oyèrónké Oyěwùmí ao criticar a centralidade do corpo e da visualidade nas epistemologias ocidentais. Cf. OYẸWUMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (org.). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002.

da palavra, da experiência e da coletividade, reafirmando a centralidade da oralidade como fundamento civilizatório.

Luiz Rufino, em *Pedagogia das Encruzilhadas*, propõe caminhos para uma educação descolonial e antirracista, inspirada na figura de Exu e na simbologia da encruzilhada como espaço de encontros, diálogos e reinvenções (RUFINO, 2019).

Para o Rufino (2019) a educação deve romper com lógicas coloniais e eurocentradas, abrindo-se a saberes plurais organizados a partir de três dimensões fundamentais: política, poética e ética. Rufino convoca rupturas e transgressões pedagógicas capazes de promover o reencantamento do mundo, a partir das cosmologias afro-diaspóricas.

Assim, tudo o que se constrói neste artigo tem como alicerce essa cosmopercepção: uma filosofia que escuta, gira, canta e aprende com as encruzilhadas do mundo, onde Exu está sempre à espreita, rindo e ensinando. Ao aproximar a figura dos Erês ao campo educacional, propõe-se uma pedagogia que reconheça a infância como território de potência, memória e criação.

Os Erês, enquanto entidades que carregam alegria, ancestralidade e sabedoria, torna-se mediadores simbólicos para práticas pedagógicas que valorizam a escuta, o afeto e a experiência coletiva. Nessa perspectiva, ensinar é também encantar, é produzir sentidos a partir do corpo, da palavra e do encontro, permitindo que crianças e adolescentes se reconheçam como sujeitos históricos e espirituais, atravessados por saberes ancestrais.

Desse modo, a educação deixa de ser mera transmissão de conteúdos e passa a ser exercício de pertencimento, reexistência e construção de futuros possíveis.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 RACISMO RELIGIOSO NO BRASIL

O racismo religioso no Brasil constitui-se como uma das expressões mais persistentes do racismo estrutural herdado do período colonial. Desde o período colonial, as religiões de matriz africana são constantemente marginalizadas, criminalizadas e associadas a práticas demoníacas, sendo uma resposta direta do

cristianismo imposto como religião hegemônica, sendo a imagem do diabo uma figura cristã.

Esse processo não apenas negou o direito à liberdade religiosa das populações negras, a partir do Código Penal de 1890, onde tipificava como crime contra a saúde pública a prática de “espiritismo, magia e sortilégios”, com penas de prisão e multa, como também produziu estigmas sociais que atravessam gerações, afetando diretamente a construção identitária, especialmente de crianças e jovens negros inseridos nesses contextos religiosos (GOMES, 2013).

A construção histórica do racismo religioso está diretamente ligada ao projeto colonial, que além de explorar os corpos negros, tentou apagar suas cosmologias, saberes e espiritualidades. Durante o período escravista, práticas religiosas africanas foram proibidas, perseguidas e classificadas como feitiçaria ou crime, enquanto o cristianismo era imposto como referência moral, civilizatória e obrigatória, tornando o batismo cristão forçado uma prática comum de escravistas para com seus escravizados (GOMES, 2013).

Tal processo consolidou ao longo do tempo uma falsa hierarquização das religiões, na qual manifestações religiosas de matriz africana e afro-brasileiras passaram a ser vistas como inferiores, perigosas ou demoníacas, reforçando estigmas que perduram até os dias atuais.

Mesmo após as leis abolicionistas do século XIX, as religiões de matriz africana continuaram sendo alvo de políticas repressivas, discursos criminalizantes e práticas criminosas de atentados contra a fé (GOMES, 2013).

Registros históricos como o famoso caso da *Quebra de Xangô*, em Maceió no ano de 1912, onde grupos organizados invadiram e destruíram dezenas de terreiros na cidade e em cidades vizinhas, espancaram adeptos e roubaram objetos sagrados, muitos jamais recuperados, sendo considerado o maior episódio de racismo religioso do século XX, evidenciam a violência contra religiões de matriz africana (LORENA DE MENEZES, 2021).

Essas práticas institucionais contribuíram para a naturalização da violência simbólica e física contra comunidades de axé, tendo como fruto uma sociedade que até os dias atuais normaliza tais agressões, gerando medo, silenciamento e invisibilização dessas tradições.

Atualmente, o racismo religioso ainda se manifesta por meio de ataques a terreiros, discriminação cotidiana ao povo de terreiro, discursos de ódio e tentativas

de deslegitimação das práticas afro-religiosas, sendo muitas vezes associadas equivocadamente à criminalidade ou ao mal cristão.

De acordo com Rufino e Miranda (2019) tais casos ultrapassam o campo da intolerância religiosa, pois está profundamente atravessado pela questão racial e a origem preta da fé, atingindo principalmente pessoas negras e periféricas. Trata-se, portanto, de uma expressão do racismo estrutural, que opera tanto em níveis institucionais quanto nas relações interpessoais.

Gorender (1978) realiza uma análise profunda das estruturas sociais, econômicas e ideológicas que sustentaram o sistema escravista na América Portuguesa, demonstrando que o escravismo não foi apenas uma forma de exploração laboral, mas um verdadeiro projeto de sociedade que moldou relações de poder, desigualdades e representações sociais ainda presentes no Brasil contemporâneo.

