

14º Seminário Nacional Sociologia & Política

Saberes em Confluência

GT 16 - Educação, Diversidades, Diferenças e Inclusão Social

Entre o silenciamento e a resistência: Vivências de professoras umbandistas frente ao racismo religioso nos CMEIs

Ana Maria Urbano¹

INTRODUÇÃO

O presente estudo é um fragmento de uma pesquisa maior que trata a respeito das relações entre religião e formação docente, que foi realizada em uma pesquisa de dissertação com professoras umbandistas que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Pinhais, cidade localizada na região metropolitana leste de Curitiba, capital do Paraná.

A pesquisa foi realizada de modo qualitativo, em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras para estabelecer o perfil delas a partir de suas trajetórias pessoais, acadêmicas, religiosas e profissionais. Entre as perguntas realizadas, foi perguntado se elas sentiam que havia alguma diferenciação na forma como são tratadas em função de sua escolha religiosa - pergunta esta que norteará o presente estudo -, a partir das respostas das participantes foi possível verificar a presença do racismo religioso institucionalizado nas interações entre as docentes da Educação Infantil.

O objetivo do presente estudo é verificar quais são as estratégias utilizadas pelas docentes no enfrentamento ao racismo religioso no ambiente dos CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) do município de Pinhais - PR.

¹ É formada em Pedagogia, mestranda em Educação pelo PPGE-UFPR e atua como Professora de Educação Infantil no município de Pinhais - PR. Contato: urbanoaninha@gmail.com

O QUE É RACISMO RELIGIOSO?

Antes de nos debruçarmos sobre as falas de nossas interlocutoras de pesquisa, se faz necessário retomar o conceito de racismo religioso, que é um conceito fundamental a ser considerado na análise de como as religiões afro-brasileiras se inserem no campo religioso brasileiro. Para melhor compreendê-lo, é preciso, inicialmente, compreender mais sobre o mito da democracia racial brasileira.

Este mito configura-se enquanto uma construção ideológica que exerce papel relevante na manutenção do racismo estrutural e das desigualdades historicamente vivenciadas pela população negra. É produzido por meio da valorização da miscigenação como símbolo de harmonia racial, ocultando as hierarquias raciais e difunde a ideia equivocada de uma convivência pacífica e igualitária entre os diferentes grupos raciais. Trata-se, portanto, de uma ficção ideológica que contribui para a perpetuação do racismo ao dificultar o avanço de políticas públicas voltadas à equidade e à reparação histórica, além de desconsiderar as tensões raciais presentes na sociedade brasileira (Carneiro, Sueli, 2011; Ratts, Alecsandro; Nascimento, Abdias, 2016; Gonzalez, Lélia, 2020)².

O mito da democracia racial, muitas vezes se manifesta por meio de enunciados como “todos somos iguais”, “não há racismo no Brasil” e “todos possuem as mesmas oportunidades”. discursos estes que estão fortemente associados à noção de meritocracia que, ao negar a existência do racismo, responsabiliza a população negra pelas condições de pobreza, violência e desigualdade que enfrenta. Consequentemente, dificulta-se a implementação de políticas públicas de enfrentamento à discriminação racial, sobretudo por parte do Estado. Nesse sentido, o discurso meritocrático revela-se profundamente racista, uma vez que legitima e reforça as desigualdades sociais (Almeida, Silvio, 2019).

No entanto, o racismo — assim como o racismo religioso — já se fazia presente no Brasil antes mesmo da formulação do mito da democracia racial, o que é ilustrado pelas figuras de Luzia Pinta e Xica Manicongo que foram perseguidas no período da Inquisição:

² Para a realização desta pesquisa, adotou-se uma escolha epistemológica e política de apresentar o prenome acompanhado do sobrenome na primeira ocorrência de citação dos autores, considerando que o uso exclusivo do sobrenome tende a acionar, no imaginário social, a figura de um autor homem, cisgênero, heterossexual e branco como produtor de conhecimento (Brunetto, Dayana; Pocahy, Fernando; Dal’igna, Maria Cláudia, 2023).

