



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
CURSO DE MESTRADO

NATHALIA VALESKA BRINGEL DE MELO

RACISMO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A GARANTIA DOS
DIREITOS HUMANOS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE MATRIZES
AFRICANA E AFRO-INDÍGENA

RECIFE

2025

NATHALIA VALESKA BRINGEL DE MELO

**RACISMO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A GARANTIA DOS
DIREITOS HUMANOS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE MATRIZES
AFRICANA E AFRO-INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (PPGDH – UFPE), como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Direitos Humanos. Linha de Pesquisa: Educação em Direitos Humanos, Justiça e Cultura de Paz, sob a orientação do Prof. Dr. Venceslau Tavares Costa Filho e coorientação da Profa. Dra. Maria José de Matos Luna.

Área de Concentração: Direitos Humanos e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Venceslau Tavares Costa Filho.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria José de Matos Luna.

RECIFE

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Melo, Nathalia Valeska Bringel de.

Racismo religioso na Educação: desafios para a garantia dos Direitos Humanos das comunidades tradicionais de matrizes africana e afro-indígena / Nathalia Valeska Bringel de Melo. - Recife, 2025.

129f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos.

Orientação: Prof. Dr. Venceslau Tavares Costa Filho.

Coorientação: Profa. Dra. Maria José de Matos Luna.

1. Direitos Humanos; 2. Educação; 3. Educação antirracista; 4. Racismo religioso; 5. Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígenas. I. Costa Filho, Venceslau Tavares. II. Luna, Maria José de Matos. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

NATHALIA VALESKA BRINGEL DE MELO

**RACISMO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A GARANTIA DOS
DIREITOS HUMANOS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE MATRIZES
AFRICANA E AFRO-INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (PPGDH – UFPE), como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Direitos Humanos. Linha de Pesquisa: Educação em Direitos Humanos, Justiça e Cultura de Paz, sob a orientação do Prof. Dr. Venceslau Tavares Costa Filho e coorientação da Profa. Dra. Maria José de Matos Luna.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria José de Matos Luna (Coorientadora)

PPGDH/Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Junot Cornelio Matos

PPGDH/Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José de Lima Albuquerque

Universidade Federal Rural de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi um caminho solitário, foi um percurso ancestral, espiritual, coletivo e profundamente afetivo.

Agradeço, com toda a potência do meu ser, às minhas ancestrais, que trilharam antes de mim caminhos de luta, sabedoria e resistência. São elas que me sustentam na memória e na alma, e a quem dedico cada conquista. À minha filha Ynaê Walleska, luz que ilumina meus passos e me inspira a sonhar com um mundo mais justo e amoroso. Aos meus filhos Yãn Wellbeck e Yonã Willcker, companheiros de jornada e motivo diário da minha força. Que este trabalho também seja herança de dignidade, coragem e amor.

Ao meu pai Alexandre Robério e à minha irmã Priscila Bringel, minha maior rede de apoio, meu abrigo nas tempestades, meu alicerce. À minha mãe Ana Cristine, cujos ensinamentos silenciosos e presença firme me moldaram e continuam me guiando.

Agradeço profundamente a Olódumarè, a Òrúnmillà Ifá, ao meu Orí, a todos os Òrìṣà e à Jurema Sagrada. São essas forças espirituais que me firmam, me protegem, me mostram os caminhos e me levantam sempre que penso em desistir.

Um agradecimento mais que especial ao meu Pai, meu guia, meu amor maior: Ògún. Òrìṣà dos caminhos abertos, da coragem e da luta justa, que forja com o fogo e o ferro a minha trajetória. É em tua força que me sustento, é com teu facão que corto as amarras da dúvida e sigo firme. Sem tua proteção e presença constante, nada disso seria possível. Que eu honre teu nome em cada passo que dou.

À minha coorientadora, mulher de luz, sensível, potente e acolhedora, obrigada por me ensinar, na prática, o verdadeiro significado de educar em direitos humanos, com afeto, escuta e presença. Obrigada por não permitir que eu desistisse, por estender a mão em cada tropeço, por me amparar com generosidade e respeito. A senhora foi mais do que uma coorientadora acadêmica: foi mestra, parceira e companheira de travessia, cumprindo com grandeza e excelência o papel de transmitir saberes, mas também de aprender comigo, de forma horizontal e humana.

Estendo minha gratidão a cada pessoa que generosamente participou das entrevistas desta pesquisa, compartilhando vivências, reflexões e saberes que enriqueceram este trabalho com profundidade e verdade. Sem essa escuta comprometida, não haveria caminho possível.

A todas e todos que caminharam comigo até aqui, minha eterna gratidão. Este trabalho é nosso.

RESUMO

Apesar do papel das escolas e dos planos político-pedagógicos enquanto espaços de respeito, conhecimento e democracia, muitas dessas instituições funcionam, de fato, como violadoras de direitos, especialmente para os alunos de Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígenas. Os processos históricos de negação e exclusão, enraizados no racismo estrutural e religioso, marginalizam essas comunidades, tornando-as vítimas de práticas discriminatórias repetidas por educadores, gestores e estudantes. O estudo visa analisar esses desafios, abordar o racismo religioso como violação dos Direitos Humanos, investigar a articulação interinstitucional em defesa desses direitos, avaliar a participação da comunidade escolar no enfrentamento do racismo religioso e refletir sobre soluções por meio da educação em Direitos Humanos e da educação antirracista. A abordagem é qualitativa, com base sócio-histórica e cultural, utilizando a análise de conteúdo de Bardin (1995). O referencial teórico inclui autoras e autores negros como Eliane Cavalleiro, Silvio de Almeida, Kabengele Munanga, Abdias Nascimento, Cida Bento e Wanderson Flor do Nascimento. A pesquisa foi realizada em escolas do município de Paulista, por meio de entrevistas com servidores escolares, familiares e lideranças religiosas de estudantes vítimas de racismo religioso. Espera-se contribuir com a construção de um ambiente escolar inclusivo, livre de racismo religioso, e com políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com os Direitos Humanos, a educação antirracista e a diversidade religiosa.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação; Educação Antirracista; Racismo Religioso; Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígenas.

ABSTRACT

Despite the role of schools and political-pedagogical plans as spaces of respect, knowledge, and democracy, many of these institutions effectively violate the rights of students, especially those from Traditional Communities of African and Afro-Indigenous origins. Historical processes of denial and exclusion, rooted in structural and religious racism, marginalize these communities, making them victims of discriminatory practices repeated by educators, administrators, and other students. This study aims to analyze these challenges, address religious racism as a violation of Human Rights, investigate interinstitutional coordination in defense of these rights, assess the participation of the school community in combating religious racism, and reflect on solutions through Human Rights education and anti-racist education. The research adopts a qualitative approach with a socio-historical and cultural perspective, using Bardin's (1995). The theoretical framework includes Black scholars such as Eliane Cavalleiro, Silvio de Almeida, Kabengele Munanga, Abdias Nascimento, Cida Bento and Wanderson Flor do Nascimento. The study will be conducted in schools in the municipality of Paulista through semi-structured interviews with school staff, family members, and religious leaders of students who are victims of religious racism. The research aims to contribute to the construction of an inclusive school environment free from religious racism, as well as to public policies and pedagogical practices committed to Human Rights, anti-racist education, and religious diversity.

Keywords: Human Rights; Education; Anti-Racist Education; Religious Racism; Traditional Communities of African and Afro-Indigenous Origins.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bases fomentadoras do racismo religioso

56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Código atribuído a cada participante e o local que representa	81
Tabela 2 - Categorias de análise utilizadas na pesquisa	81

LISTA DE SIGLAS

ACN	Fundação Pontifícia Aid to the Church in Need
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
CTTro	Comunidades Tradicionais de Terreiro
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
IURD	Igreja Universal do Reino de Deus
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONDH	Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PME	Plano Municipal de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2 RAÇA, RACISMO, E RACISMO ESTRUTURAL: UMA COMPREENSÃO CONCEITUAL	21
2.1 Sobre o conceito de raça	22
2.2 Entendendo o racismo	27
2.3 Racismo estrutural	30
2.4 Raça e sua relação com a colonialidade do poder	34
2.5 O racismo religioso	39
3 RACISMO RELIGIOSO, COLONIALIDADE E INTOLERÂNCIA NO BRASIL	45
3.1 Do colonialismo à colonialidade: o ideal da superioridade cristã	47
3.2 O processo de racialização	50
3.3 Eurocentrismo e Etnocentrismo	54
3.4 Intolerância religiosa no Brasil: história e conceito	58
3.5 Representações da Intolerância Religiosa nas Produções Acadêmicas: Casos e Abordagens	66
4 EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO E PRECONCEITO	71
5 METODOLOGIA	79
5.1 Contextualização da pesquisa: da natureza à classificação	79
5.2 Caracterização e geração de dados	80
5.3 Contexto da pesquisa	80
5.4 Instrumentos de pesquisa	81
5.4.1 <i>Entrevista semiestruturada individual</i>	81
5.4.2 <i>Análise documental</i>	81
5.5 Caracterização dos participantes da pesquisa	81
5.6 Sistematização e categorização dos dados	82
6 RACISMO RELIGIOSO: O ECOAR DAS VOZES	84
6.1 Sobre a política de formação docente e o compromisso com a educação antirracista em Paulista/PE	84
6.2 Perfil dos entrevistados	89
6.3 Concepções sobre Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos (EDH)	91
6.4 Concepções sobre a Lei nº 10.639/2003 e o racismo religioso	95
6.5 Sobre o contexto da prática da Educação em Direitos Humanos na redução e no enfrentamento do racismo religioso	104

CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	112
ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	118
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	127

INTRODUÇÃO

O estudo que se propõe neste trabalho nasce de inquietações pessoais e profissionais que emergem da minha vivência enquanto mulher negra, de terreiro, mãe de três filhos negros de terreiro, militante do movimento negro e ativista social. Como candomblecista e juremeira, tenho experienciado diretamente os efeitos do racismo religioso em meu cotidiano, seja no âmbito pessoal, seja no profissional. Esse racismo, profundamente enraizado na sociedade brasileira, se reflete em diversos espaços, especialmente nas escolas, onde a diversidade religiosa, em particular as religiões de matriz africana e afro-indígena, continua sendo alvo de discriminação e intolerância. Essas vivências, somadas ao meu engajamento como membro do Conselho Municipal de Política de Promoção da Igualdade Racial e Combate ao Racismo, motivaram a escolha deste tema, visto que acredito na educação como ferramenta essencial para o enfrentamento dessas questões.

Minha trajetória no movimento negro e no ativismo social me conduziu, em 2021, à Superintendência de Direitos Humanos do Município de Paulista, onde pude observar mais de perto os desafios enfrentados por estudantes de axé nas escolas locais. Nesse período, atuei como Diretora de Política de Promoção da Igualdade Racial, e foi ali que identifiquei a urgência de aprofundar o debate sobre o racismo religioso nas escolas e o impacto dessa realidade sobre os/as alunos/as de Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena. A Superintendência de Direitos Humanos, criada no mesmo ano, tem como função planejar, coordenar e monitorar políticas públicas de promoção e proteção dos Direitos Humanos, com foco na educação, reparação e defesa das liberdades fundamentais, incluindo a liberdade religiosa. O trabalho desenvolvido na Superintendência ampliou minha visão sobre as práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar e fortaleceu meu compromisso com a promoção de uma educação que seja efetivamente antirracista e respeitosa à diversidade religiosa.

Este cenário de violência e intolerância religiosa se reflete também nos dados da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos (ONDH), que registrou, em 2021, 571 denúncias de violação da liberdade de crença, mais do que o dobro do número registrado em 2020. Tais números evidenciam a gravidade do racismo religioso no Brasil, especialmente contra as religiões de matriz africana e afro-indígena, e reforçam a necessidade de se investigar suas implicações nas escolas, um espaço onde a formação para a cidadania e os Direitos Humanos deve ocorrer. No entanto, apesar de sua relevância, o tema do racismo religioso nas escolas

ainda é pouco abordado pela academia, o que destaca a importância de pesquisas científicas que explorem essa temática. A escola, como espaço de formação e de construção de valores, deve ser vista não apenas como um local de conhecimento, mas também como um ambiente de resistência ao preconceito e à intolerância. Nesse sentido, o papel da prática docente, como afirmam Filizola e Botelho (2019), é fundamental para a criação de uma escola laica e plural, capaz de respeitar e valorizar a diversidade religiosa dos estudantes.

A Constituição Federal de 1988, ao estabelecer, em seu Artigo 5º, que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza", reconhece a importância de garantir direitos fundamentais como a liberdade, a segurança e a igualdade, sendo um marco na promoção da cidadania e na proteção das liberdades individuais. No entanto, apesar desse princípio constitucional, a prática cotidiana nas escolas frequentemente revela a perpetuação de discursos e atitudes discriminatórias, em especial em relação às religiões afro-brasileiras.