Para o autor, a colonialidade desse sistema não se encerrou com a abolição formal em 1888, deixando marcas duradouras nas instituições, na cultura e nas formas de sociabilidade, o que contribui diretamente para a manutenção do racismo estrutural (GORENDER, 1978). Essa perspectiva é fundamental para compreender o racismo religioso como herança desse projeto colonial, que deslegitimou saberes, cosmologias e espiritualidades africanas, tratando as expressões culturais dos povos negros como inferiores ou ameaçadoras.

No campo educacional, essas continuidades se manifestam na invisibilização das epistemologias afro-brasileiras e na reprodução de práticas pedagógicas eurocentradas.

Assim, a educação antirracista emerge como estratégia central de enfrentamento dessas permanências históricas, ao possibilitar a revisão crítica dos currículos, a valorização das matrizes africanas e a construção de processos formativos que reconheçam crianças negras como sujeitos históricos, culturais e espirituais, contribuindo para a afirmação identitária e para a construção de uma cidadania plena.

Gilroy (2001) amplia essa compreensão ao situar a experiência negra dentro de um circuito transatlântico marcado por deslocamentos forçados, resistências culturais e reinvenções identitárias. Em *O Atlântico Negro*, Gilroy (2001) propõe uma leitura da diáspora africana que ultrapassa fronteiras nacionais, evidenciando como

as culturas negras se constituíram em permanente trânsito, produzindo saberes híbridos e formas próprias de existência.

Essa perspectiva permite compreender o racismo religioso não apenas como fenômeno local, mas como expressão de uma lógica colonial global que buscou silenciar epistemologias africanas e impor modelos culturais eurocentrados (GILROY, 2001). Ao reconhecer as espiritualidades afro-diaspóricas como parte constitutiva da modernidade, Gilroy contribui para deslocar essas tradições do lugar da marginalidade para o centro do debate histórico e educacional.

Nesse sentido, pensar Gorender e Gilroy juntos fortalece a compreensão de que a educação antirracista deve assumir um compromisso com a valorização das heranças africanas e afro-brasileiras, reconhecendo crianças negras como portadoras de memória, cultura e ancestralidade, e promovendo práticas pedagógicas que enfrentem as continuidades coloniais presentes na escola (GOERENDER, 1978; GILROY, 2001).

Os impactos dessa construção tornam-se ainda mais graves quando observados a partir da infância. Crianças pertencentes a religiões de matriz africana constantemente enfrentam situações de racismo religioso no ambiente escolar, seja por meio de apelidos pejorativos, exclusão social ou negação de suas identidades culturais e espirituais. Esse contexto contribui para processos de autoimagem negativa, silenciamento e afastamento de suas raízes ancestrais, comprometendo o desenvolvimento pleno da cidadania.

A escola, enquanto espaço formativo, ocupa um papel central nesse debate. Quando silencia ou ignora a diversidade religiosa, especialmente as tradições afro-brasileiras, acaba reforçando padrões de pensamento eurocêntricos e contribui para a reprodução das desigualdades. Uma educação comprometida com a valorização da pluralidade cultural e religiosa pode atuar como ferramenta de enfrentamento ao racismo religioso, promovendo respeito à ancestralidade e ao outro, reconhecimento e pertencimento.

Nesse sentido, torna-se fundamental articular práticas pedagógicas que dialoguem com a Lei 10.639/2003 e com perspectivas de educação antirracista, criando condições para que crianças negras possam afirmar suas identidades sem medo ou constrangimento, sabendo que ali encontram um lugar seguro para expressar sua fé e serem quem são (BRASIL, 2003).

O racismo religioso não pode ser compreendido apenas como divergência de crenças, mas como uma prática política de exclusão que se estrutura a partir da colonialidade do poder.

Conforme apontam Rufino e Miranda (2019), que analisam o fenômeno sob a perspectiva do trauma colonial, a demonização das religiões de matriz africana constitui uma estratégia histórica de dominação, cujo objetivo foi desarticular a força e os sistemas simbólicos africanos a fim de impor uma lógica eurocêntrica no mundo. Tal processo produziu marcas profundas nas subjetividades negras, perpetuando sentimentos de inferiorização e deslegitimação cultural. Nesse sentido, o racismo religioso opera como uma forma específica de violência racial, que ataca por meio de elementos históricos, sociais e institucionais (RUFINO; MIRANDA, 2019). Ele se manifesta tanto por meio de políticas públicas insuficientes quanto pela naturalização de discursos de ódio que associam práticas afro-religiosas ao atraso e à ameaça moral.

Essa dinâmica evidencia como o Estado e a sociedade civil não garantem o direito constitucional à liberdade religiosa, sobretudo quando se trata de tradições oriundas da diáspora africana. A literatura infantojuvenil também reflete essas disputas simbólicas.

Pereira e Aguiar (2021) abordam a presença das religiões de matriz africana nesse campo e apontam para uma baixa representação que ainda é muito estigmatizada, sendo poucos os títulos que representam religiões afro-brasileiras de maneira fiel e respeitosa, contribuindo para a manutenção de preconceitos e estereótipos desde a infância.

A ausência de uma variedade de narrativas positivas sobre o candomblé, a umbanda e outras expressões afro-brasileiras reforça a invisibilização dessas culturas, dificultando o processo de identificação e pertencimento com suas culturas e raízes por parte de crianças negras.