Luzia Pinta, mulher angolana que nasceu em condição de escravização e foi trazida ainda na infância para o Brasil, viveu por cerca de vinte anos na Bahia e, posteriormente, deslocou-se para Minas Gerais. Após conquistar sua alforria, estabeleceu-se em Sabará, onde atuou como organizadora de um calundu-angola por aproximadamente duas décadas (entre 1720 e 1740). Em razão de suas práticas, foi presa e submetida à tortura pela Inquisição, sendo levada para Lisboa entre os anos de 1741 e 1742 (Mott, Luiz, 1994; Silveira, Renato da, 2006).

Os rituais conduzidos por Luzia eram frequentados tanto por pessoas brancas quanto negras e tinham como finalidades a cura de enfermidades e malefícios, a realização de adivinhações e a purificação da comunidade. Tais práticas envolviam o uso de atabaques, cantos e danças, culminando na incorporação de entidades, momento em que Luzia era paramentada com vestimentas correspondentes à entidade manifestada — elementos que guardam semelhanças com os ritos umbandistas contemporâneos (Mott, 1994; Silveira, 2006).

Xica Manicongo, por sua vez, é originária do Reino do Congo e foi trazida para Salvador (Bahia) na condição de pessoa escravizada. Xica foi acusada de feitiçaria pela Inquisição portuguesa, constituindo-se como a primeira referência histórica de uma “feiticeira” do Reino de Angola no Brasil. Tal acusação esteve relacionada tanto às suas práticas religiosas — consideradas demoníacas pela Igreja Católica na época — quanto à sua expressão de gênero, uma vez que se recusava a utilizar vestimentas impostas como masculinas, optando por se vestir conforme os costumes atribuídos aos “quimbanda” (Mott, 2011). Destaca-se ainda que Xica é reconhecida como a primeira travesti da história do Brasil (De Jesus, Jaqueline, 2019),-

Sidney Nogueira (2019) explica que a chamada intolerância religiosa no contexto brasileiro constitui um processo sistemático de violência dirigido às práticas e saberes das religiões afro-brasileiras, buscando censurar, reprimir e eliminar conhecimentos ancestrais dos povos de terreiro. Esse processo ocorre por meio do apagamento físico e simbólico de uma epistemologia que se expressa nos ritos, nos corpos e nas formas de resistência desses grupos. Tais ataques estão associados a interesses históricos de dominação e a discursos legitimados por estruturas de poder, especialmente no âmbito do proselitismo religioso e das disputas eleitorais.

Para o autor, não é possível compreender a intolerância religiosa de maneira isolada, uma vez que se trata de um fenômeno interligado a dimensões sociais, econômicas e políticas. Dessa forma, a negação das religiões afro-brasileiras está diretamente relacionada à construção de um ideal religioso hegemonicamente branco e à estigmatização racial.

Ao longo da história do Brasil, as religiões afro-brasileiras foram alvo de perseguições, inclusive por parte do Estado (Ferreira Dias, João, 2019), sendo que essas formas de opressão persistem até a atualidade. Tais perseguições apresentavam um forte caráter cristianizador e racista, o que levou ao desenvolvimento de diversas estratégias de resistência, entre as quais se destaca o sincretismo com o catolicismo, conforme aponta Prandi (2005):

“As religiões afro-brasileiras aprenderam a sobreviver à intolerância por meio da camuflagem, do sincretismo e da conciliação com o catolicismo, práticas que ainda hoje marcam suas relações com a sociedade” (Prandi, 2005, s/p).

Ainda na contemporaneidade, adeptos das religiões afro-brasileiras enfrentam estigmatização e preconceito, intensificados, principalmente, por grupos neopentecostais. O que evidencia a permanência do racismo religioso no Brasil, levando muitos praticantes a ocultarem sua identidade religiosa por receio de sofrer discriminação, contribuindo para o silenciamento do pertencimento às religiões negras (Da Cruz, 2015; Nogueira, 2019).