Além da Constituição, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, reafirma o compromisso internacional com a liberdade de crença e a igualdade. No preâmbulo da DUDH, é destacada a necessidade de promover o respeito aos direitos humanos por meio da educação, como um meio fundamental para prevenir violências e discriminações. A declaração afirma que a liberdade de expressão, de crença e de viver sem medo são direitos inalienáveis do ser humano e devem ser garantidos a todos, independentemente de sua origem ou fé. No entanto, apesar dos avanços legais e normativos, ainda persiste um quadro de intolerância religiosa que afeta particularmente as Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena, o que evidencia a necessidade de uma abordagem mais incisiva e sistemática no campo educacional.

O estudo do racismo religioso, especialmente no que se refere às religiões de matriz africana e afro-indígena, se faz urgente diante do número crescente de manifestações discriminatórias contra essas tradições religiosas. A implementação de políticas pedagógicas para a promoção dos Direitos Humanos, com ênfase no combate ao racismo religioso, é uma questão central no atual cenário educacional. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007) destaca a necessidade de superar as barreiras da intolerância e de promover uma cultura de respeito à diversidade, reconhecendo que, em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil, ainda são observadas práticas discriminatórias e de exclusão, principalmente em relação a minorias étnico-raciais e religiosas. O PNEDH, ao abordar a violência, a degradação ambiental, a intolerância religiosa e outras formas de discriminação,

faz um alerta sobre o agravamento de tensões sociais que afetam a convivência pacífica entre as diferentes crenças e culturas.

Apesar de 75 anos de avanços no reconhecimento dos Direitos Humanos, como evidenciado na DUDH, muitos dos direitos fundamentais ainda não são plenamente respeitados. A discriminação religiosa, em particular, continua a ser uma realidade presente no Brasil, onde as religiões afro-brasileiras enfrentam ataques não apenas em templos, mas também nos espaços educacionais. O PNEDH (2007) enfatiza que ainda há muito a ser feito para efetivar direitos como o direito à educação, à cultura, à diversidade religiosa e à convivência respeitosa entre as pessoas. Assim, é necessário que o sistema educacional brasileiro assuma uma postura de compromisso com a pluralidade religiosa e racial, incorporando a educação para os Direitos Humanos como um eixo central na formação dos educadores e alunos.

Neste contexto, o movimento neopentecostal, como observa o antropólogo Vagner Gonçalves da Silva (2015), tem se mostrado um dos principais fatores de intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, em especial nas escolas, onde as crianças e jovens que seguem essas tradições enfrentam constantemente a marginalização de suas crenças. Esse fenômeno é uma manifestação de uma intolerância religiosa crescente, que se agrava quando as escolas, ao não abordarem adequadamente as questões religiosas, reproduzem uma visão eurocêntrica e judaico-cristã, desconsiderando a diversidade religiosa presente na sociedade brasileira.

Por esse ângulo, é imprescindível que as escolas não apenas reconheçam as religiões de matriz africana e afro-indígena, mas que também adotem uma postura pedagógica que promova o respeito à liberdade religiosa e combata as formas de discriminação presentes no ambiente escolar. O racismo religioso, nesse sentido, deve ser abordado como um problema estrutural que perpassa o cotidiano escolar, afetando o desenvolvimento das crianças e jovens de comunidades tradicionais de terreiro. A educação para os Direitos Humanos, com uma perspectiva antirracista, se coloca como uma estratégia essencial para enfrentar esse desafio, oferecendo subsídios para a criação de caminhos pedagógicos que contribuam para a construção de uma escola laica e plural.

No Brasil, a produção científica voltada para o racismo religioso no ambiente escolar ainda é incipiente, refletindo a escassez de estudos que abordem, de forma sistemática e aprofundada, as experiências de discriminação vivenciadas por estudantes de religiões de matriz africana e afro-indígena. Com o objetivo de mapear as contribuições existentes, foi realizado um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTD). Essa base de dados é amplamente reconhecida na comunidade acadêmica por disponibilizar textos completos de teses e dissertações defendidas em instituições de ensino superior no Brasil e no exterior.

A busca foi realizada entre novembro e dezembro de 2024, com delimitação temporal dos últimos cinco anos (2019-2024). O recorte justifica-se pela necessidade de explorar as produções mais recentes e contemporâneas, alinhadas aos debates emergentes sobre racismo religioso, a implementação da Lei 10.639/2003 e os desafios da Educação para os Direitos Humanos. Para a pesquisa, foram utilizados os seguintes termos: "racismo religioso", "educação para os Direitos Humanos", "comunidades tradicionais de matrizes africana e afro-indígena", "antirracismo", "educação antirracista". Esses termos foram aplicados em todos os campos de busca (título, resumo e palavras-chave), com o intuito de identificar estudos que dialogassem com o tema de forma direta ou interdisciplinar.

Como resultado, foram identificadas seis pesquisas relevantes. Embora essa quantidade seja significativa, evidencia a necessidade de ampliar o número de investigações sobre o tema, considerando a complexidade e a relevância do racismo religioso no contexto escolar. As pesquisas foram analisadas com base em seus objetivos, abordagens metodológicas e referenciais teóricos, permitindo uma compreensão das aproximações e lacunas existentes.

Filizola (2019) e Novaes (2020) compartilham um enfoque teórico que explora o impacto psicológico e social do racismo religioso em crianças e mulheres líderes religiosas, respectivamente. Ambos os estudos utilizam referenciais como a análise crítica do discurso (Norman Fairclough e Teun Van Dijk) e destacam a necessidade de uma abordagem interseccional para compreender as múltiplas dimensões do racismo religioso, incluindo raça, classe, gênero e contexto familiar. No entanto, há uma lacuna em relação à articulação prática com políticas públicas e estratégias pedagógicas que possam ser implementadas no ambiente escolar.

Silva (2020) e Rodrigues (2021) destacam o papel das interações sociais no ambiente escolar e a influência do racismo estrutural na perpetuação da intolerância religiosa. A pesquisa de Silva se apoia na teoria histórico-cultural para analisar mediações escolares entre meninas adeptas e não adeptas de religiões de matriz africana. Já Rodrigues, ao investigar terreiros e publicações acadêmicas, evidencia como os ideais eurocêntricos-cristãos e o desconhecimento sobre as religiões de matriz africana contribuem para a marginalização desses grupos nas escolas. Apesar de abordarem questões semelhantes, ambas carecem de

uma análise mais robusta sobre as práticas pedagógicas que poderiam promover mudanças efetivas nos espaços escolares.

Scolaro (2023) e Bolzan (2023) apresentam perspectivas complementares ao explorar a relação entre colonialidade, pluralidade religiosa e práticas pedagógicas na educação básica. Enquanto Scolaro adota um referencial decolonial para analisar o ensino religioso e suas representações históricas, Bolzan foca na formação continuada de professores e no uso de danças populares como estratégia de enfrentamento ao racismo na Educação Infantil. Esses estudos avançam ao propor caminhos pedagógicos, mas ainda deixam lacunas sobre como essas iniciativas podem ser replicadas em contextos variados e de forma mais sistemática.

Dentre as seis pesquisas analisadas, observam-se aproximações teóricas significativas no uso de referenciais interseccionais e decoloniais, como nos estudos de Filizola (2019), Novaes (2020) e Scolaro (2023). Metodologicamente, a maioria das investigações utiliza abordagens qualitativas, como observação participante, análise do discurso e entrevistas, evidenciando o esforço em capturar as nuances das experiências vivenciadas pelos participantes. Contudo, a ausência de estudos longitudinais e quantitativos que mensurem os impactos das práticas pedagógicas antirracistas nas escolas representa uma lacuna importante. Apesar das contribuições relevantes, o levantamento evidencia a necessidade de maior diversificação nos referenciais teóricos e metodológicos. Faltam estudos que abordem de maneira mais integrada a relação entre as políticas públicas, como a aplicação da Lei 10.639/2003, e a transformação das práticas escolares. Além disso, há uma carência de pesquisas voltadas para a formação docente continuada e para o desenvolvimento de materiais pedagógicos inclusivos e representativos.

Apesar dessas contribuições, é evidente que ainda há uma grande lacuna na literatura sobre o racismo religioso nas escolas, especialmente no que tange às comunidades tradicionais de matrizes africana e afro-indígena. A maioria das pesquisas ainda se concentra nas manifestações de intolerância religiosa em espaços públicos e na mídia, negligenciando o papel crucial da escola na formação de uma sociedade mais justa e respeitosa. Além disso, as investigações realizadas até o momento não costumam dar voz aos próprios estudantes que vivenciam o racismo religioso no cotidiano escolar, o que limita a compreensão profunda das causas e consequências desse fenômeno. Portanto, é urgente que novos estudos sejam desenvolvidos, com foco nas experiências dos alunos de terreiro, que possam oferecer um olhar mais sensível e abrangente sobre as especificidades do racismo religioso nas escolas. É necessário, também, que essas pesquisas explorem de maneira mais detalhada as possibilidades pedagógicas para enfrentar a intolerância religiosa, através da criação de

ambientes escolares inclusivos que promovam o respeito à diversidade religiosa e garantam o direito à liberdade de crença. Assim, esse campo de pesquisa não só contribuirá para a academia, mas também fornecerá subsídios concretos para a implementação de políticas públicas mais eficazes no enfrentamento do racismo religioso nas escolas brasileiras.

Acredita-se que a pesquisa proposta contribuirá significativamente para a sociedade, ao ampliar o conhecimento sobre as Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena (candomblé e jurema) e as consequências do racismo religioso no ambiente escolar. Além disso, visa sensibilizar a sociedade e as instituições educacionais sobre a necessidade de uma abordagem antirracista no tratamento das questões religiosas, buscando tornar as escolas menos conflituosas quanto à identidade religiosa dos alunos de axé, ao mesmo tempo em que promove a educação para os Direitos Humanos como um meio de garantir um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

Nesse sentido, a pergunta de pesquisa – Qual é a importância de criar caminhos pedagógicos para a implementação da educação para os Direitos Humanos, a partir de uma perspectiva antirracista, no combate ao racismo religioso enfrentado pelos/as alunos/as das Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena? Para tal, o objetivo geral: analisar os desafios enfrentados pelos/as alunos/as de Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena da cidade do Paulista/PE para assegurar o Direito Humano ao acesso a uma educação livre de racismo religioso. Enquanto os objetivos específicos: *I)* Realizar uma abordagem conceitual sobre racismo religioso como instituto violador dos Direitos Humanos; *II)* Analisar como ocorre a articulação interinstitucional voltada para o fortalecimento dos Direitos Humanos na escola e nas Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena pesquisadas.; *III)* Investigar a participação da comunidade escolar nos aspectos elementares do cotidiano da escola, no enfrentamento do racismo religioso e, por fim, *IV)* Refletir sobre a realidade pesquisada e sugerir possíveis caminhos para o enfrentamento do racismo religioso através da efetivação da Educação para os Direitos Humanos.

A metodologia adotada nesta pesquisa é qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, buscando compreender os fenômenos do racismo religioso no ambiente escolar e as percepções dos envolvidos sobre o tema. A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas semi-estruturadas com professores, gestores escolares, responsáveis dos/as alunos/as de axé e líderes de Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena, além da análise de documentos curriculares da cidade do Paulista/PE. A coleta de dados se deu também por meio da observação participante em algumas escolas, permitindo um olhar mais profundo sobre as

dinâmicas cotidianas que envolvem a interação entre alunos/as e a questão religiosa. A análise dos dados foi realizada a partir de um referencial teórico crítico, focando na relação entre a educação, os direitos humanos e a luta contra o racismo religioso, com o objetivo de identificar os desafios enfrentados pelos alunos de terreiro e as estratégias pedagógicas que podem ser implementadas para garantir uma educação livre de discriminação religiosa.

O texto está estruturado da seguinte maneira: a introdução apresenta o tema da pesquisa, sua relevância e a problemática investigada. Nos capítulos 2, 3 e 4, desenvolve-se a revisão de literatura, com foco no racismo religioso, suas manifestações no ambiente escolar e as implicações para os direitos humanos. O capítulo 5 é dedicado à metodologia, detalhando os procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como as justificativas para a escolha dos métodos utilizados. No capítulo 6, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir das entrevistas, observações e análise documental. Por fim, as considerações finais, sugerindo recomendações para a implementação de caminhos pedagógicos voltados à educação para os direitos humanos e ao combate ao racismo religioso nas escolas.

2 RAÇA, RACISMO, E RACISMO ESTRUTURAL: UMA COMPREENSÃO CONCEITUAL

Este capítulo busca abrir a discussão apresentando os conceitos de raça, racismo e racismo estrutural, com o objetivo de analisar como essas tendências se relacionam com a intolerância religiosa no Brasil. Focando nas expressões de intolerância dirigidas às religiões afro-brasileiras no ambiente escolar, o texto explora como essas práticas se configuram como manifestações de racismo. Para embasar essa reflexão, recorreremos aos estudos de Silva (2007), Santos (2010) e Caputo (2012), além de destacar a contribuição de Almeida (2018), cuja abordagem se alinha diretamente à temática investigada.