Além disso, muitas escolas não estão preparadas para lidar com a pressão dos responsáveis em relação à inclusão de literaturas infantojuvenis que abordam o tema, como é possível observar no caso da escola SESI, localizada em Volta Redonda, Rio de Janeiro, que, ao adotar o livro "*Omo-Obá: Histórias de Princesas Africanas*" de Kiusam de Oliveira, enfrentou reclamações de alguns responsáveis (RICARDO, 2018). Vale lembrar que a obra integra a lista do Programa Nacional Biblioteca Escola (PNBE) de 2011, sendo indicado pelo Ministério da Educação (MEC).

Além disso, o impacto do racismo religioso na vida cotidiana ultrapassa o âmbito simbólico, podendo ser materializada em agressões físicas, destruição de espaços sagrados e perseguição a lideranças religiosas, tal qual no século XIX. Tais práticas evidenciam como a intolerância se converte em racismo, que se converte em violência concreta, afetando diretamente comunidades inteiras. Esse cenário revela a urgência de políticas educacionais e culturais que promovam o reconhecimento da diversidade religiosa como parte constitutiva da identidade brasileira.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível compreender o enfrentamento ao racismo religioso como uma ação pedagógica e política. A escola deve desempenhar um papel estratégico ao incorporar saberes afro-brasileiros em seu currículo, valorizando as espiritualidades negras e promovendo o diálogo intercultural, desenvolvendo na criança e no adolescente empatia e cidadania.

Essa perspectiva contribui não apenas para a redução de preconceitos, mas também para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, com o respeito às diferenças e com a formação de sujeitos críticos.

Apesar dos avanços legais conquistados nas últimas décadas, como a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, ainda existem lacunas grandes e significativas entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza nas práticas pedagógicas.

A ausência de formações continuadas para docentes e a resistência institucional e parental à abordagem acerca de religiões de matriz africana contribuem para a manutenção do silenciamento desses saberes no ambiente escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao reconhecer a diversidade cultural como elemento fundamental da formação humana, abre espaço para o desenvolvimento de propostas educativas que valorizem identidades historicamente marginalizadas.

No entanto, quando a espiritualidade afro-brasileira é excluída ou tratada de forma superficial, perde-se uma oportunidade potente de promover o respeito às diferenças e o reconhecimento das heranças africanas na constituição da sociedade brasileira.

Nesse cenário, a educação antirracista emerge como uma prática essencial para o enfrentamento e combate ao racismo religioso. Trata-se de uma abordagem que não se limita à denúncia das desigualdades, mas que busca afirmar

positivamente e dar voz às diversas formas de culturas negras, promovendo o protagonismo de sujeitos historicamente invisibilizados.

Ao incorporar narrativas afrocentradas, saberes ancestrais e experiências comunitárias ao currículo, a escola pode contribuir para a construção de uma cidadania crítica, sensível à pluralidade religiosa e cultural. É fundamental compreender que o combate ao racismo religioso não se restringe a ações pontuais, mas exige um compromisso ético contínuo com a transformação das estruturas educacionais no Brasil. Isso implica revisar materiais didáticos, práticas avaliativas e relações pedagógicas, de modo a romper com paradigmas eurocêntricos e abrir espaço para epistemologias outras, especialmente aquelas oriundas das tradições afro-brasileiras.

Portanto, discutir o racismo religioso no âmbito educacional significa reconhecer que a escola é tanto espaço de produção quanto de resistência. Quando orientada por princípios de justiça social e equidade racial, ela pode tornar-se um território fértil para a valorização das espiritualidades negras e para o fortalecimento identitário de crianças e jovens. Essa compreensão prepara o terreno para a reflexão sobre figuras simbólicas como os Erês, cuja potência educativa reside justamente na articulação entre ancestralidade, infância e cidadania.

2.2 OS ERÊS EM RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANAS E JUVENTUDE BRASILEIRA: SEMELHANÇAS E APROXIMAÇÕES

Nas religiões de matriz africana, os Erês ocupam um lugar único, transitando entre o sagrado e o cotidiano, entre o mundo espiritual e a experiência humana da infância. Diferentemente das concepções tradicionais onde a criança é frequentemente associada à imaturidade ou à incompletude, aqui os Erês representam uma potência ancestral que caminha com ludicidade, sabedoria e memória coletiva. Sua presença nos terreiros expressa uma cosmologia onde a infância não é compreendida como fase transitória, mas como princípio vital e espiritual, como um modo de enxergar e estar no mundo.

No Candomblé, os Erês estão relacionados à dimensão infantil do orixá, manifestando-se como uma energia que carrega leveza, espontaneidade e comunicação direta com o sagrado, geralmente incorporado após o orixá, como ferramenta para abrandar a energia. Já na Umbanda, os Erês aparecem como

entidades espirituais, frequentemente associada às linhas das crianças, atuando como mediador entre os planos material e espiritual.

Em ambos os contextos, os Erês são reconhecido como uma das entidades de maior força espiritual, portador de mensagens, ensinamentos e cuidados, reafirmando o valor da infância como território legítimo de escuta, aprendizado e resistência.

O artigo *Doces de Crianças: sobre comida e ritual em giras de ibejadas*, de Morena Barroso Martins de Freitas, expõe sobre como a presença dos Erês contribui para a construção de ambientes educativos próprios, onde crianças participam ativamente dos rituais, aprendendo por meio da oralidade, da observação e da experiência comunitária (FREITAS, 2019).