O Segundo Relatório sobre intolerância religiosa: Brasil, América Latina e Caribe, elaborado por Carlos dos Santos, Bruno Dias e Luan dos Santos (2023), ao analisar dados da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa do Rio de Janeiro referentes ao ano de 2021, aponta que, dos 47 casos registrados, 43 envolveram praticantes de religiões afro-brasileiras.

Cabe destacar que a utilização do termo “intolerância religiosa” para designar tais práticas mostra-se insuficiente, pois encobre sua dimensão estrutural. Ao empregar essa expressão, há uma tendência de suavizar a violência e deslocar o problema para o campo das diferenças individuais de crença, apagando sua relação com o racismo. O que se aproxima do mito da democracia racial ao mobilizar discursos como “somos todos iguais”, “Deus é um só” e “somos todos filhos do mesmo Deus”, que, em vez de promover igualdade, acabam por invisibilizar desigualdades históricas e dificultar seu enfrentamento. Desse modo, estas narrativas comprometem o debate sobre laicidade e liberdade religiosa. Além disso, a própria noção de tolerância revela-se limitada, pois pressupõe a manutenção de hierarquias; o que se

deve buscar, na verdade, é o respeito e a equidade, garantindo que nenhuma prática religiosa seja apenas tolerada, mas plenamente reconhecida em sua legitimidade (Nogueira, 2019).

Sidney Nogueira (2019) define o racismo religioso como:

“O racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e sobre os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência. Uma vez fora dos padrões hegemônicos, um conjunto de práticas culturais, valores civilizatórios e crenças não pode existir; ou pode, desde que a ideia de oposição semântica a uma cultura eleita como padrão, regular e normal seja reiteradamente fortalecida” (Nogueira, 2019, p. 46).

Nesse sentido, o termo racismo religioso mostra-se mais adequado do que “intolerância religiosa”, pois evidencia que a violência não se dirige apenas a indivíduos específicos, mas a uma forma particular, simbólica e semântica de ser, estar e existir no mundo (Nogueira, 2019).

O IDEAL DA EDUCAÇÃO LAICA

O princípio da laicidade na educação é fundamentado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que garante, a liberdade de consciência e de crença, bem como o livre exercício dos cultos religiosos, e veda ao Estado estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los ou manter com eles relações de dependência ou aliança. Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe que o ensino deve ser ministrado com base no respeito à liberdade e no apreço à tolerância, além de reconhecer, o ensino religioso como disciplina de matrícula facultativa, devendo este respeitar a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Brasil, 1996).

Desse modo, o ideal de uma educação laica pautada nesses dispositivos legais, deve promover um ambiente educacional comprometido com a pluralidade, a equidade e a garantia dos direitos fundamentais, assegurando o reconhecimento e o respeito às múltiplas expressões religiosas e não religiosas presentes na sociedade brasileira.

Contudo, o princípio da laicidade no cotidiano educacional revela tensões significativas entre teoria e prática. Conforme aponta Da Cruz (2015), as religiões de matriz africana - como por exemplo a Umbanda -, ainda são frequentemente alvo de estigmatização e invisibilização nos ambientes educacionais, evidenciando a permanência do racismo religioso. Essa realidade demonstra que, embora as instituições educacionais públicas devessem se constituir como um espaço laico, muitas vezes elas reproduzem valores hegemônicos das religiões cristãs, contribuindo para a marginalização de outras expressões religiosas. De maneira que a laicidade, ao invés de garantir neutralidade, acaba sendo tensionada por práticas que privilegiam determinadas crenças em detrimento de outras.

Por meio das reflexões de Nilma Lino Gomes (2006) e Kabengele Munanga (2008), é possível verificar que a educação é atravessada por relações raciais historicamente construídas. Ao discutir identidade negra e processos de formação docente, Gomes (2006) destaca que o corpo, o cabelo e as expressões culturais negras ainda são alvos de controle, negação e padronização, o que também se estende às práticas religiosas afro-brasileiras. Munanga (2008), por sua vez, ao problematizar o mito da mestiçagem, demonstra como a ideologia da democracia racial contribui para mascarar desigualdades e silenciar conflitos raciais. Nesse contexto, a educação laica, embora assegurada em termos legais, enfrenta o desafio de romper com práticas racistas e eurocêntricas ainda presentes no cotidiano das instituições educacionais.