Almeida (2018) enfatizou que o racismo deve ser compreendido à luz da teoria social, destacando duas proposições centrais: (i) a sociedade contemporânea é inseparável dos conceitos de raça e racismo e (ii) compreender plenamente esses conceitos, bem como suas consequências devastadoras, exige um domínio profundo da teoria social. Como apontado pelo autor:

[...] o racismo está ligado aos conhecimentos produzidos pela teoria social, e sendo assim, duas teses se destacam: a primeira é a de que a sociedade contemporânea não pode ser encontrada sem os conceitos de raça e racismo, a segunda é que o significado de raça e racismo, assim como suas consequências, exclui dos pesquisadores e pesquisadoras um sólido conhecimento de teoria social (Almeida, 2018, p. 9).

Dessa forma, ao abordar o conceito de racismo, observe que, no contexto brasileiro, ele se configura como estrutural. Isso significa que o racismo está intrinsecamente ligado à organização econômica e política da sociedade, funcionando como parte integrante de seu funcionamento normal, e não como uma anomalia isolada ou patológica, como frequentemente se presume. Essa estrutura fornece uma base lógica e tecnológica para perpetuar desigualdades e violências que moldam as dinâmicas sociais na contemporaneidade.

Segundo Almeida (2018), as manifestações do racismo, tanto nas interações cotidianas quanto nos processos institucionais, refletem uma dimensão mais profunda. Elas emergem a partir de dois alicerces políticos e econômicos da sociedade, evidenciando sua relação direta com a estrutura de poder vigente. Por fim, será explorado como o conceito de raça foi historicamente consolidado e permanece sendo um dos pilares fundamentais do sistema capitalista global. Para sustentar esta análise, serão apresentados os estudos de Quijano (1997), oferecendo uma perspectiva necessária para compreender a centralidade do racismo no contexto das desigualdades estruturais.

2.1 Sobre o conceito de raça

O conceito de raça é intrinsecamente complexo e sua definição varia significativamente entre disciplinas. No campo etimológico, observa-se que o termo possui raízes múltiplas, refletindo tanto influências biológicas quanto socioculturais. Uma consulta ao Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (2021) revela três acepções principais: a ideia de raça como o conjunto de ascendentes e descendentes de uma mesma linhagem familiar; como um grupo de indivíduos com características físicas semelhantes, transmitidos geneticamente, embora sujeitos a variações individuais; e como uma subdivisão de uma espécie animal, formada a partir de cruzamentos seletivos que buscam preservação ou características específicas. Essas definições evidenciam uma perspectiva ancorada na Biologia, que historicamente tentou classificar os seres vivos em categorias fixas e hierárquicas.

No entanto, uma abordagem sociológica questiona e transcende essas concepções essencialistas, compreendendo a raça como uma construção social. Nesse contexto, o termo não se refere a categorias biológicas imutáveis, mas sim a sistemas simbólicos criados e sustentados por estruturas sociais e culturais para distinguir e hierarquizar grupos humanos com base em características físicas particulares socialmente relevantes, como cor da pele ou traços fenotípicos. Essa construção social de raça é fundamental para compreender como as percepções raciais moldam e organizam a vida coletiva, influenciando profundamente as interações sociais, os papéis institucionais e as dinâmicas de poder.

Ademais, a Sociologia destaca que a construção da raça não é neutra; ela está intrinsecamente ligada ao surgimento e manutenção de sistemas de desigualdade. O conceito de desempenho de raça teve, historicamente, um papel central na legitimação de práticas de exploração, exclusão e dominação, especialmente em contextos coloniais e capitalistas. Sob essa ótica, a raça é entendida como uma ferramenta que justifica e perpetua a estratificação social, organizando sociedades em posições que favorecem determinados grupos em detrimento de outros. Assim, enquanto a Biologia buscava descrever raça em termos de características herdadas, a Sociologia nos alerta para os impactos dessa categorização no tecido social. Ao distinguir entre o que é biologicamente herdado e o que é culturalmente construído, a reflexão sociológica sobre a raça desenvolve bases ideológicas que sustentam as desigualdades contemporâneas, abrindo caminhos para uma análise crítica de como essas estruturas são reproduzidas e podem ser desafiadas.

Nesta pesquisa, a compreensão do termo "raça" será orientada pela perspectiva da Teoria Social, que enxerga a raça como uma categoria histórica e relacional, moldada pelas

dinâmicas da modernidade a partir do século XVI. Nesse contexto, a ideia de raça não é fixa ou estática; pelo contrário, ela emerge das circunstâncias históricas e ganha sentido particular em momentos específicos, sobretudo nas Américas, durante o período de colonização e expansão mercantilista. A cultura renascentista desempenhou um papel crucial nesse processo ao repensar a existência humana e abrir caminho para o ideário filosófico moderno.

Antes do Renascimento, o pertencimento humano era amplamente definido por laços políticos ou religiosos. Contudo, com o advento do pensamento renascentista, surgiu uma visão universalista que posicionava o europeu como paradigma do "homem universal", relegando outros povos e culturas a estágios considerados inferiores. Almeida (2018) destaca que esse novo pensamento filosófico reorganizou a forma como a humanidade era percebida, alinhando o valor dos indivíduos e das culturas às normas europeias e fomentando a categorização hierárquica de grupos humanos.

Para compreender a consolidação da ideia de raça como distinção socialmente relevante, é fundamental examinar as bases do projeto iluminista do século XVIII. Esse movimento, conhecido como Século das Luzes, colocou o homem no centro da investigação filosófica, transformando-o simultaneamente em sujeito e objeto do conhecimento. Como enfatiza Bethencourt (2017), o Iluminismo fundamentava o saber na observação científica do homem em suas múltiplas dimensões, como ser biológico, trabalhador, pensador e comunicador. Essa abordagem inaugurou ferramentas analíticas que permitiram a comparação e classificação dos grupos humanos com base em características físicas e culturais.

O Iluminismo também introduziu distinções fundamentais que sustentariam o pensamento colonial e racial no século seguinte. De acordo com Almeida (2018), foi nesse período que emergiram as categorias "civilizado" e "selvagem", posteriormente substituídas por "civilizado" e "primitivo". Essas construções filosófico-antropológicas legitimaram a hierarquização de povos e culturas, estabelecendo um fundamento ideológico para a exploração colonial e para as desigualdades raciais que ainda persistem. Assim, a ideia de raça, enquanto conceito moderno, é profundamente entrelaçada com os contextos históricos que a produziram. Compreender seu desenvolvimento exige uma análise crítica das transformações sociais, filosóficas e econômicas iniciadas na modernidade, que continuam a influenciar as formas contemporâneas de exclusão e desigualdade.

O movimento intelectual e filosófico do Iluminismo teve um impacto tão profundo na vida social e política do século XVIII que se tornou a base filosófica das grandes revoluções liberais da época. De acordo com Almeida (2018), sob o pretexto de instituir a liberdade e livrar o mundo das trevas e preconceitos da religião, o Iluminismo travou embates

contra as estruturas absolutistas e o poder tradicional da nobreza. As revoluções inglesa, americana e francesa representaram o ápice de uma longa e brutal transição das sociedades feudais para o modelo capitalista emergente. Nesse contexto, a formulação filosófica do "homem universal", bem como os ideais de direitos universais e razão universal, foram cruciais para legitimar a vitória da civilização iluminista.

Entretanto, essa mesma civilização, que exaltava a liberdade e a igualdade, tornou-se, no século XIX, o motor do colonialismo. A proposta era levar os ideais de modernidade para os chamados "primitivos", que ainda não conheciam os supostos benefícios do Estado de Direito, do mercado e da igualdade. Contudo, como aponta Almeida (2018), essa expansão trouxe consigo processos de destruição e morte em nome da razão, manifestando-se como um empreendimento profundamente contraditório, o qual se denominou colonialismo.

Mbembe (2018) acrescenta uma perspectiva crítica ao analisar o colonialismo como um projeto de universalização que buscava inscrever os colonizados no espaço da modernidade. Contudo, segundo ele, a brutalidade, a vulgaridade e a má-fé que caracterizavam o colonialismo o transformaram em um exemplo paradigmático de antiliberalismo. Essa contradição é exemplificada pela Revolução Haitiana de 1791, considerada um marco histórico que expôs as falhas e hipocrisias do projeto iluminista. Enquanto a Revolução Francesa de 1789 proclamava os ideais de liberdade e igualdade universais, a Revolução Haitiana revelou que tais princípios não se aplicavam a todos os povos. Almeida (2018) enfatiza que o projeto liberal iluminista excluía sistematicamente populações colonizadas, negando-lhes até mesmo o reconhecimento como seres humanos.

A Revolução Haitiana destacou as contradições do Iluminismo, tornando evidente que nem todos os homens eram considerados iguais e que os direitos proclamados como universais eram, na verdade, seletivos. Enquanto a Revolução Francesa era celebrada como um triunfo da civilização, a luta haitiana pela liberdade foi recebida com desconfiança e hostilidade pelos mesmos que defendiam os ideais iluministas. A ilha caribenha, desde então, tem sido punida pelo preço da liberdade que ousou reivindicar, demonstrando como os projetos de universalização da modernidade frequentemente operavam como mecanismos de exclusão.

Essa narrativa histórica nos permite destacar aspectos centrais para a compreensão do conceito de raça. O primeiro é a noção de que, socialmente, nem todos os homens eram reconhecidos como iguais, o que torna o projeto iluminista intrinsecamente utópico e contraditório. É nesse cenário que a raça emerge como um conceito-chave para justificar a exclusão e a desumanização de determinados grupos. Como observa Almeida (2018), a

classificação de seres humanos tornou-se uma ferramenta essencial do colonialismo europeu para submeter e destruir populações nas Américas, África, Ásia e Oceania.

No século XIX, esse pensamento ganha respaldo teórico por meio de intelectuais que institucionalizaram o processo de desumanização. Sobre os africanos, Hegel (2008) expressou um juízo devastador, descrevendo-os como "sem história", "bestiais" e "envoltos em ferocidade e superstição". Essa visão reforçava uma prática comum no racismo: a associação de características físicas a atributos de animalidade, consolidando a desumanização e legitimando a violência estrutural contra certos povos. A partir dessa perspectiva, compreende-se como o colonialismo e o racismo operam simultaneamente como fundamentos das sociedades contemporâneas, perpetuando desigualdades e exclusões que ainda persistem.

O surgimento do positivismo, no século XIX, desempenhou um papel central na transformação das questões sobre diferenças humanas em objetos de análise científica, consolidando o homem como sujeito de estudo empírico. Nesse contexto, a Biologia e a Física passaram a oferecer explicações para a diversidade humana, fundamentando teorias que vinculavam características biológicas e geográficas à classificação e hierarquização das capacidades intelectuais, morais e psicológicas dos indivíduos. Segundo Almeida (2018), a noção de raça enquanto sistema classificatório dos seres humanos emerge nesse período, impulsionada pelo advento da modernidade e pela utilização de metodologias científicas para justificar desigualdades naturais e sociais.

A partir dessa perspectiva, tanto atributos biológicos quanto elementos étnico-culturais passaram a ser utilizados para justificar a suposta superioridade ou inferioridade de diferentes grupos, estabelecendo uma hierarquia que moldou as relações de poder. Esse modelo ganhou força em meio às crises econômicas do capitalismo no final do século XIX, que culminaram na Grande Depressão e impulsionaram o Neocolonialismo. Esse movimento geopolítico, caracterizado pela exploração e partilha dos territórios africanos entre as potências capitalistas emergentes, reforçou a legitimação da inferioridade racial dos povos colonizados. Para Almeida (2018), os discursos hegemônicos da época descreveram esses povos como politicamente desorganizados e culturalmente subdesenvolvidos, justificando sua subjugação.

Wood (2011) propõe que o racismo moderno, desenvolvido entre os séculos XVII e XVIII e consolidado no XIX, difere das formas anteriores de preconceito racial por sua sistematicidade e pelo uso de teorias pseudocientíficas que naturalizaram a inferioridade intrínseca de certos grupos. Essas ideias foram amplamente empregadas como ferramentas ideológicas para sustentar a opressão colonial mesmo após a abolição da escravidão. Nesse

cenário, a raça foi concebida e operacionalizada em dois registros complementares, conforme Almeida (2018): o biológico, em que a identidade racial é atribuída com base em características físicas, como a cor da pele, e o étnico-cultural, no qual a identidade é associada à origem geográfica, língua, religião ou costumes, contribuindo para a conformação do racismo cultural.

Com o avanço das ciências sociais, especialmente da Antropologia no século XX, a ideia de raça como categoria científica foi gradualmente desconstruída. Estudos antropológicos demonstraram a autonomia das culturas e a inexistência de qualquer fundamento biológico que justificasse a hierarquização das capacidades humanas. Moreira (2017) afirma que, embora o conceito de raça não tenha correspondência na realidade natural, ele persiste como uma categoria política de profunda relevância, instrumentalizada para legitimar desigualdades sociais, exclusão e genocídios, como exemplificado pelo regime nazista. A manutenção dessa construção sociopolítica evidencia a necessidade de reflexões críticas sobre as formas de perpetuação das desigualdades baseadas na raça, ainda que cientificamente desprovidas de sustentação.