Esses espaços produzem formas alternativas de educação, baseadas na circularidade do saber, no respeito aos mais velhos e na valorização da ancestralidade, configurando práticas pedagógicas que desafiam os modelos escolares tradicionais.

A literatura afro-brasileira também tem desempenhado papel fundamental na ressignificação da figura dos Erês. No conto *“Lumbiá: o Deus-menino Erê”*, de Conceição Evaristo, o personagem infantil é apresentado como símbolo de resistência e sensibilidade diante das violências sociais (EVARISTO, 2016). A autora constrói uma narrativa onde o menino-Erê encarna tanto a fragilidade quanto a força da infância negra, revelando como o sagrado atravessa a experiência cotidiana de crianças marcadas pela exclusão, mas também pela criatividade e esperança.

Nesse sentido, os Erês podem ser compreendidos como uma figura que rompe com perspectivas eurocêntricas sobre espiritualidade e desenvolvimento humano. Sua existência reafirma epistemologias africanas presentes em religiões afro-brasileiras que concebem o ser como parte de uma rede coletiva, onde a corporeidade, o espírito e a comunidade estão intrinsecamente conectados (PASSOS, 2020).

Ao reconhecer os Erês como sujeitos de saber, as religiões de matriz africana oferecem uma visão de mundo que valoriza o respeito também aos mais novos, a escuta, o afeto e a memória ancestral como fundamentos da formação humana.

Além disso, a atuação dos Erês nos terreiros traz o brincar como linguagem espiritual e educativa. As cantigas, os gestos e as interações feitas pela entidade tornam o lúdico mais que mero entretenimento, mas instrumento energético de transmissão cultural e fortalecimento identitário. Essa perspectiva amplia as

possibilidades de compreensão da infância, destacando-a como território de produção de sentidos e pertencimento.

Na narrativa de *“Lumbiá: o Deus-menino Erê”*, Conceição Evaristo constrói uma representação sensível da infância negra atravessada por desigualdades sociais, mas também marcada pela presença do sagrado como força de resistência. Lumbiá, menino que sobrevive da venda de flores nos semáforos, evidencia a vulnerabilidade de muitas crianças negras nas grandes cidades, ao mesmo tempo em que carrega uma dimensão espiritual marcada pelas suas travessuras, esperança e a maneira lúdica de driblar a tristeza que o aproxima da figura do Erê (EVARISTO, 2016).

A autora articula, de forma poética, o cotidiano da exclusão com elementos da ancestralidade afro-brasileira, revelando como o divino se manifesta nas margens da sociedade.

A caracterização de Lumbiá como *“Deus-menino Erê”* não é apenas simbólica, mas política. Ao atribuir sacralidade a uma criança negra em situação de vulnerabilidade, Evaristo rompe com narrativas hegemônicas que desumanizam esses corpos. Os Erês, nesse contexto, aparece como potência de vida, mesmo diante da violência estrutural, reafirmando a infância como espaço de resistência e existência plena e não apenas como etapa preparatória da vida adulta (PASSOS, 2020).

Além disso, a obra evidencia como o racismo atravessa precocemente a experiência infantil, impondo responsabilidades e sofrimentos incompatíveis com a idade. Ainda assim, Lumbiá preserva gestos de ternura, imaginação e esperança, elementos que dialogam diretamente com a atuação dos Erês nas religiões de matriz africana. Essa dualidade entre dor e encantamento, revela a complexidade da infância negra e reforça a importância de abordagens educativas que reconheçam essas vivências em sua totalidade (EVARISTO, 2016).

Ao aproximar literatura, espiritualidade e crítica social, Evaristo (2016) contribui para a construção de uma pedagogia da sensibilidade, na qual a escuta das narrativas negras se torna fundamental para a formação cidadã. Sua escrita, marcada pelo conceito de *escrevivência*², criado e desenvolvido pela autora para falar de uma

² A *escrevivência* é um conceito desenvolvido por Conceição Evaristo para descrever uma escrita que nasce da experiência vivida, particularmente da trajetória de mulheres negras, articulando memória, corpo e história coletiva como formas legítimas de produção de conhecimento.

escrita que nasce da experiência viva, inscreve experiências coletivas no campo literário, permitindo que histórias silenciadas ganhem visibilidade e legitimidade.

Nesse sentido, o Erê apresentado por Evaristo (2016) ultrapassa a dimensão religiosa, tornando-se símbolo de resistência cultural e afirmação identitária. Assim, a presença do Erê em *“Lumbiá”*, amplia as possibilidades de compreensão da infância como território político e espiritual. A obra convoca silenciosamente educadores e pesquisadores a repensar práticas pedagógicas que acolham a diversidade cultural e religiosa, reconhecendo crianças negras como sujeitos de saber e direito. A obra fortalece a compreensão do Erê como figura fundamental para a construção de uma educação crítica e antirracista, abrindo espaço para a reflexão sobre sua potência pedagógica.

A compreensão dos Erês em religiões de matriz africana exige uma leitura que ultrapassa conceitos rígidos sobre entidade espiritual e manifestação simbólica. O Erê pode ser entendido como um princípio cosmológico que expressa continuidade entre ancestralidade e presente, articulando memória, corporeidade e coletividade. Sua presença nos terreiros evidencia uma pedagogia própria, baseada na experiência, na circularidade do saber e na convivência intergeracional.