IANSÃ, SETE SAIAS, JUREMA E PROFESSORA SETE: INTERLOCUTORAS DE PESQUISA

Para assegurar o anonimato das participantes, foi pedido a elas que escolhessem nomes de entidades ou orixás pertencentes a religião de Umbanda para representá-las. A seguir, serão trazidas breves informações a respeito das participantes para melhor caracterizá-las.

As participantes da pesquisa são oriundas da classe trabalhadora e concluíram a Educação Básica majoritariamente em escolas públicas, sendo que apenas uma delas finalizou o Ensino Médio por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todas possuem formação

em Magistério, e, no Ensino Superior, duas são graduadas em Pedagogia, uma encontra-se em formação nessa área e outra cursou parte da licenciatura em História. Todas as participantes em algum momento de suas trajetórias, realizaram seus estudos na modalidade de Educação a Distância (EaD), seja na graduação ou na pós-graduação.

Duas participantes são negras e duas são brancas, três são heterossexuais e uma é bissexual. As participantes que se autodeclaram heterossexuais são mães, com um ou dois filhos.

As participantes têm como média 11 anos de atuação como docentes e a média de 7 anos como docentes estatutárias na rede municipal de Pinhais.

Quanto à trajetória religiosa, todas tiveram socialização inicial no cristianismo, sendo três no catolicismo e uma na religião adventista. Apenas uma participante apresentou dupla pertença religiosa desde a infância, condição que permanece na vida adulta, ao transitar entre Umbanda e Candomblé. As demais tiveram contato com a Umbanda somente na vida adulta, com tempo médio de pertença de aproximadamente dois anos e meio, sem mudança de terreiro desde a iniciação.

ENTRE O SILENCIAMENTO E A RESISTÊNCIA

Ao serem questionadas sobre suas vivências no CMEI e sobre como percebem o olhar de suas colegas de trabalho, as participantes apresentaram respostas diversas, atravessadas por suas trajetórias e características pessoais. Iansã afirmou ser vista como uma pessoa “polêmica” na rede municipal de Pinhais, sobretudo em função de seu forte engajamento em causas sociais e de sua atuação em espaços de representação.

Sete Saias destacou sua longa trajetória no CMEI, onde construiu vínculos de amizade, além de enfatizar seu perfil organizado e pontual, bem como sua preferência por propostas pedagógicas com elementos naturais, aspectos que, segundo ela, contribuem para a forma como é percebida na instituição.

A professora Sete afirmou buscar manter uma convivência harmoniosa com todos, procurando separar sua vida pessoal da profissional, o que faz com que poucas pessoas tenham acesso a aspectos de sua religiosidade no ambiente de trabalho.

Jurema, por sua vez, relatou ter facilidade em estabelecer vínculos, sendo reconhecida como uma pessoa alegre e sociável. No entanto, apontou que a percepção das colegas pode se modificar quando sua religião se torna conhecida, conforme expressa em seu relato:

“[...] Eu noto que algumas pessoas quando sabem que eu sou umbandista elas ficam com olhar diferenciado. Já aconteceu no outro local que eu estava, quando a pessoa soube que eu era umbandista a pessoa disse: ‘nossa, mas você é tão querida, você é tão boazinha, e você é da umbanda?! Você é da macumba?!’ ‘Sim, sou da umbanda e eu não faço mal para os outros, isso aí é uma imagem que vocês criaram’. Isso daí já vem de criação, é o que se fala nas famílias, que não conhecem e acabam tendo preconceito” (Jurema, entrevista C, 17/03/2025).