Os estudos científicos que desconstróem a ideia de raças humanas como categorias biológicas encontram um marco significativo na pesquisa de Richard Lewontin, evolucionista da Universidade de Harvard, realizada em 1972. Nesse estudo, Lewontin analisou os dados genéticos de sete grupos raciais tradicionalmente aceitos por antropólogos: caucasianos, negros africanos, mongoloides, aborígenes do sudeste asiático, ameríndios, povos da Oceania e aborígenes australianos. Ele propôs uma questão central: os grupos raciais, tal como tradicionalmente definidos, têm suporte em evidências genéticas?

A visão tradicional sobre as raças sustenta que elas representam agrupamentos biologicamente distintos, com diferenças significativas entre indivíduos de raças diferentes e similaridades predominantes entre indivíduos de uma mesma raça. Para testar essa premissa, Lewontin comparou a variabilidade genética entre indivíduos pertencentes a uma mesma raça e indivíduos de raças diferentes. Os resultados desafiaram profundamente essa perspectiva: 85% da variabilidade genética humana ocorre entre indivíduos de uma mesma raça, enquanto apenas 15% está associada a diferenças entre raças distintas.

Esses achados revelam que, geneticamente, dois indivíduos de uma mesma raça são quase tão diferentes entre si quanto indivíduos de raças diferentes. Lewontin quantificou a insignificância das distinções raciais em termos genéticos, demonstrando que a percepção de grandes diferenças entre grupos raciais é uma construção social e cultural, não um reflexo da realidade biológica. O impacto social e político do estudo de Lewontin foi significativo. Ele

concluiu que a classificação racial não possui valor biológico, tampouco significado taxonômico, e que sua manutenção é destrutiva para as relações humanas. Ele afirmou:

Fica agora claro que nossa percepção de grandes diferenças entre raças humanas e subgrupos, em comparação com a variação dentro desses grupos, é de fato uma percepção enviesada [...]. A classificação racial humana não possui valor social e é positivamente destrutiva para relações sociais e humanas. Uma vez que agora vemos que essa classificação racial é também desprovida de significado genético ou taxonômico, não há justificativa para sua continuidade (LEWONTIN, 2000, s.p.).

Esse estudo desafiou a noção de homogeneidade dentro de cada raça e reforçou que as diferenças percebidas entre grupos raciais são, em grande parte, artificiais e fruto de construções históricas e culturais. Ao derrubar a ideia de raças como categorias biológicas, Lewontin abriu caminho para uma abordagem mais crítica e inclusiva sobre as relações humanas, evidenciando que o conceito de raça, longe de ser uma verdade científica, é uma construção ideológica que perpetua desigualdades e preconceitos.

2.2 Entendendo o racismo

Investigar as relações étnico-raciais no Brasil é uma tarefa desafiadora, marcada por complexidades históricas e disputas interpretativas. O tema é permeado por múltiplas perspectivas, frequentemente em tensão. Uma dessas perspectivas, que merece atenção crítica, é a noção de "paraíso racial", difundida no início do século XX, e que promoveu a ideia de uma convivência harmoniosa e igualitária entre as diversas matrizes étnicas que compõem a população brasileira. No entanto, como aponta Araújo (2017), essa visão não resiste a uma análise mais detalhada da realidade histórica e social do país, profundamente marcada por um processo de miscigenação que, longe de promover harmonia, tem sido palco de intensos conflitos nas relações étnico-raciais.

A ideologia do paraíso racial, embora amplamente desacreditada, permanece influente em determinados discursos, contribuindo para camuflar as dinâmicas de desigualdade racial e as práticas de exclusão que estruturam a sociedade brasileira. Segundo Araújo (2017), mesmo diante da ausência de consenso sobre a configuração étnico-racial da população brasileira, é inegável que nossas relações sociais são profundamente influenciadas pela ideologia de raça e sustentadas por atitudes e práticas racistas. Essas dinâmicas podem ser percebidas nas interações cotidianas, que frequentemente reproduzem hierarquias raciais e desigualdades estruturais.

Para compreender o racismo em sua complexidade, Almeida (2018) sugere a distinção entre três categorias inter-relacionadas, mas distintas: racismo, preconceito e discriminação. O autor define racismo como uma forma sistemática de discriminação, fundamentada na ideia de raça, que opera de maneira consciente ou inconsciente, criando e perpetuando desvantagens para determinados grupos raciais enquanto privilegia outros. Essa discriminação racial sistemática é estruturante das esferas econômica, política e institucional, consolidando privilégios e exclusões que atravessam gerações.

A categoria de discriminação racial, segundo Almeida (2018), refere-se ao tratamento diferenciado atribuído a indivíduos de grupos racializados, sempre em função de relações de poder que permitem a imposição de vantagens ou desvantagens. Essa discriminação pode se manifestar de forma direta, como em ações explícitas de exclusão, ou indireta, por meio de práticas institucionalizadas que, aparentemente neutras, resultam em desigualdades raciais. Em ambos os casos, a discriminação racial contribui para a estratificação social – um fenômeno intergeracional que impacta os trajetos de vida dos membros dos grupos afetados. Por outro lado, o preconceito racial é caracterizado por juízos baseados em estereótipos, que podem ou não resultar em discriminação. Exemplos incluem percepções negativas, como a associação de negros à violência, judeus à avareza, ou orientais a aptidões naturais para ciências exatas. Embora o preconceito nem sempre se traduza em ações discriminatórias, ele alimenta um imaginário coletivo que legitima práticas racistas.

Estudar as relações étnico-raciais no Brasil é uma empreitada intrinsecamente complexa, que exige o enfrentamento de dinâmicas históricas, sociais e culturais profundamente enraizadas. Essas relações são permeadas por múltiplas perspectivas interpretativas, frequentemente em conflito, o que intensifica a dificuldade de compreender sua totalidade. Dentre essas abordagens, destaca-se a ideologia do "paraíso racial", amplamente difundida ao longo do século XX. Essa perspectiva construiu a narrativa de um Brasil caracterizado pela convivência harmônica e igualitária entre diferentes matrizes étnicas. No entanto, como ressalta Araújo (2017), tal narrativa é incompatível com a realidade histórica e social do país, marcada por um processo de miscigenação que não dissolveu desigualdades, mas, pelo contrário, perpetuou e intensificou os conflitos raciais.

A ideia de paraíso racial, embora hoje criticada por pesquisadores, ainda se faz presente em discursos que minimizam as desigualdades raciais estruturais. Essa narrativa funciona como um mecanismo de invisibilização das práticas racistas e das hierarquias de poder que sustentam a sociedade brasileira. Araújo (2017) sublinha que, mesmo diante da ausência de consenso sobre a configuração étnico-racial da população, as relações sociais no

Brasil são nitidamente marcadas por atitudes racistas, que se refletem nas esferas pública e privada, consolidando desigualdades que atravessam gerações.

Almeida (2018) enfatiza que a discriminação racial exige uma estrutura de poder para ser efetivada. Sem essa capacidade de coerção, não é possível atribuir privilégios ou desvantagens com base em critérios raciais. A consolidação dessas práticas ao longo do tempo resulta em uma sociedade profundamente estratificada, onde as desigualdades raciais são reproduzidas de forma sistêmica. Essa realidade evidencia a necessidade de romper com narrativas idealizadas de convivência e concentrar esforços na análise das estruturas de poder que sustentam o racismo. Dessa forma, compreender as relações étnico-raciais no Brasil implica em um movimento de desconstrução crítica, que vai além da superfície dos discursos conciliatórios para revelar as bases estruturais das desigualdades. Esse esforço é essencial para a formulação de políticas públicas e ações afirmativas que promovam não apenas uma reparação histórica, mas também uma transformação das relações sociais, em busca de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

O conceito de racismo estrutural, embora menos visível do que outras formas de racismo, representa a manifestação mais enraizada e persistente desse fenômeno na sociedade brasileira, conforme aponta Almeida (2018). Este tipo de racismo está profundamente enraizado nas estruturas sociais e culturais, tornando-se quase imperceptível para muitos, devido à sua normalização nas práticas cotidianas. Ao contrário de formas mais explícitas de discriminação racial, o racismo estrutural opera de maneira insidiosa, como um elemento intrínseco às relações sociais e institucionais, frequentemente disfarçado sob a aparência de "naturalidade" e "normalidade". Essa invisibilidade torna sua identificação e combate um grande desafio.

Uma das formas de evidenciar o racismo estrutural é a constatação da escassa presença de pessoas negras e indígenas em posições de poder e liderança. Exemplo disso é a sub-representação de negros em altos cargos empresariais, bem como a escassez de estudantes negros nas universidades públicas, onde, em muitos casos, a maioria da matrícula é composta por estudantes brancos. Essas ausências revelam a perpetuação de um sistema desigual, onde o acesso a recursos e oportunidades é profundamente influenciado pela cor da pele e pela origem étnica, sendo as estruturas de poder majoritariamente dominadas por grupos raciais historicamente privilegiados.

Além disso, práticas cotidianas, como o uso de expressões e piadas racistas, também são indicativos dessa forma de racismo, que não se manifesta apenas por ações abertas de discriminação, mas por um processo contínuo e sistêmico de exclusão e marginalização.

Almeida (2018) argumenta que o racismo estrutural é sistêmico justamente por ser um fenômeno que transcende atitudes individuais, sendo uma prática recorrente e aceita dentro das instituições e das relações sociais, perpetuando desigualdades em diversas esferas, como na política, na economia e nas interações diárias.

Esse racismo se articula com a segregação racial, um processo histórico que cria divisões espaciais entre os diferentes grupos raciais, segmentando a sociedade em áreas distintas e definindo quem tem acesso aos melhores recursos e oportunidades. Embora o Brasil não tenha vivido um regime segregacionista formal como os Estados Unidos ou o apartheid na África do Sul, as manifestações de segregação racial são evidentes em várias formas, desde o acesso a moradias e a serviços públicos até a distribuição desigual de riquezas e a segregação nos espaços urbanos. O racismo estrutural, como caracterizado por Almeida (2018), não é apenas um conjunto de atitudes discriminatórias, mas um processo contínuo que perpassa as instituições e se reflete nas relações cotidianas, reforçando um sistema de privilégios para certos grupos e de subordinação para outros. Combatê-lo exige um esforço coletivo para transformar essas estruturas, desafiando normas culturais, políticas e sociais que sustentam a exclusão racial.

2.3 Racismo estrutural

No campo dos estudos sobre as relações raciais, a compreensão do racismo é multifacetada, envolvendo diversas definições e abordagens teóricas. Segundo Almeida (2018), é possível classificar o racismo em três modalidades principais: individual, institucional e estrutural. A análise dessas formas de racismo é crucial para entender a complexidade das relações de poder que atravessam a sociedade. Dentre essas categorias, o racismo estrutural se destaca como uma chave de leitura essencial para a compreensão das manifestações de intolerância religiosa, especialmente aquelas direcionadas às religiões de matriz africana. No entanto, antes de abordar o conceito de racismo estrutural, é necessário compreender o racismo institucional, uma vez que ambas as dimensões estão interligadas e se alimentam mutuamente.

O racismo institucional, conforme argumenta Almeida (2018), representa um avanço significativo nas discussões sobre as relações raciais, pois amplia a concepção tradicional de racismo, que se limita ao comportamento individual, para incluir a atuação das instituições sociais. O racismo institucional refere-se às práticas e políticas adotadas por instituições que

perpetuam desigualdades raciais, conferindo privilégios a determinados grupos raciais enquanto marginalizam outros. Tais instituições, ao regularem e normatizarem as interações sociais, influenciam diretamente as práticas, atitudes e concepções dos indivíduos, moldando comportamentos e preferências de maneira estrutural e sistêmica.

Almeida (2018) propõe que as instituições, ao estabelecerem normas e padrões, se tornam a materialização das dinâmicas de poder e das disputas sociais que ocorrem no âmbito da sociedade. Essas instituições não são neutras; elas são o reflexo das relações de poder que permeiam os conflitos e as lutas entre os grupos sociais que buscam manter o controle sobre os recursos, a cultura e as estruturas de poder. Nesse contexto, as relações de poder intrínsecas às instituições contribuem para a perpetuação da hegemonia de determinados grupos, que buscam preservar seus interesses sociais, políticos e econômicos. Ao estabelecerem regras e normas que favorecem certos grupos raciais, essas instituições naturalizam essas normas, tornando-as a única perspectiva aceitável e "civilizatória" dentro da sociedade.

Essas dinâmicas não se limitam ao campo das práticas cotidianas, mas se refletem em processos históricos que consolidam a supremacia de certos grupos sobre outros. Dessa forma, para compreender a intolerância religiosa e a discriminação contra as religiões de matriz africana, é fundamental analisar como as instituições, ao exercerem seu papel de normatizadoras da sociedade, contribuem para a manutenção de um sistema que exclui, marginaliza e deslegitima as culturas e religiões de grupos racializados. A crítica ao racismo institucional é, portanto, uma ferramenta essencial para a desconstrução das normas que sustentam as desigualdades raciais e religiosas no Brasil.