No Candomblé, os Erês estão intimamente ligados à dimensão infantil do orixá, carregando características de espontaneidade, sinceridade e abertura ao aprendizado. Já na Umbanda, eles assumem forma de entidade, atuando como guia espiritual e cuidador. Apesar dessas diferenças, ambas as tradições reconhecem nos Erês uma força mediadora, responsável por aproximar humanos e divindades, reconhecendo sua energia leve e divertida e reafirmando o valor da infância como campo de sabedoria.

A aprendizagem em espaços de terreiros ocorre por meio da observação, da repetição e da vivência coletiva, configurando um modelo educativo baseado no afeto, na oralidade e na ancestralidade. Esses processos revelam formas de socialização que valorizam o corpo como linguagem e o brincar como ferramenta de transmissão cultural.

Esses espaços configuram-se como territórios educativos que produzem pertencimento e proteção simbólica frente às violências do racismo religioso. Para

Cf. EVARISTO, Conceição; *Conceição Evaristo: “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”* (entrevista), Itaú Social, disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as- pessoas-pensarem/>. Acesso em: 02 fev. 2026.

muitas crianças negras, esses espaços representam ambientes de acolhimento onde suas identidades são afirmadas e celebradas.

Aqui, crianças não ocupam apenas o lugar de aprendizes passivos, mas participam ativamente dos rituais, das cantigas, das danças e das práticas cotidianas do espaço religioso. Os Erês atuam como catalisador dessas experiências, promovendo interações lúdicas que também são profundamente espirituais. O riso, o jogo e a curiosidade não são compreendidos como distrações, mas como expressões legítimas do sagrado e ao circular nesses territórios, reforça vínculos comunitários e fortalece a autoestima infantil, funcionando como referência afetiva e espiritual.

Tal perspectiva desafia concepções ocidentais que separam razão e emoção, espiritualidade e aprendizagem, porque propõe uma visão integrada do desenvolvimento humano. A figura do Erê possibilita refletir sobre epistemologias africanas que concebem o conhecimento como algo compartilhado, vivo e relacional, diferentemente da lógica escolar tradicional, centrada na transmissão vertical de conteúdos. Os saberes do terreiro são construídos na interação cotidiana, no respeito aos mais velhos e na valorização das experiências individuais. Essa dinâmica evidencia práticas pedagógicas ancestrais que contribuem para a formação ética e cidadã dos sujeitos.

Assim, compreender o Erê apenas como personagem religioso seria reduzir sua potência simbólica e educativa. Ele representa uma forma de existir no mundo que articula cuidado, alegria e responsabilidade coletiva. Ao reconhecer essa dimensão ampliada, torna-se possível pensar a figura d Erê como estruturante de processos formativos que dialogam com uma educação comprometida com a construção da cidadania e desenvolvimento pleno da criança, de forma leve, divertida e colocando a criança como centro de sua aprendizagem, contribuindo ainda para a construção da sua identidade de forma ancestral.

2.3 O ERÊ COMO FIGURA PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

O encantamento de Lumbiá diante do Menino Jesus, ou “Deus-menino”, como Evaristo (2016) denomina, imagem que a autora também aproxima da figura do Erê, evidencia um processo de reconhecimento mútuo entre infâncias atravessadas pelo sagrado. Trata-se do encontro simbólico entre uma criança e outra, entre uma criança

e um Erê, revelando uma identificação profunda que ultrapassa o campo religioso e alcança a dimensão subjetiva.

Nesse sentido, trabalhar com a figura de Erês em sala de aula possibilita experiências de semelhança e pertencimento, especialmente para crianças negras, que passam a se reconhecer em atributos como doçura, sinceridade, criatividade e ludicidade. Esse movimento pedagógico contribui diretamente para o fortalecimento da autoestima, ao afirmar que tais qualidades também habitam seus próprios corpos e histórias.

Na realidade da Educação Básica, marcada por silenciamentos e pela ausência de valorização das subjetividades negras, raramente crianças e adolescentes escutam sobre suas potências. Ao mobilizar a figura do Erê como mediadora educativa, não apenas se diz aquilo que historicamente foi negado, mas também se produz reconhecimento. E é justamente por meio desse reconhecimento que a criança pode internalizar sentimentos de dignidade, pertencimento e orgulho de si, elementos fundamentais para a construção de uma cidadania crítica e afirmativa.

Martins (2021) contribui para o debate sobre educação e descolonização ao desenvolver o conceito de oralitura, que amplia o entendimento de literatura para além do suporte escrito. Para a autora, o conhecimento também se inscreve no corpo, na performance, na memória e na ancestralidade, reconhecendo a tradição oral como forma legítima de elaboração intelectual.

Essa perspectiva é fundamental para compreender os terreiros como espaços pedagógicos vivos, onde o saber circula por meio da palavra, do gesto e da experiência coletiva. Ao dialogar com a figura dos Erês, essa concepção possibilita pensar práticas educativas que valorizem o movimento, a escuta e o encantamento como linguagens formativas, rompendo com a centralidade da escrita e afirmando outras formas de aprender e ensinar, especialmente relevantes para uma educação antirracista.

Hampate-Bâ (2010) destaca a oralidade como fundamento civilizatório das sociedades africanas, compreendendo o conhecimento como patrimônio dinâmico transmitido de geração em geração por meio da palavra empenhada, da vivência e da vida em coletividade. Para o autor, saber não é acúmulo individual, mas responsabilidade compartilhada, sustentada pelo respeito aos mais velhos e pela continuidade ancestral.