A fala de Jurema evidencia como o racismo religioso se manifesta de maneira sutil e cotidiana, operando por meio de estereótipos e expectativas socialmente construídas sobre as religiões de matriz africana. O estranhamento expresso na reação — “mas você é tão querida, você é tão boazinha, e você é da umbanda?!” — revela a existência de uma associação prévia entre a Umbanda e atributos negativos, como se a pertença a essa religião fosse incompatível com características socialmente valorizadas. Como também, a necessidade de Jurema afirmar que “não faz mal para os outros” explicita o quanto os praticantes de religiões afro-brasileiras são constantemente interpelados a se justificar diante de um imaginário social permeado por preconceitos.

Essas representações negativas são historicamente construídas e reproduzidas em diferentes espaços sociais, inclusive nos CMEIs, contribuindo para a marginalização dessas religiões. De maneira que o racismo religioso institucionalizado produz a deslegitimação e inferiorização no campo social do agente e de suas práticas, de maneira que os profissionais adeptos a religiões não hegemônicas tendem a esconder sua religiosidade por medo de serem vítimas de racismo religioso (Da Cruz, Maritana 2015; Nogueira, Sidney, 2019), prática exercida pela professora Sete.

Ao atribuir o preconceito à “criação”, Jurema também aponta para o caráter socialmente aprendido dessas discriminações, como o racismo se estrutura e se perpetua por meio de discursos naturalizados socialmente (Munanga, 2008).

Quando questionadas sobre possíveis diferenças de tratamento no ambiente de trabalho em função da religião, Sete Saias e Sete afirmaram não perceber discriminações. No caso de Sete Saias, inclusive, há relatos de colaboração por parte das colegas, que evitam

consumir determinados alimentos próximos a ela em períodos de preceito - período em que o médium se restringe a certos alimentos e práticas em preparação espiritual-, em sinal de respeito. Essa postura pode estar relacionada à sua posição consolidada no CMEI, onde atua há nove anos e já era reconhecida antes de sua inserção na Umbanda, como expressa em sua fala:

“[...] mas é aquilo que eu te falei: existem muitas pessoas que não tem coragem de falar para mim o que acham, o que deixam de achar, porque eu sou uma das mais velhas e tenho uma quantidade de anos significativa de prefeitura. As pessoas não tiram muita farinha. Eu tenho essa vantagem também” (Professora Sete Saias, entrevista C, 18/03/2024).

Já a professora Sete, embora não relate vivências de discriminação direta, menciona que fala pouco sobre sua religiosidade no ambiente de trabalho, o que pode ser compreendido como uma estratégia de autopreservação frente à possibilidade de racismo religioso. Em contraste, Jurema afirma perceber preconceito por parte de algumas colegas, ainda que reconheça esforços pontuais de diálogo e mudança de percepção.

Iansã, por sua vez, relatou uma situação explícita de racismo religioso envolvendo uma estagiária, que se recusou a trabalhar com ela sob a justificativa de que seria “uma pessoa sem luz”. Questionada, a estagiária afirmou que seu pastor a orientou a não se aproximar “deste tipo de pessoas”. Diante da situação, Iansã buscou encaminhamentos institucionais e legais, incluindo tentativa de registro de boletim de ocorrência e denúncia a órgãos da Prefeitura Municipal de Pinhais, uma vez que a gestão da unidade limitou-se a transferir a estagiária de sala, sem outras medidas. Ao refletir sobre o ocorrido, a professora destacou a fragilidade institucional no enfrentamento do caso, evidenciada pela ausência de retratação e pela condução inadequada dos registros formais, além de expressar preocupação com a segurança das crianças, ressaltando que o preconceito pode se manifestar de forma ainda mais grave e silenciosa quando direcionado a elas, que dispõem de menos recursos para se defender.

A situação relatada por Iansã explicita de forma contundente o funcionamento do racismo religioso em sua dimensão institucional e interpessoal. A recusa da estagiária em trabalhar com a professora, sob a justificativa de que ela seria “uma pessoa sem luz”, evidencia a produção de uma alteridade negativa associada às religiões de matriz africana,

marcando-as como moralmente inferiores ou perigosas. Ao mobilizar um discurso aprendido em contexto religioso (“meu pastor orientou”), revela ainda como esse tipo de violência é socialmente autorizado e reproduzido por determinadas instituições, reforçando hierarquias religiosas no espaço público.