Almeida (2008) ilustra a presença do racismo institucional nos espaços de poder, como o Judiciário, o Legislativo, o Ministério Público, as direções empresariais e as reitorias das universidades, destacando como essas instituições, dominadas predominantemente por homens brancos, operam com regras e normas que dificultam o acesso de negros e mulheres. Esses espaços de poder, muitas vezes, estão imersos em práticas discriminatórias que são disseminadas de forma velada, mas extremamente eficazes, naturalizando a dominação de determinados grupos sobre outros. Esse processo silencia o debate sobre as desigualdades raciais e de gênero que estruturam essas instituições. Segundo Almeida (2008), "as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista" (p. 31). Para o autor, quando instituições adotam regras que privilegiam certos grupos, isso ocorre porque o racismo já faz

parte da própria ordem social, sendo reproduzido dentro dessas instituições e não originado por elas.

Além disso, Almeida (2018) ressalta que a estrutura social é composta por uma série de conflitos interligados — de classe, raça, gênero, etc. — o que implica que as instituições também podem operar de maneira conflituosa, posicionando-se em diferentes lados desses conflitos. Em uma sociedade onde o racismo permeia a vida cotidiana, as instituições que não tratam ativamente da desigualdade racial correm o risco de reproduzir, sem questionamento, práticas racistas já amplamente aceitas como normais. Isso se observa, por exemplo, em governos, empresas e escolas, onde não há espaços nem mecanismos institucionais adequados para lidar com questões raciais ou de gênero. Nessas instituições, as relações cotidianas acabam refletindo as práticas sociais prevalentes, incluindo o racismo, que se manifesta não apenas por meio de atos de violência explícita, mas também através de microagressões, como piadas, silenciamento ou isolamento de indivíduos de grupos racializados (ALMEIDA, 2018, p. 32).

Dessa forma, para Almeida (2018), o racismo não é apenas uma característica das instituições, mas um reflexo da ordem social em que estão inseridas. A única forma eficaz de combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas dentro das próprias instituições, adotando políticas internas que promovam a diversidade e a igualdade. Essas práticas devem ser baseadas no respeito às diferenças e na criação de mecanismos que favoreçam a ascensão de grupos minoritários, além de estabelecer espaços permanentes de debate que incentivem o acolhimento e o tratamento dos conflitos raciais e de gênero. A adoção de políticas que efetivamente abordem as desigualdades é essencial para transformar essas instituições e garantir uma sociedade mais inclusiva e justa.

Almeida (2018), ao abordar o racismo como uma consequência direta da estrutura social e das dinâmicas normativas que permeiam as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, argumenta que ele não deve ser tratado como uma patologia social ou um simples desajuste institucional. Em vez disso, é estrutural, o que implica que tanto comportamentos individuais quanto processos institucionais são manifestações de uma sociedade onde o racismo é visto como regra e não exceção. O autor observa que o racismo está inserido em um processo social que se dá de maneira invisível para os indivíduos, sendo percebido como um legado tradicional, algo naturalizado ao longo do tempo. Para enfrentar o problema, Almeida (2018) destaca a importância de uma abordagem tanto individual quanto institucional, voltada para mudanças profundas nas esferas sociais, políticas e econômicas.

O autor também reforça que a capacidade do racismo de se reproduzir sistematicamente está intimamente ligada à organização política, econômica e jurídica da sociedade, manifestando-se concretamente por meio das desigualdades que atravessam essas esferas. Usar o termo "estrutura", de acordo com Almeida (2018), não implica que o racismo seja intransponível, nem que ações e políticas institucionais antirracistas sejam ineficazes. Tampouco significa que os indivíduos responsáveis por atos discriminatórios não devam ser responsabilizados, pois fazer isso seria ignorar os aspectos sociais, históricos e políticos que fundamentam o racismo. O que se destaca teoricamente é que, como um processo histórico e político, o racismo cria as condições sociais que permitem, direta ou indiretamente, a discriminação sistemática de grupos racialmente identificados. Apesar de a responsabilização jurídica dos atos racistas ser necessária, um olhar estrutural sobre as relações raciais revela que apenas isso não é suficiente para transformar a sociedade em uma que não seja uma produtora contínua de desigualdade racial (ALMEIDA, 2018, p. 34).

É nesse ponto que Almeida (2018) articula a conexão entre a concepção estrutural do racismo e o racismo institucional. O racismo, nesse sentido, emerge como um produto da estrutura social que o normaliza, instituindo padrões e regras baseadas em princípios discriminatórios de raça. Enfatizar a análise estrutural do racismo não elimina a responsabilidade dos sujeitos racializados, mas os concebe como elementos integrantes e ativos de um sistema que, ao mesmo tempo em que permite suas ações, é constantemente criado e recriado por eles. Essa abordagem amplia a compreensão do racismo, sugerindo que ele não é um fenômeno isolado, mas sim parte de uma teia complexa que envolve relações de poder e dominação.

O objetivo de adotar uma abordagem mais complexa e profunda sobre a questão racial é evitar interpretações simplistas ou redutoras que, além de não contribuírem significativamente para a compreensão do fenômeno, acabam por dificultar os esforços no combate ao racismo. Ao entender o racismo como um componente intrínseco da estrutura social, não se exime a responsabilidade individual pelas atitudes discriminatórias, nem se oferece justificativa para ações racistas. Pelo contrário, a compreensão do racismo estrutural, que vai além de um simples ato isolado, coloca a sociedade em uma posição ainda mais crítica e responsável no enfrentamento tanto das manifestações de racismo quanto de seus perpetuadores. Como argumenta Almeida (2018), a transformação social não se dá apenas por meio de denúncias ou do repúdio moral ao racismo, mas pela adoção de posturas ativas e pela implementação de práticas antirracistas. Para o autor, o conceito de "raça" deve ser abordado de uma forma relacional, pois não é uma invenção de indivíduos de má fé, mas sim uma

construção social que se reflete em ações concretas dentro de um contexto estrutural permeado por conflitos e antagonismos.

2.4 Raça e sua relação com a colonialidade do poder

O conceito de raça deve ser entendido como um constructo social, algo que não se configura como uma categoria biológica, mas sim como uma construção histórica e política, moldada pelas dinâmicas de poder que estruturam a sociedade. Nesse sentido, o racismo, como explica Almeida (2018), não é apenas um fenômeno individual, mas algo que está profundamente enraizado nas instituições e nas estruturas sociais. Ele emerge da própria organização social, sendo naturalizado através da interação com sistemas de poder, como o político, por exemplo. Ao refletir sobre as implicações raciais na política do Estado brasileiro, é fundamental problematizar como a ideia de raça tem sido utilizada para justificar e consolidar as estruturas de poder dominantes, em uma dinâmica que envolve a ordem econômica vigente. A partir dessa lógica, a sociedade é classificada de acordo com a ideia de raça, e essa classificação serve para justificar a desigualdade e a violência, mantendo um sistema colonial de poder que persiste até os dias atuais.

O trabalho de Quijano (1997) é essencial para essa análise, pois ele demonstra como a ideia de raça foi usada para legitimar a conquista colonial, fundamentando um sistema de opressão baseado no binarismo de superioridade/inferioridade racial. Esse binarismo, imposto pela lógica colonial, não apenas justificou a escravização e exploração de povos, mas também criou uma estrutura de poder que perpetuou as desigualdades raciais de maneira estruturada. Quijano, ao discutir a colonialidade do poder, nos ajuda a compreender que o racismo não é um fenômeno isolado, mas um elemento central e estruturante das relações sociais e políticas. A colonialidade, como ele explica, não apenas originou-se com a ocupação da América, mas se espalhou globalmente, configurando-se como um dos pilares fundamentais do capitalismo moderno.

A classificação racial que emergiu desse processo colonial, e que Quijano define como a "colonialidade do poder", é um sistema de organização social que ainda molda as relações de poder no mundo contemporâneo. Ele afirma que esse processo de classificação racial é mais duradouro e estável do que o próprio colonialismo histórico, pois a noção de raça continua a ser usada para justificar a subordinação e a exploração de determinados grupos sociais. A racialização da população mundial, como Quijano coloca, é uma ferramenta crucial

de dominação no capitalismo global, e essa estrutura continua a ser mantida pela exploração e pela discriminação racial.

Quijano também destaca a interconexão entre trabalho, raça e gênero como categorias que estruturam a sociedade capitalista moderna. Essas três linhas de classificação são articuladas em uma estrutura global de poder que, para Quijano, se mantém pela colonialidade. O controle sobre a força de trabalho, por exemplo, é uma das formas de dominação mais eficazes, e a raça serve como um instrumento de classificação que organiza e justifica as disparidades de poder e riqueza. Além disso, o controle sobre a reprodução biológica e os corpos das pessoas, particularmente das mulheres, também é uma forma de manter o status quo de poder, pois assegura a reprodução da ordem social estabelecida.

Portanto, ao refletirmos sobre o racismo no contexto da política brasileira e suas implicações nas estruturas de poder, é crucial reconhecer que o racismo não é um fenômeno isolado ou acidental. Ele é parte de um sistema mais amplo de colonialidade do poder, que continua a moldar as relações sociais, econômicas e políticas. Para enfrentar o racismo de forma eficaz, é necessário adotar uma perspectiva crítica que considere não apenas as práticas individuais discriminatórias, mas também as estruturas que perpetuam a desigualdade racial, como a política e o sistema econômico global. A compreensão dessa dinâmica é fundamental para promover uma transformação profunda e duradoura nas relações sociais e políticas, permitindo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse contexto de colonialidade do poder e de manutenção das desigualdades raciais como estrutura da sociedade, é fundamental compreender como tem sido o papel das instituições públicas na reprodução, ou no enfrentamento, dessas lógicas discriminatórias. É esperado pela sociedade que o Ministério Público, enquanto instituição essencial à justiça e responsável por zelar pelo respeito aos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal, assumisse uma postura ativa e propositiva no combate ao racismo religioso. No entanto, é possível observar que sua atuação é frequentemente mais incisiva em questões de ordem político-partidária ou de controle de legalidade administrativa, já que a instituição se mantém, muitas vezes, omissa ou silente diante das denúncias de violência simbólica e estrutural vivenciadas por comunidades tradicionais de matriz africana e afro-indígena.

(...) a intolerância religiosa envolvendo as religiões afro deve ser entendida como uma categoria que expressa experiências em situações de vitimização por preconceito e discriminação, provocada por um pertencimento identitário – étnico-racial e religioso –, e que acontece, principalmente, devido ao crescimento de conflitos envolvendo grupos de perfil evangélico-pentecostal. O agravamento desses conflitos ao longo dos anos revela como o Estado brasileiro trata, de forma assimétrica, o reconhecimento de direitos em relação aos grupos cristãos, que

costumam ser beneficiados com diversos privilégios legais no Brasil, que não se aplicam, na prática, aos grupos minoritários, no caso, os pertencentes a religiões de matriz africana. Sem falar que em muitas situações o Estado é o agente que provoca a discriminação (Miranda, 2021, p. 20).

Tal postura levanta o questionamento: estaria o Ministério Público exercendo plenamente sua função de guardião dos direitos fundamentais quando se trata de enfrentar o racismo religioso? Se a Constituição Federal estabelece, em seu artigo 129, que cabe ao Ministério Público “zelar pelo efetivo respeito dos poderes públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados na Constituição”, por que a atuação frente à intolerância religiosa ainda é tão tímida, pontual e, por vezes, reativa? Nesse contexto, Miranda (2021) aponta que a responsabilização dessa instituição não implica ignorar avanços pontuais, mas reconhecer que, diante da estrutura racializada do Estado, o Ministério Público deve ser convocado à autocrítica e à construção de uma prática comprometida com a descolonização das relações de poder e com a promoção efetiva da igualdade racial. Assim, seu envolvimento torna-se imprescindível para que o enfrentamento ao racismo religioso transcenda o campo das denúncias isoladas e se transforme em política pública de proteção e reparação histórica.

A incorporação da noção de raça ao capitalismo eurocêntrico está profundamente ligada aos dois principais eixos de organização social: o controle da força de trabalho e a estruturação das relações de poder. Nesse contexto, a raça tornou-se uma categoria fundamental para garantir a manutenção das hierarquias sociais e econômicas estabelecidas pelo sistema capitalista. Através dessa articulação, a colonialidade do poder se configura como o eixo central que organiza as relações de dominação e exploração, conectando diferentes classes sociais, que são ao mesmo tempo heterogêneas, descontínuas e conflituosas. Essas classes, embora aparentemente distantes em termos de características, estão todas entrelaçadas pela mesma estrutura de poder, que as articula de maneira desigual e contraditória.