Essa perspectiva fortalece a compreensão dos Erês como mediadores de aprendizagens comunitárias, reafirmando que a construção da cidadania passa pelo reconhecimento das filosofias africanas como bases epistemológicas. Assim, educar torna-se um ato coletivo, atravessado pela memória e pela ancestralidade, capaz de promover pertencimento, autoestima e consciência crítica nas crianças e adolescentes.

Pensar os Erês como figura pedagógica implica deslocar concepções tradicionais de educação, abrindo espaço para epistemologias que reconhecem a infância, o corpo e a ancestralidade como dimensões centrais da formação humana. A partir da perspectiva da *Pedagogia das Encruzilhadas*, proposta por Rufino, é possível compreender a figura do Erê como expressão de saberes afro-diaspóricos que atravessam fronteiras entre sagrado e profano, teoria e prática, razão e sensibilidade. Trata-se de uma pedagogia que valoriza o encontro, a escuta e o movimento, rompendo com modelos educativos rígidos e colonizados.

Rufino (2019) propõe uma ruptura com os paradigmas educacionais fundados na lógica colonial, que historicamente deslegitimam os saberes produzidos por populações negras e indígenas. Para o autor, educar é um ato de travessia, no qual diferentes epistemologias se encontram e produzem sentidos.

A encruzilhada, nesse contexto, não representa confusão, mas potência criativa, sendo o lugar onde múltiplas existências podem coexistir sem hierarquização. Atuar dentro de sala de aula com brincadeiras de rua, samba, teatro, dança, rodas e jogos, rompe com a lógica eurocêntrica e compõe práticas de formação cidadã pautadas na leveza dos erês e no resgate e preservação de memórias ancestrais (RUFINO, 2019).

Rufino (2019) destaca que o projeto colonial não se limitou à exploração material, mas operou também no campo simbólico, promovendo o epistemicídio, a destruição sistemática de conhecimentos não europeus. Frente a esse processo, a pedagogia proposta pelo autor reivindica a valorização dos saberes afro-diaspóricos, reconhecendo o corpo como arquivo vivo de memórias ancestrais.

Assim, aprender não se restringe à aquisição de conteúdos, mas envolve experiências corporais, afetivas e espirituais que atravessam gerações. Nesse sentido, os Erês podem ser compreendidos como expressão da pedagogia do encantamento, conceito que atravessa a obra de Rufino.

Encantar, aqui, não significa romantizar, mas reconhecer a vida como espaço de produção de saber. Os Erês ensinam por meio do brincar, do riso e da escuta, instaurando práticas educativas que rompem com a lógica produtivista da escola moderna e afirmam o direito à sensibilidade como dimensão formativa e integral do sujeito que aprende.

É preciso abraçar uma pedagogia do Erê, aberta ao diálogo, ao imprevisto, ao questionamento, à quebra de rigidez autoritária, evidenciando-os como uma figura pedagógica para a construção de uma educação crítica e antirracista, que desenvolve integralmente a criança e o adolescente, trabalhando habilidades socioemocionais, psicomotoras e cognitivas durante o processo.

A figura de Exu, central na obra de Rufino (2019), simboliza movimento, comunicação e transformação. Como senhor das encruzilhadas, Exu rompe com linearidades e convida à criação de novos caminhos. Essa perspectiva dialoga diretamente com o Erê, que também transita entre mundos e carrega em si a capacidade de reinvenção. Ambos representam forças educativas que desafiam estruturas rígidas, propondo uma pedagogia baseada na abertura ao inesperado e na valorização da diversidade.

O autor ainda enfatiza a importância de uma educação que dialogue com territórios e comunidades, reconhecendo que o conhecimento nasce das experiências coletivas (RUFINO, 2019).

Ao aproximar escola e terreiro, teoria e prática, espiritualidade e política, a *Pedagogia das Encruzilhadas* oferece ferramentas para a construção de uma cidadania crítica, fundamentada no reconhecimento das diferenças e na valorização da ancestralidade. Portanto, ao pensar uma pedagogia do Erê, torna-se possível pensar uma educação comprometida com a decolonização dos saberes e com a afirmação de identidades historicamente silenciadas.

Os Erês emergem, assim, como mediadores pedagógicos que convoca educadores a repensarem suas práticas, incorporando perspectivas afrocentradas e promovendo espaços de aprendizagem mais justos, plurais e afetivos. A encruzilhada, enquanto conceito, simboliza o lugar do cruzamento de caminhos, onde diferentes conhecimentos se encontram e dialogam.

Nesse espaço, os Erês emergem como potência educativa, pois carregam em si a capacidade de ensinar pela brincadeira, promover afetos e instaurar outras formas de aprendizagem. Sua presença convoca uma educação que reconhece a

pluralidade de existências e que se compromete com a valorização das experiências negras como fonte legítima de conhecimento.

Sob essa ótica, a infância deixa de ser compreendida apenas como etapa biológica e passa a ser entendida como território político. Crianças negras, especialmente aquelas vinculadas às religiões de matriz africana, vivenciam processos precoces de exclusão e silenciamento.

Ao incorporar a figura do Erê nos debates educacionais, torna-se possível afirmar essas infâncias como produtoras e detentoras de saber, rompendo com práticas pedagógicas que invisibilizam suas trajetórias e vivências.