A ausência de uma resposta institucional efetiva por parte da gestão da instituição — que se limitou à transferência da estagiária — evidencia as fragilidades no enfrentamento dessas situações no cotidiano do CMEI. Tal postura corrobora a análise de Maritana Drescher da Cruz (2015), ao apontar que o racismo religioso, especialmente contra religiões afro-brasileiras, tende a ser minimizado ou tratado de forma superficial, o que contribui para sua naturalização. Ao não reconhecer a gravidade do ocorrido nem promover ações educativas ou reparadoras, a instituição acaba por reforçar a lógica de silenciamento e invisibilização dessas violências.

Além disso, a preocupação de Iansã com a segurança das crianças aponta para a dimensão pedagógica e ética do problema. Como destaca Nilma Lino Gomes (2006), o CMEI é um espaço de formação de identidades e, portanto, não está imune às relações de poder e às práticas discriminatórias que atravessam a sociedade. Quando situações de racismo religioso não são devidamente enfrentadas, abre-se espaço para sua reprodução, inclusive entre as crianças, que podem internalizar essas hierarquizações de forma ainda mais silenciosa e duradoura. Nesse sentido, a fragilidade institucional denunciada pela participante evidencia não apenas a necessidade de protocolos mais consistentes, mas também o compromisso urgente com uma formação docente crítica e antirracista, capaz de garantir a efetivação da laicidade e a proteção da diversidade nas instituições educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A análise das trajetórias e vivências das professoras participantes evidencia que o racismo religioso se manifesta de maneira complexa no cotidiano dos CMEIs, assumindo tanto formas explícitas quanto sutis, atravessadas por relações de poder, silenciamentos e

estratégias de sobrevivência. Longe de se configurar como episódios isolados, as situações relatadas revelam o caráter estrutural e institucional desse fenômeno (Nogueira, 2019), que se sustenta por meio de práticas naturalizadas e pela ausência de enfrentamento efetivo por parte das instituições. Assim, mesmo em um contexto legal que assegura a laicidade do Estado e o respeito à diversidade religiosa, observa-se um distanciamento significativo entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza nas práticas no cotidiano dos CMEIs.

Nesse cenário, as estratégias adotadas pelas docentes oscilam entre o silenciamento e a resistência. Enquanto algumas optam por não explicitar sua pertença religiosa como forma de autoproteção, outras enfrentam diretamente situações de discriminação, buscando apoio institucional e reivindicando seus direitos. Tais movimentos evidenciam não apenas a agência dessas professoras, mas também os limites institucionais no acolhimento e na mediação de conflitos relacionados ao racismo religioso. Conforme discutido por Da Cruz (2015), a invisibilização das religiões de matriz africana nos espaços educacionais contribui para a manutenção de estigmas, ao passo que a ausência de formação específica e de protocolos institucionais fragiliza o enfrentamento dessas violências.

Dessa forma, torna-se fundamental reafirmar o compromisso com a construção de uma educação laica, antirracista e socialmente comprometida, que reconheça e valorize a diversidade religiosa como parte constitutiva da realidade brasileira. Isso implica investir na formação inicial e continuada de professores, na elaboração de políticas institucionais de enfrentamento ao racismo religioso e na promoção de práticas pedagógicas que rompam com perspectivas eurocêntricas e hegemônicas, conforme apontam Gomes (2006) e Munanga (2008).

A consolidação de uma educação antirracista no contexto educacional brasileiro exige o reconhecimento de que o racismo — em suas múltiplas dimensões, incluindo o racismo religioso — estrutura as relações sociais e, conseqüentemente, atravessa o cotidiano das instituições de ensino. Nesse sentido, não se trata de uma pauta pontual ou restrita a determinadas disciplinas, mas de um compromisso ético, político e pedagógico que deve orientar a prática de todos os professores. Os ambientes educacionais são espaços privilegiados de formação de identidades, sendo também um território de disputas simbólicas,

onde valores, saberes e pertencimentos são constantemente negociados (Gomes, 2006). Ignorar essa dimensão implica contribuir para a reprodução de desigualdades históricas e para a manutenção de práticas excludentes, de maneira que é fundamental que todos os profissionais da educação assumam uma postura antirracista.