A colonialidade do poder, portanto, não deve ser vista apenas como uma relação estrutural, mas como uma dinâmica fluida e conflituosa. Ao contrário de uma divisão simplificada da sociedade em nichos predeterminados, onde cada indivíduo ocupa um lugar harmonioso e estático, as relações de poder são disputadas continuamente. Essa disputa se dá através de confrontos diretos e indiretos, tanto em nível individual quanto coletivo, envolvendo lealdades e traições, vitórias e derrotas, resistências e retrocessos. Essa luta pelo controle das instâncias de poder, que inclui os espaços econômicos, políticos e sociais, é

intrinsecamente conflituosa e imprevisível, refletindo as complexas dinâmicas de opressão e subordinação que caracterizam o sistema globalizado do capitalismo.

Historicamente, antes do surgimento do capitalismo mundial, a classificação social era majoritariamente baseada em atributos biológicos, como sexo, idade e força de trabalho. No entanto, com a expansão do capitalismo na América, surgiu a noção de raça, particularmente através da ênfase nas diferenças fenotípicas entre os povos. Como argumenta Quijano (1997), enquanto o sexo e a idade são atributos biológicos claramente definidos, a raça não se origina da biologia, mas de uma construção social que teve como base as diferenças físicas observáveis, como a cor da pele. O fenótipo, portanto, foi integrado às relações de exploração e dominação, tornando-se uma categoria de classificação social que se distanciava da biologia e da natureza, para se enraizar nas disputas políticas e econômicas pelo controle dos meios de produção e da força de trabalho.

Quijano também destaca que, embora a categoria de gênero tenha raízes profundas nas estruturas sociais, sua concepção, a partir do sexo, é muito mais antiga do que a construção da categoria raça, que se consolidou de maneira mais explícita há cerca de 500 anos, com a expansão do capitalismo e a colonização das Américas. A produção da categoria raça foi, assim, uma ferramenta essencial para justificar as desigualdades entre os conquistadores e os conquistados, ajudando a naturalizar as disparidades de poder durante o período colonial. No entanto, mais do que uma explicação para as diferenças fenotípicas, a categoria raça foi um mecanismo de construção das relações de poder no mundo colonial, que se perpetuou no capitalismo globalizado.

Essas novas identidades sociais, resultantes da classificação racial e distribuídas pelo poder mundial capitalista, estabeleceram um novo padrão de classificação social universal, que não apenas organizou as relações de dominação, mas também impôs uma perspectiva de conhecimento única e racional, vinculada ao eurocentrismo. Esse processo de globalização do capitalismo e da racialização das populações resultou na imposição de uma hierarquia geocultural, onde determinadas culturas e grupos foram considerados superiores, enquanto outros foram marginalizados e subjugados. Assim, a raça se tornou um dos pilares fundamentais para a manutenção das relações de poder e de dominação no capitalismo mundial, reproduzindo-se de maneira global, de forma que as relações intersubjetivas de poder continuam a ser informadas por uma visão racializada do mundo.

A racialização das relações de poder, através da construção de novas identidades sociais e geoculturais, não apenas sustentou, mas também legitimou o caráter eurocêntrico do poder global, material e intersubjetivo, caracterizando-se como um dos elementos centrais da

colonialidade do poder no contexto do capitalismo moderno. Esse processo de racialização atravessou todas as áreas da existência social dentro do padrão mundial do poder capitalista, moldando as estruturas de dominação e exploração que ainda persistem na atualidade. De acordo com Quijano (1997), a colonialidade do poder, embora tenha implicações em diversas áreas do mundo capitalista, se expressa de maneira particularmente significativa nas questões sociais, que são de interesse para esta reflexão.

Quijano destaca que o que começou nas Américas, com a colonização e a imposição do padrão eurocêntrico de poder, foi gradualmente mundializado. O conceito de raça, inicialmente uma construção social imposta aos povos colonizados, foi utilizado para classificar a população mundial em identidades raciais hierarquicamente estruturadas, dividindo-a entre os dominantes/superiores europeus e os dominados/inferiores não-europeus. Essa divisão, sustentada pelo racismo, transformou-se em um dos pilares centrais da colonialidade do poder, criando uma distinção entre os grupos dominantes, caracterizados pela "raça branca", e os dominados, classificados como pertencentes a "raças de cor". O processo de racialização e a hierarquização das raças, baseado em atributos fenotípicos como a cor da pele, a forma do cabelo e, posteriormente, outras características físicas, como o formato do crânio e do rosto, ajudaram a consolidar um sistema de dominação racial que se estendeu globalmente.

A cor da pele, como destaca Quijano (1997), foi definida como a marca racial mais visível e significativa, servindo como um marcador de diferença que separava os europeus dos não-europeus. A partir dessa diferença visível, iniciou-se uma gradação racial que colocou o branco, identificado como superior, em uma posição de privilégio, enquanto as demais cores da pele, associadas aos povos colonizados, foram rebaixadas na hierarquia social. Esse processo de classificação racial foi fundamental para estabelecer e reforçar as relações de poder dentro do sistema capitalista, pois criou uma justificativa para a exploração e a subordinação dos povos não-europeus, utilizando a diferença racial como base para a legitimação da dominação.

No entanto, o conceito de raça está intrinsecamente ligado à ideia de colonialidade do poder, pois a racialização das populações serviu como uma ferramenta eficaz para a manutenção do capitalismo global. Como a colonialidade do poder se construiu e se perpetuou através da classificação racial, ela continua sendo uma das forças mais estruturadas e poderosas do capitalismo moderno. Essa colonialidade não desapareceu com o fim do colonialismo formal, mas se reflete até os dias atuais, perpetuando a desigualdade racial e a exploração. Para Quijano, a luta contra essa estrutura não deve se limitar apenas ao fim do

racismo, mas também ao desmantelamento da colonialidade do poder como um todo. Superar o racismo é, portanto, uma parte essencial da luta pela destruição das formas históricas de exploração e dominação que o capitalismo representa.

Para que isso aconteça, Quijano (1997) sugere que é necessário repensar a socialização do poder de maneira radical, devolvendo aos indivíduos, de forma direta e imediata, o controle sobre as instâncias básicas de sua existência social, como o trabalho, a sexualidade, a subjetividade e a autoridade. A socialização radical do poder implica na ruptura com as estruturas de dominação, dando às pessoas as ferramentas para uma libertação tanto individual quanto coletiva. A luta pela destruição da colonialidade do poder, portanto, não é apenas uma luta contra o racismo, mas uma luta contra todas as formas de poder que sustentam a exploração e a opressão no contexto global. É um processo de reconfiguração das relações de poder, que busca a emancipação dos sujeitos e a construção de um mundo mais justo e igualitário.

2.5 O racismo religioso

Com base no entendimento do tópico anterior, que abordou como a noção de raça tem sido utilizada para naturalizar as violências na sociedade, especialmente contra as pessoas vinculadas a religiões de matriz africana, é necessário agora compreender o conceito que titula este tópico. Este conceito, introduzido pelo professor Nogueira (2020) em sua obra *Intolerância Religiosa*, faz uma crítica importante à maneira como as violências contra as populações de Candomblé, Umbanda e outras religiões afro-brasileiras são frequentemente classificadas como intolerância religiosa. Segundo Nogueira, essas manifestações de violência são, na verdade, expressões do racismo estrutural brasileiro.

O autor realizou uma pesquisa sobre intolerância religiosa tanto no Brasil quanto no mundo, utilizando dados coletados pela Fundação Pontifícia Aid to the Church in Need (ACN), que abrange informações de 196 países sobre violações das liberdades religiosas. Em sua análise, Nogueira (2020) concentrou-se nas escolas públicas de São Paulo, pesquisando com professores e estudantes de diferentes religiões. A partir dos dados coletados, concluiu-se que, tanto no Brasil quanto globalmente, as violações à liberdade religiosa têm aumentado, com as religiões afro-brasileiras sendo as principais vítimas desse processo. Nesse contexto, Nogueira argumenta que o termo "intolerância religiosa" não é suficiente para explicar as violências enfrentadas por essas populações, pois ele obscurece a verdadeira motivação dessas agressões, que é, em última instância, o racismo.

Foi com base nessa análise que o autor sugeriu a utilização do conceito de "racismo epistêmico" para compreender melhor essas violências. O racismo epistêmico, segundo Nogueira, refere-se ao ataque direto aos saberes africanos e afro-brasileiros, cujos guardiões são os terreiros e suas lideranças. Esse tipo de racismo não se limita a uma hostilidade aberta contra as religiões, mas atinge profundamente o reconhecimento e a valorização das culturas, saberes e práticas espirituais de origem africana. Dessa forma, as violências contra as populações de Candomblé e outras religiões de matriz africana devem ser vistas como manifestações de um racismo mais amplo, que se expressa não apenas através da discriminação racial, mas também pela negação e marginalização das formas de conhecimento e sabedoria que essas religiões representam.

As consequências brutais do racismo religioso contra as religiões de matriz afro-indígena não se resumem a episódios de intolerância isolados, mas integram um projeto histórico de silenciamento e negação de formas outras de existência. Ailton Krenak, em *Ideias para adiar o fim do mundo*, aponta como a lógica colonial e cristã imposta no Brasil promoveu o apagamento das cosmologias que ligam povos originários e afrodescendentes à terra, aos ancestrais e ao sagrado. O racismo religioso, nesse sentido, é mais do que um preconceito: é um instrumento de dominação que desumaniza, criminaliza e marginaliza práticas espirituais que resistem à homogeneização cultural imposta pelo pensamento ocidental.

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (Krenak, 2019, p.32-33).

Krenak (2019) alerta para o fato de que essa violência espiritual tem efeitos profundos sobre as comunidades atingidas, pois atinge sua base de sustentação existencial. A destruição de terreiros, a demonização de orixás, encantados e entidades, bem como o desrespeito às práticas ritualísticas, são ataques diretos às memórias, aos modos de vida e aos saberes

ancestrais que sustentam essas comunidades. Com isso, reforçar a gravidade desse racismo é também reafirmar que a diversidade espiritual é um direito e uma forma legítima de expressão humana. Como defende Krenak (2019), adiar o fim do mundo passa por ouvir e valorizar essas vozes silenciadas que carregam consigo caminhos de cura, de coletividade e de reencontro com a Terra.

Apesar dos avanços no reconhecimento dos direitos das comunidades tradicionais, ainda é possível observar uma omissão significativa por parte da sociedade civil diante das violências cometidas contra as religiões de matriz africana e afro-indígena. Movimentos e setores sociais que se mobilizam de forma contundente contra outras formas de violação de direitos humanos frequentemente silenciam quando essas agressões envolvem terreiros ou lideranças de religiões afro-brasileiras. Essa seletividade na indignação reforça a marginalização dessas comunidades e contribui para a naturalização do racismo religioso por meio da reprodução da ideia de que seus saberes, práticas e crenças não são dignos de proteção ou reconhecimento. Sob essa perspectiva, Santos (2020, p.135) aponta que “os direitos culturais exigem atuação positiva do Estado, que se traduz em ações de política cultural oficial, as políticas culturais, que deverão ser elaboradas e executadas com a participação da sociedade civil.”

Essa invisibilização também se estende à esfera política na qual parlamentares e representantes do poder público frequentemente adotam uma postura omissa ou conivente com a intolerância religiosa que atinge as religiões de matriz africana e afro-indígena. Muitos atuam de forma partidária e seletiva, priorizando agendas ligadas a interesses religiosos majoritários e negligenciando a construção de legislações específicas ou políticas públicas que assegurem a proteção e o respeito às comunidades tradicionais de terreiro. Com isso, a omissão institucional colabora para a continuidade das violências e demonstra a urgência de cobrar uma atuação que seja equilibrada e comprometida com os princípios constitucionais da laicidade do Estado e da promoção da diversidade religiosa. Nessa abordagem, Miranda (2021) afirma:

O racismo religioso surge, portanto, como contraponto político à intolerância religiosa, que não tem sido considerada um termo adequado pela militância porque seria associado a uma concepção liberal, de fundamento cristão, que camuflaria ainda mais o já “invisibilizado” racismo à brasileira (Cardoso de Oliveira, 2004)³¹. Essa invisibilidade é compreendida como uma tática do racismo estrutural (Almeida, 2018) de negar a existência das discriminações, mesmo quando há uma infinidade de denúncias, e mesmo havendo legislação e instituições funcionando, quase nada se faz para interromper as violações ou transformar as relações (Miranda, 2021, p.33).

No capítulo A verdade sobre a intolerância religiosa é branca: mais um dos tentáculos do racismo, Nogueira (2020) aprofunda a análise das violências cometidas contra as religiões de matriz africana no Brasil, utilizando um conceito inovador e essencial para compreender as complexas relações entre racismo e religião. Ao tratar das perseguições, violências, opressões, exclusões e outras formas de marginalização sofridas pelas religiões afro-brasileiras, o autor argumenta que esses atos não podem ser explicados apenas pelo conceito de "intolerância religiosa". Embora esse termo seja amplamente utilizado, Nogueira critica sua insuficiência ao abordar as causas profundas dessas violências, uma vez que ele não consegue captar a raiz estruturante que é o racismo que permeia as relações sociais e religiosas no Brasil.