A educação antirracista, nesse contexto, assume papel fundamental na construção da cidadania. Mais do que incluir conteúdos sobre cultura afro-brasileira, trata-se de promover uma transformação estrutural das relações pedagógicas, reconhecendo o racismo como elemento constitutivo da sociedade brasileira, e procurando no coletivo maneiras de combatê-lo através da educação. Os Erês, enquanto símbolo de resistência e ancestralidade, oferece caminhos para práticas educativas que estimulam o pertencimento, a autoestima e o pensamento crítico.

Inspirada na *Pedagogia das Encruzilhadas*, essa proposta educativa valoriza o aprender com o corpo, com a oralidade de Amadou, e com as experiências comunitárias. O brincar, o canto, o jogo e a narrativa tornam-se instrumentos de formação cidadã, possibilitando que crianças se reconheçam como sujeitos históricos. Essa abordagem desafia a centralidade do conhecimento eurocêntrico e propõe uma educação comprometida com a justiça social, na qual o saber é construído coletivamente e pelas mãos de quem compõe a História³.

Além disso, pensar os Erês como mediadores pedagógicos permite articular espiritualidade e educação sem hierarquizações, reconhecendo que o sagrado, trazendo em seu bojo a ancestralidade, também educa.

Essa perspectiva amplia o campo das práticas escolares, convidando educadores a dialogarem com saberes tradicionais e a criarem ambientes de aprendizagem mais inclusivos e afetivos.

Assim, a figura do Erê contribui para a formação de cidadãos conscientes de sua identidade, capazes de respeitar a diversidade e de atuar criticamente na

³ NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos*. Organização: Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

sociedade, desenvolvimento consciência de si, do outro e sua trajetória enquanto ser individual e enquanto unidade histórica com seus antepassados. A criança não é “vazia”, é repositório de histórias, cosmologias e potências, e, embora o modelo escolar eurocêntrico busque apagar isso, uma pedagogia pautada no respeito e reconhecimento evidencia e escancara a significância do olhar da criança e de suas vivências e raízes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, encerrar este trabalho implica reafirmar que a escolha da figura do Erê como eixo central de análise e proposição pedagógica não se trata de um recurso ilustrativo ou meramente simbólico, mas de uma tomada de posição política, epistemológica e ética diante da história da educação brasileira. Trabalhar com os erês na Educação Básica significa confrontar a colonialidade que estruturou tanto o currículo quanto a própria ideia de conhecimento legítimo, deslocando o olhar para a perspectiva de cosmo percepções afro-brasileiras que concebem a infância como potência, ancestralidade e força criadora.

Nas tradições de matriz africana, os Erês não representam a criança como ausência, incompletude ou vazio a ser preenchido, mas como presença vibrante, canal de comunicação entre dimensões, guardião de afetos e mediador entre mundos. Essa compreensão rompe com a lógica moderna ocidental que associa a infância à falta de razão ou à condição de sujeito em formação incompleta. Ao trazer os Erês para o debate educacional, este estudo propõe um deslocamento paradigmático: reconhecer que há sabedoria na infância, que há intelectualidade na oralidade e que há elaboração filosófica nas práticas religiosas afro-brasileiras.

A presença dos Erês como referência pedagógica produz efeitos concretos na construção identitária das crianças, especialmente das crianças negras, historicamente atravessadas por processos de invisibilização e apagamento identitário. A escola, enquanto espaço social de formação, frequentemente reproduz silenciamentos ao não oferecer referências positivas que dialoguem com as vivências afro-diaspóricas. Nesse contexto, os Erês surgem como possibilidade de reconhecimento simbólico, permitindo que características como sensibilidade, travessura, alegria, coragem e inteligência sejam afirmadas como qualidades constitutivas da infância negra, e não como desvios de um padrão normativo branco.

Esse movimento de reconhecimento é fundamental para a construção da autoestima e do pertencimento. Ao se ver representada de forma positiva, a criança não apenas amplia sua percepção de si, mas também reconfigura sua relação com o espaço escolar. Trabalhar com o Erê é, portanto, instaurar uma pedagogia do reconhecimento que atua no campo simbólico, afetivo e político, rompendo as estruturas que historicamente associaram as culturas afro-brasileiras à marginalidade ou ao exotismo.

Entretanto, não se pode discutir a inserção dos Erês na educação sem enfrentar a questão mais ampla da colonialidade do saber. A hegemonia da escrita ocidental como única forma legítima de produção intelectual resultou na desvalorização sistemática da oralidade, da performance, do corpo e da memória coletiva como formas de conhecimento. As epistemologias africanas, fundamentadas na circularidade, na coletividade e na ancestralidade, foram desqualificadas ou reduzidas ao campo da religiosidade privada, afastadas do espaço escolar e acadêmico.

Nesse sentido, a incorporação de referenciais negros na bibliografia escolar e na produção acadêmica não pode constituir um gesto de inclusão superficial, mas sim um reposicionamento epistemológico necessário. Autoridades intelectuais como Conceição Evaristo, Leda Maria Martins, Paul Gilroy, Amadou Hampâté-Bâ, Luiz Rufino e Jacob Gorender, autores abordados no presente artigo, evidenciam que há densidade teórica nas experiências afro-diaspóricas, que há elaboração filosófica nas tradições orais e que a história do Brasil não pode ser compreendida sem considerar o escravismo colonial como estrutura organizadora das relações sociais. Inserir esses e outros autores negros nos currículos significa ampliar horizontes interpretativos e mudar a narrativa única que sustentou a formação escolar por séculos.