Ser antirracista vai além de “não ser racista”: implica uma postura ativa de enfrentamento às desigualdades raciais, tanto nas práticas pedagógicas quanto nas relações cotidianas, visto que o silêncio diante do racismo não é neutralidade, é cumplicidade (Ribeiro, Djamila, 2019).

Ou seja, ser antirracista é reconhecer privilégios, problematizar saberes hegemônicos e construir práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial e religiosa de forma crítica e consistente. Nesse contexto, cabe aos profissionais da educação romper com discursos universalizantes que invisibilizam as diferenças, promovendo ações que garantam o reconhecimento das culturas afro-brasileiras, conforme também previsto na legislação educacional brasileira. Isso inclui não apenas a inserção de conteúdos, mas a revisão de práticas, posturas e relações estabelecidas no cotidiano.

Além disso, uma educação antirracista demanda a construção de ambientes educacionais seguros, nos quais crianças e profissionais possam expressar suas identidades sem medo de discriminação. Isso implica o desenvolvimento de estratégias institucionais de enfrentamento ao racismo, a criação de espaços de escuta e diálogo, bem como o fortalecimento de uma cultura de respeito e equidade. No que se refere ao racismo religioso, torna-se ainda mais urgente que os professores estejam preparados para reconhecer e intervir em situações de preconceito, evitando sua naturalização. Assim, mais do que uma escolha individual, o compromisso com a educação antirracista deve ser assumido coletivamente, como princípio orientador da prática docente e como condição fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRUNETTO, Dayana; POCAHY, Fernando A.; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e ética na pesquisa em educação. In: COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA ANPED (2022-2023) (org.). **Ética na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2023. v. 3, p. 189-198.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DA CRUZ, Maritana Drescher. **Mojubá: representações possíveis de Exu e Pombagira pela ótica umbandista em Curitiba**. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 1, p. 250-260, 2019.

FERREIRA DIAS, João. “Chuta que é macumba”: o percurso histórico-legal da perseguição às religiões afro-brasileiras. **Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, n. 22, p. 39-62, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo e o cabelo. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Experiências étnico-raciais e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MOTT, Luiz. O calundu-angola de Luzia Pinta: Sabará, 1739. **Revista do IAC**, v. 2, n. 1, p. 73-82, 1994.

MOTT, Luiz. Feiticeiros de Angola na Inquisição portuguesa. **Mneme – Revista de Humanidades**, v. 12, n. 29, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NOGUEIRA, Sidney. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados: orixás na alma brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RATTS, Alecsandro S.; NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Carlos Alberto Ivanir dos; DIAS, Bruno Bonsanto; SANTOS, Luan Costa Ivanir dos. **II relatório sobre intolerância religiosa: Brasil, América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: CEAP, 2023. Disponível em: <https://ceapbr.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SILVEIRA, Renato da. **O candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro baiano de keto**. Salvador: Maianga, 2006.

CHECKLIST PARA PAPER COMPLETO	
NORMAS	ASSINALAR COM “✓” OU “OK”
Logo do 14º SNS&P na primeira página	
Texto entre 12 e 15 páginas (excluindo capa e referências)	
Formato de papel A4	
Margens superior e esquerda: 3 cm; inferior e direita: 2 cm	
Fonte Times New Roman, tamanho 12	
Recuo de 1,25 cm para a primeira linha de cada parágrafo	
Espaço entre linhas de 1,5	
Referências conforme normas o “Manual de Normalização de Documentos Científicos de acordo com as normas da ABNT” [UFPR]: < https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/73330 >	
Conversão do arquivo em .pdf	