A proposta de Nogueira, ao substituir o termo "intolerância religiosa" por "racismo religioso", visa sublinhar o fato de que essas violências não são apenas manifestações de uma intolerância em relação a práticas religiosas diversas, mas, mais profundamente, uma expressão do racismo estrutural que caracteriza a sociedade brasileira. Para ele, a violência religiosa contra as religiões afro-brasileiras está enraizada na ideia de branquitude, ou seja, na supremacia branca que organiza as relações de poder e hierarquia, e é esse racismo, velado e camuflado, que se manifesta nas atitudes e ações de rejeição, demonização e marginalização das práticas religiosas de origem africana.

Nogueira (2020) sustenta que a expressão "racismo religioso" é mais apropriada porque revela as intersecções entre racismo e religião, proporcionando uma compreensão mais clara e completa das motivações que impulsionam as violências contra os terreiros e seus adeptos. O autor observa que, no contexto brasileiro, as religiões afro-brasileiras, como o Candomblé, a Umbanda e outras, têm sido constantemente atacadas, não só pela sociedade em geral, mas também por instituições de poder, como o Estado e a Igreja, que historicamente impuseram uma visão de mundo eurocêntrica, branca e cristã. Nesse contexto, as práticas religiosas afro-brasileiras são frequentemente estigmatizadas, deslegitimadas e tratadas com hostilidade.

Para fundamentar sua mudança semântica, Nogueira recorre a relatos de militantes religiosos, cujas experiências evidenciam a natureza do racismo religioso. Esses militantes, ao relatarem suas vivências e os ataques que sofrem, revelam que as violências sofridas vão além de uma simples "intolerância religiosa". Elas são parte de uma estrutura mais ampla de opressão que envolve a desvalorização dos saberes, crenças e práticas afro-brasileiras, em um movimento que se insere diretamente na lógica do racismo estrutural e epistemológico. O autor não rejeita totalmente o conceito de intolerância religiosa, mas o vê como insuficiente para descrever a complexidade das relações de poder que envolvem o racismo religioso. Para

ele, a mudança de terminologia é essencial para uma compreensão mais profunda e mais eficaz das dinâmicas que alimentam esse fenômeno. Ao adotar a expressão "racismo religioso", ele aponta para as implicações epistemológicas desse tipo de violência, que não se limita a um simples conflito de crenças, mas se reflete na negação, desqualificação e eliminação das cosmovisões afro-brasileiras.

Essa abordagem permite que o autor revele como o racismo religioso vai além da violência física e simbólica, pois também ataca as epistemologias negras, ou seja, os saberes e conhecimentos das culturas afro-brasileiras. Ele sugere que as epistemologias negras devem ser afirmadas como ferramentas indispensáveis para combater o racismo religioso e desconstruir as narrativas hegemônicas que deslegitimam as práticas religiosas de matriz africana. Para Nogueira, a luta contra o racismo religioso está intimamente ligada a um movimento de ressignificação e valorização dos saberes afro-diaspóricos, que são fundamentais para a reconstrução de uma identidade religiosa e cultural que resista ao apagamento e à subordinação.

Nogueira (2020) também propõe algumas estratégias e caminhos para a superação dessas violências. Ele sugere, por exemplo, a expansão dos "cosmossentidos afro-diaspóricos", ou seja, a valorização das visões de mundo e práticas culturais que fazem parte das tradições afro-brasileiras, como uma forma de resistência ao racismo religioso. Além disso, o autor enfatiza a importância da alteridade, ou seja, do reconhecimento e respeito pela diferença, como condição para superar a exclusão e a discriminação.

Outro ponto importante levantado por Nogueira é a promoção da ética do Candomblé como cura, não apenas como uma prática religiosa, mas como uma forma de resgatar e curar as feridas causadas pela violência do racismo religioso. A ética do Candomblé, para o autor, oferece um caminho de reconciliação e fortalecimento das comunidades afetadas pelo racismo, promovendo um espaço de cuidado e valorização das subjetividades negras. Por fim, Nogueira (2020) sugere que é necessário revisar práticas, linguagens e condutas, tanto por parte da sociedade em geral quanto pelos próprios religiosos e lideranças das religiões afro-brasileiras. Isso envolve, por exemplo, a revisão das atitudes em relação à diversidade religiosa, o combate à ignorância e à intolerância, e o fortalecimento das lideranças afro-religiosas, que devem ser reconhecidas como protagonistas na luta contra o racismo religioso.

Dessa forma, ao adotar o conceito de "racismo religioso", Nogueira não apenas redefine as violências contra as religiões afro-brasileiras, mas também oferece uma contribuição importante para a luta contra o racismo e a opressão, sugerindo caminhos para uma verdadeira transformação social. Essa abordagem implica não apenas uma mudança na

terminologia, mas também um compromisso com a valorização das epistemologias negras e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade religiosa e cultural seja respeitada e celebrada.

3 RACISMO RELIGIOSO, COLONIALIDADE E INTOLERÂNCIA NO BRASIL

Nesta etapa da fundamentação teórica, o foco recai sobre os estudos decoloniais em diálogo com outras contribuições críticas, com o objetivo de sustentar o percurso da pesquisa e compreender como os ideais eurocêtricos e cristãos fundamentam o racismo religioso direcionado às Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígenas e a intolerância religiosa. Esses ideais, enraizados no processo histórico da colonização e da modernidade, continuam a moldar as dinâmicas de poder e conhecimento na sociedade contemporânea, legitimando a marginalização e a demonização de religiões como o Candomblé e a Jurema Sagrada.

Adotar a perspectiva decolonial implica não apenas uma escolha teórica, mas também política, ao buscar compreender e desmontar as estruturas de dominação impostas pela modernidade capitalista. Os estudos do grupo Modernidade/Colonialidade, com destaque para pensadores como Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel e Frantz Fanon, oferecem ferramentas analíticas potentes para refletir sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser, elementos que se articulam na perpetuação das hierarquias raciais e religiosas no mundo pós-colonial. Esses autores ajudam a iluminar o modo como o racismo religioso opera como uma extensão da lógica colonial, sustentando-se no eurocentrismo e no epistemicídio de saberes subalternizados.

O estudo decolonial é adotado como base teórica desta pesquisa por proporcionar uma crítica que emerge dos sujeitos subalternizados pela modernidade capitalista. Segundo Oliveira (2016, p. 35), os estudos decoloniais propõem uma ruptura epistemológica ao questionar os saberes dominantes sustentados pela racionalidade eurocêntrica, desafiando a maneira como o conhecimento histórico e social tem sido construído. Essa abordagem representa não apenas um movimento acadêmico, mas também uma intervenção política que busca reverter o poder epistêmico e subjetivo imposto pelas estruturas coloniais que ainda se reproduzem nas relações sociais e institucionais.

De acordo com Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 16), a decolonialidade não deve ser reduzida a um projeto acadêmico teórico, pois constitui uma prática de resistência que emerge no momento em que o sujeito colonial, historicamente oprimido, resiste aos

desígnios do sistema mundo moderno/colonial, cuja origem remonta a 1492 com a colonização das Américas. Assim, a decolonialidade se coloca como força política que desafia a ordem capitalista e racializada imposta pelo eurocentrismo, propondo novas formas de pensar e viver em sociedade.

No contexto brasileiro, a intolerância religiosa manifesta-se de forma alarmante e persistente, apesar dos avanços legais e institucionais na valorização da pluralidade cultural. Os embates religiosos, que muitas vezes se transformam em casos policiais e midiáticos, revelam a permanência de estruturas de poder que subjugam tradições religiosas não alinhadas ao cristianismo hegemônico. O controle da narrativa midiática por setores religiosos majoritários contribui para silenciar ou distorcer episódios de violência contra terreiros, reforçando o imaginário social de que essas práticas não merecem a mesma proteção ou respeito dispensados a outras crenças.

A atuação do Ministério Público, por sua vez, levanta questionamentos sobre sua neutralidade diante dessas violações uma vez que, embora sua missão institucional seja a defesa dos direitos humanos e da ordem constitucional, muitas vezes sua postura é marcada pela omissão frente às violências sofridas por comunidades de matriz africana. Com isso, essa conduta sugere uma possível influência subjetiva ou institucional de valores cristãos, o que compromete o princípio da laicidade do Estado e enfraquece o combate efetivo ao racismo religioso (Miranda, 2021).

Abordar a intolerância religiosa exige, portanto, uma análise que vá além do campo jurídico ou administrativo, alcançando as dimensões sociais, culturais e políticas nas quais essas práticas estão inseridas. A educação, nesse cenário, emerge como um espaço estratégico para a promoção do respeito à diversidade. A escola como lugar de formação cidadã, precisa ser pensada a partir de uma perspectiva decolonial, capaz de romper com os currículos eurocentrados e valorizar os saberes e práticas das populações negras e indígenas. Isso demanda a revisão crítica da formação docente, da escolha dos materiais didáticos e da própria estrutura curricular, que muitas vezes invisibiliza ou exotiza as religiões afro-brasileiras.

Miranda (2021) aponta que a redução do financiamento público para políticas de promoção da igualdade racial agrava ainda mais esse cenário. A retração do Estado, impulsionada pelas políticas neoliberais, enfraquece as ações afirmativas e a proteção dos grupos historicamente vulnerabilizados e, como consequência, contribui para a manutenção de formas de genocídio simbólico e material. Assim, a negligência orçamentária em relação à

diversidade religiosa e à equidade racial demonstra que o combate ao racismo estrutural não tem sido prioridade do Estado brasileiro.

Assim, ao incorporar os fundamentos teóricos de Quijano, Grosfoguel e Fanon, esta pesquisa propõe uma leitura crítica da intolerância religiosa como um fenômeno que expressa a permanência da lógica colonial nas instituições, nas práticas sociais e nas representações culturais. A superação desse quadro exige um compromisso com a justiça social e a construção de uma nova epistemologia que reconheça a centralidade dos saberes afro-diaspóricos, das tradições espirituais historicamente oprimidas e do direito à diversidade como base para a convivência democrática e a garantia plena dos direitos humanos.

3.1 Do colonialismo à colonialidade: o ideal da superioridade cristã

Aníbal Quijano (1992) e Ramón Grosfoguel (2009) compartilham uma visão comum ao fazerem a distinção entre os conceitos de colonialismo e colonialidade, considerando-os como ideias separadas e não como sinônimos. Para ambos, esses termos refletem aspectos diferentes de um mesmo processo histórico, mas com implicações distintas no mundo contemporâneo. Grosfoguel (2006, p. 53), por exemplo, explica que a colonialidade e a modernidade são inseparáveis e, de fato, constituem "duas faces de uma mesma moeda". Para ele, essa relação entre ambos é essencial para compreender como a modernidade, enquanto uma fase da história foi construída sobre as bases do colonialismo e da subordinação de diferentes povos, culturas e modos de vida.

Grosfoguel (2009) faz uma distinção importante ao utilizar o termo colonialismo para se referir às "situações coloniais" impostas diretamente pela presença de uma administração colonial. Ele nos remete ao período histórico clássico do colonialismo, quando potências europeias estabeleceram controle territorial direto sobre grande parte do mundo, instaurando sistemas coloniais que visavam extrair recursos e submeter populações por meio da dominação política e econômica. Esse tipo de colonialismo, marcado pela exploração direta, foi gradualmente substituído com a descolonização e o fim das administrações coloniais formais.

Portanto, a colonialidade pode ser entendida como o legado duradouro do colonialismo, cujos efeitos ainda estão presentes nas relações de poder atuais, influenciando a estrutura social, econômica e cultural do mundo moderno. Ela se manifesta de diversas formas, como racismo, sexismo, xenofobia e a marginalização de saberes e culturas não europeias,

sendo parte integrante da modernidade capitalista. A reflexão de Quijano e Grosfoguel sobre esses conceitos oferece uma perspectiva crítica para compreender como o sistema colonial não apenas reorganizou o mundo fisicamente, mas também criou um sistema global de relações desiguais que continua a afetar as sociedades contemporâneas, particularmente as populações racializadas e marginalizadas.

Quijano (1992) e Grosfoguel (2009) salientam que, apesar da conquista da independência por várias colônias na América Latina, Ásia e África nos séculos XIX e XX, a colonialidade segue em funcionamento, atuando como um instrumento de dominação. Essa dominação não é mais exercida por meio de administrações coloniais diretas, mas sim por meio de uma rede de relações de poder que perpetuam as hierarquias de gênero, raça e classe. Mesmo após as independências políticas, as sociedades colonizadas continuam a ser moldadas e estruturadas segundo os mesmos princípios hierárquicos, agora disfarçados sob formas modernas de opressão, como o racismo sistêmico e a marginalização de saberes e culturas não europeias.