A Lei 10.639/03 representa um marco jurídico importante ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, mas sua efetivação exige mais do que cumprimento formal. Exige transformação estrutural do currículo, revisão das bibliografias adotadas e comprometimento ético com a valorização de outras matrizes de pensamento. Uma educação antirracista não se constrói apenas pela denúncia do racismo, mas pela afirmação ativa, concreta e efetiva de epistemologias que historicamente foram silenciadas, enfrentando resistências institucionais quando necessário. Implementar uma proposta pedagógica comprometida com a justiça racial

implica diálogo, formação continuada e posicionamento ético diante de pressões que buscam restringir o reconhecimento da diversidade cultural e religiosa brasileira.

Trabalhar com os Erês significa afirmar que a espiritualidade afro-brasileira também é produtora de conhecimento e que a infância negra é território de potência e criação. Significa reconhecer que a construção da cidadania passa pelo direito à memória, ao pertencimento e à dignidade cultural. Ao legitimar saberes oriundos dos terreiros, a escola amplia sua própria concepção de conhecimento e se aproxima das realidades vividas por parte significativa da população brasileira, combatendo também o racismo religioso.

Além disso, a valorização de referenciais negros na produção acadêmica contribui para romper com a lógica da excepcionalidade, na qual autoras e autores negros aparecem apenas quando o tema é racismo. Inserir essas vozes como fundamentos teóricos estruturantes implica reconhecer sua centralidade na compreensão da sociedade brasileira e na elaboração de propostas pedagógicas transformadoras. Trata-se de afirmar que a produção intelectual negra não é complementar, mas constitutiva do pensamento crítico contemporâneo em diversas temáticas.

Por fim, este trabalho reafirma que a educação antirracista exige coragem institucional e comprometimento político. Exige reconhecer que o racismo religioso, a marginalização das religiões de matriz africana e a deslegitimação das epistemologias afro-brasileiras são heranças do projeto colonial que ainda estruturam o presente. Trabalhar com os Erês é, portanto, um gesto de resistência e de reexistência. É afirmar que a escola pode ser espaço de reencantamento, onde o conhecimento circula não apenas pelos livros, mas também pelo corpo, pela oralidade, pela memória e pela ancestralidade.

Assim, ao trazer os Erês para o centro da reflexão pedagógica, este estudo propõe mais do que uma estratégia didática: propõe uma reconfiguração do olhar sobre a infância, sobre o conhecimento e sobre a própria função social da escola. Reconhecer o axé presente nas crianças é reconhecer a possibilidade concreta de transformação social. É compreender que educar, em perspectiva antirracista, é também aprender a ouvir as vozes silenciadas, retomar histórias apagadas e a construir caminhos onde antes havia exclusão.

Se a escola é espaço de formação de sujeitos, que seja também espaço de afirmação de ancestralidades. Se a educação é prática de liberdade, que ela inclua

os saberes que historicamente foram marginalizados. Trabalhar com os Erês é, em última instância, afirmar que há futuro quando há reconhecimento, que há cidadania quando há pertencimento e que há transformação quando a educação se abre para as encruzilhadas do mundo. Educar há de ser um ato político e de resistência, para, assim, existir a coragem para fazer um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

HAMPATE-BÂ, A. A tradição viva. In **História geral da África**, v. 1, p. 167-212, 2010.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Casa Civil**, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

EVARISTO, C. Lumbiá. In: **Olhos D'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, p. 81-86, 2016.

EVARISTO, Conceição; **Conceição Evaristo: “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”** (entrevista), Itaú Social, disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: 02 fev. 2026.

FREITAS, M. B. M. de. Doces de Crianças: sobre comida e ritual em giras de ibejadas. **Equatorial-Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**, v. 6, n. 11, p. 1-19, 2019.

GILROY, P. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo; Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

GOMES, A. O espiritismo no código penal de 1890: as discussões de sua criminalização nos periódicos do Rio de Janeiro. **Cadernos de História**, v. 14, n. 21, p. 9-27, 2013.

GORENDER, J. **O escravismo colonial**. São Paulo: Editora Ática, 1978.

GUTMAN, C. Pesquisas e relatos das culturas infantis na Umbanda e Candomblé. **Revista Calundu**, 2018.

LORENA DE MENEZES, A. P. S. **Reverberações contemporâneas do Quebra de Xangô de 1912: continuidades e desdobramentos da devassa aos terreiros em Maceió/AL**. 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Editora Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects**. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (org.). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002

PASSOS, L. “Lumbiá”: O Deus-menino Erê, de Conceição Evaristo. **Revista de Letras**, v. 22, n. 38, 2020.

PEREIRA, L. N. N.; AGUIAR, T. T. As religiões de matriz africana na literatura infanto-juvenil. **Revista Calundu**, v. 5, n. 2, 2021.

RICARDO, L. Escola Sesi do Rio de Janeiro tenta censurar livro didático. SINPRODF, Distrito Federal, 2018. Acesso em: 10 dez. 2025.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula editorial, 2019.

RUFINO, L.; MIRANDA, M. S. de. Racismo religioso: política, terrorismo e trauma colonial. Outras leituras sobre o problema. **Problemata: R. Intern. Fil.** V. 10. n. 2, p. 229-242, 2019.