Grosfoguel (2009, p. 49-50) descreve o impacto do processo de expansão europeia no século XVI, observando que, com a chegada dos europeus às Américas, não se estabeleceu apenas um sistema econômico de produção e comércio de mercadorias, mas também um conjunto de valores, crenças e estruturas de poder que se entrelaçaram com o capitalismo global. Segundo o autor, "às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas no espaço e no tempo". A partir dessa imposição de valores europeus, foi criada uma rede global de subordinação e dominação, onde as culturas e religiões não europeias foram subordinadas e patologizadas.

Krenak (2019) afirma:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse cha-mado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2019, p. 11).

Entre as várias hierarquias discutidas por Grosfoguel (2009), duas se destacam como fundamentais para nossa análise: a "hierarquia étnico-racial global", que favorece os povos europeus em relação aos não-europeus (QUIJANO, 1993; 2000, apud GROSFOGUEL, 2009, p. 50), e a "hierarquia espiritual", que coloca os cristãos em posição superior às

espiritualidades não cristãs ou não europeias, processo este consolidado pela globalização da Igreja Cristã (católica e, posteriormente, protestante) (GROSFOGUEL, 2009, p. 51).

Essas hierarquias, como explicam os autores, são elementos centrais para entender a dinâmica colonial e suas repercussões no mundo moderno. A hierarquia étnico-racial refere-se à construção de um sistema global em que os povos de origem europeia, e especialmente os brancos, são considerados superiores aos povos de outras origens étnicas e raciais. Esse sistema de subordinação racial foi fundamental para justificar as relações de exploração e dominação durante a colonização, e suas consequências se estendem até os dias atuais, marcando a estrutura das sociedades contemporâneas. A hierarquia espiritual, por sua vez, reflete a supremacia das crenças e práticas religiosas cristãs, que se impuseram sobre outras religiões e espiritualidades, classificando-as como "inferiores" ou "irracionais", o que contribuiu para o apagamento e a marginalização de diversas tradições religiosas ao redor do mundo.

No contexto da expansão europeia durante a modernidade, esse sistema hierárquico encontrou uma justificativa explícita na ideologia da "salvação das almas". Como esclarece o historiador Thiago Sapede (2011, p. 46), a visão cristã dominante naquele período via Deus como o legítimo senhor de todas as terras e responsáveis pelas almas de todos os povos, incluindo os não cristãos, os quais foram considerados "gentios" ou "hereges". A Igreja, representando a autoridade divina, detinha o direito exclusivo de decidir o destino dessas almas, enquanto as monarquias ibéricas, em nome de Deus, recebiam a responsabilidade de governar e "salvar" os povos colonizados. Esse ideal de superioridade moral e espiritual justificava, assim, a exploração física e cultural das populações indígenas e africanas, que eram vistas como necessitando da "iluminação" europeia e cristã.

Dessa forma, mesmo a nova Constituição, outorgada por D. Pedro I. em 25 de março de 1824, reafirmando o catolicismo como a religião oficial do Império, passaram a existir também o reconhecimento e a autorização para o culto e a prática de outras crenças cristãs, desde que não houvesse catequese. nem ataques à Igreja Católica Apostólica Romana. Afinal, o que chamamos de "fim do monopólio do catolicismo" não significou o fim do monopólio cristão nem do projeto colonial dogmático e proselitista. Até porque, conforme dito anteriormente. protestantes e católicos, dentro e fora do Brasil, foram, desde a Reforma, exímios em criminalizar e em perseguir qualquer indício de poder e de interpretação distinta da humanidade e do mundo, fora da cristandade. Assim, a brecha, a imigração europeia, no século XIX, contribuiu para o surgimento e para o crescimento das igrejas protestantes no país.

Caroline Jango (2017, p. 16) afirma que, sob a missão colonizadora de “tirar o negro da condição de selvagem”, os europeus impuseram sua cultura, costumes e religião aos povos africanos. Essa missão civilizatória ocidental tinha como objetivo transformar os africanos, conduzindo-os ao que os colonizadores consideravam o “nível” das outras culturas humanas. O conceito de civilização, criado pelos próprios europeus, se tornou um parâmetro para avaliar e classificar outros povos, sendo baseado em valores, práticas e instituições que eram exclusivas do contexto europeu. Assim, a civilização ocidental passou a ser vista como o modelo universal que todos os outros povos deveriam seguir.

Essa imposição cultural e a construção do conceito de "civilização" de acordo com os padrões europeus evidenciam como a colonialidade se entrelaça com as ideologias de poder, classe e identidade. Grosfoguel (2009) explica que ninguém escapa das múltiplas hierarquias que emergem desse sistema, que incluem as de classe, gênero, sexualidade, espiritualidade, linguagem, geografia e, principalmente, raça. A racialização, entendida como uma construção social originada da colonialidade, é vista como a base organizadora que estrutura e mantém todas essas hierarquias no sistema-mundo. Para o autor, o conceito de raça e a prática do racismo são fundamentais para compreender as desigualdades e o poder que atravessam as relações sociais contemporâneas.

Em consonância com essa análise, Quijano (2005) ressalta a importância de compreender a formação da América desde o momento do seu "descobrimento" e a criação de um novo padrão de poder mundial, que ele denomina capitalismo. Para os europeus, a colonização não tinha como objetivo o desenvolvimento dos continentes que estavam sendo explorados, mas sim a exploração de suas riquezas e a utilização das populações nativas como mão de obra "ociosa", necessária para garantir que os europeus se mantivessem no centro do poder global. A partir dessa perspectiva, a dominação colonial não se limitava apenas à ocupação territorial, mas estava atrelada à reconfiguração das estruturas sociais, econômicas e culturais das populações subjugadas, que foram transformadas em instrumentos do controle europeu. Assim, a construção de um novo sistema de poder, fundamentado no capitalismo, consolidava a subordinação e exploração dos povos colonizados, perpetuando as desigualdades criadas durante o processo de colonização.

3.2 O processo de racialização

No século XVIII, os europeus adotaram a cor da pele como principal critério para classificar a espécie humana em três categorias raciais: branca, negra e amarela. Esse sistema de classificação, baseado em um determinismo biológico superficial, refletia o contexto histórico e as relações de poder da época. No século XIX, essa categorização foi ampliada com a incorporação de características morfológicas como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, o formato do crânio e da face. Esses critérios físicos foram acompanhados por associações arbitrárias que vinculavam tais características a qualidades morais, intelectuais, psicológicas e culturais, legitimando a construção de hierarquias entre os diferentes grupos humanos.

O racismo emergiu como uma ideologia que estruturava a percepção e organização social com base em características biológicas e culturais atribuídas a determinadas "raças". Essa perspectiva hierárquica, que justificava a supremacia de certos grupos sobre outros, moldou profundamente as relações sociais, econômicas e políticas em diversos contextos históricos. Foi somente no século XX, com os avanços das ciências biológicas, como a genética, a biologia molecular e a bioquímica, que se comprovou que o conceito de "raça" não possui base científica. Pesquisas demonstraram que a espécie humana compartilha a mesma base genética, evidenciando que as diferenças entre os indivíduos são mínimas e não justificam divisões raciais. Essa desconstrução foi fundamental para refutar as teorias racistas que prevaleceram durante o final do século XIX e início do século XX, como destaca a pedagoga Nilma Lino Gomes (2003, p. 77-78):

Hoje já está comprovado pela biologia e pela genética que todos os seres humanos possuem a mesma carga genética. Tais estudos são importantes para desconstruir e superar as teorias racistas que predominaram na intelectualidade no final do século XIX e início do século XX, e cujo teor, infelizmente, ainda se faz presente na sociedade brasileira.

A ideia de raça, conforme Quijano (2005), desempenhou um papel central no colonialismo e na consolidação do capitalismo global, a partir do século XV. O colonialismo europeu utilizou o conceito de raça para legitimar a dominação sobre as populações da América, África e Ásia, estabelecendo uma divisão universal entre europeus e não europeus, cristãos e não cristãos. A raça tornou-se um critério organizador da sociedade e do poder, hierarquizando os povos e naturalizando as desigualdades sociais. Como aponta Grosfoguel (2009, p. 52), a ideia de raça não apenas estruturou a hierarquia entre superiores e inferiores, mas também funcionou como um princípio organizador da divisão global do trabalho e do sistema patriarcal. Assim, raça se consolidou como um paradigma central na manutenção das

desigualdades estruturais que perduram até hoje, revelando como o colonialismo e o capitalismo instrumentalizou o racismo para sustentar relações de poder.

Isso significa que o racismo não se limita à cor da pele, mas se expressa por meio de marcadores culturais, linguísticos, religiosos e étnicos, dependendo das particularidades das histórias coloniais. Em cada caso, o objetivo é criar e sustentar a desigualdade, consolidando um sistema global que perpetua a superioridade de determinados grupos em detrimento de outros. Fanon (1969, p. 44) sintetiza essa dinâmica ao afirmar que: “não é possível subjugar homens sem logicamente os inferiorizar de um lado a outro. E o racismo não é mais do que a explicação emocional, afetiva, algumas vezes intelectual, desta inferiorização.”

Ao abordar o racismo, torna-se evidente a existência de duas justificativas históricas predominantes: uma baseada em critérios científicos, relacionados a supostas diferenças biológicas, e outra fundamentada em interpretações religiosas, derivadas de leituras teológicas do Cristianismo que refletem contextos históricos específicos. O critério religioso, particularmente no contexto da escravização, encontra respaldo em uma passagem do Antigo Testamento, no livro de Gênesis, amplamente conhecida como a “maldição de Cam.” Essa narrativa foi utilizada para legitimar a opressão dos povos africanos e seus descendentes. Nei Lopes (2012, p. 17-18) esclarece a interpretação dessa passagem ao afirmar:

Filho de Noé, o sobrevivente do dilúvio universal, Cam é tido, segundo algumas interpretações do Gênesis, como o ancestral, o antepassado mais antigo do povo negro. [...] Segundo a tradição hebraica, Cam — em algumas versões, Canaã — foi amaldiçoado e condenado a ser escravo por ter visto o corpo nu do pai, que dormia embriagado. Essa passagem bíblica serviu, durante anos, como justificativa para a escravização dos negros, tidos como portadores da ‘maldição de Cam’. Entretanto, segundo modernas interpretações, a associação de Cam ao povo negro é uma falsificação histórica, usada apenas como uma justificativa para a escravidão e a inferiorização dos africanos.

Essa leitura distorcida do texto bíblico foi amplamente utilizada para sustentar a ideia de inferioridade racial e justificar a violência e a exploração impostas aos africanos e seus descendentes. Fanon (2008, p. 87) critica essa instrumentalização da religião para justificar a opressão, afirmando: “todas as formas de exploração se parecem. Todas elas procuram sua necessidade em algum decreto bíblico. Todas as formas de exploração são idênticas, pois todas elas são aplicadas a um mesmo ‘objeto’: o homem”.

No contexto colonial brasileiro, essa interpretação religiosa desempenhou um papel central na manutenção do sistema escravocrata. Os negros e negras escravizados/as não tinham liberdade religiosa e eram obrigados/as a adotar práticas cristãs, enquanto sua própria cultura espiritual era suprimida. O processo de escravidão foi frequentemente associado à ideia de “salvação” das almas dos escravizados, um discurso propagado principalmente pelos

jesuítas. Para os jesuítas, o sofrimento imposto aos corpos negros — a exaustiva labuta nos engenhos, as torturas e a negação da liberdade — era interpretado como uma forma de garantir que esses indivíduos tivessem acesso à redenção espiritual. Em outras palavras, o sacrifício físico dos corpos era justificado pela promessa de salvação eterna das almas. Esse discurso não apenas mascarava a brutalidade do sistema escravocrata, mas também consolidava o papel da religião como ferramenta de controle e legitimação da exploração. Portanto, a justificativa religiosa para o racismo e a escravidão não foi apenas um mecanismo de dominação, mas também um poderoso instrumento ideológico que associava a opressão física à suposta redenção espiritual, perpetuando a desumanização dos africanos e seus descendentes sob a ótica do poder colonial.

No Brasil, sobretudo no século XIX, durante o auge do processo civilizador, ser considerado civilizado estava intrinsecamente relacionado à posse de características físicas e culturais associadas aos europeus. Cruz aponta que, nesse contexto, a expressão "civilização" era amplamente utilizada pelas elites brasileiras para justificar e perpetuar padrões de exclusão social. O ideal de civilidade europeu foi reproduzido pela elite local, marginalizando tudo o que fugisse a esses parâmetros e sujeitando tais manifestações à discriminação. Esse controle social também foi exercido sobre as práticas culturais de origem africana. Festas, danças, batuques e rituais religiosos passaram a ser tratados como questões policiais. Segundo Cruz, a associação com essas práticas passou a carregar uma conotação negativa, criando um distanciamento social daqueles que aspiravam à aceitação em círculos elitizados. Além disso, na tentativa de impor a fé trazida pelos jesuítas, práticas religiosas indígenas e africanas foram demonizadas, classificadas como bárbaras e associadas ao mal.

Patrício Carneiro Araújo (2017) observa que a intolerância religiosa no Brasil encontra suas raízes nesse processo iniciado pelos jesuítas no século XVI. Os padres católicos atribuíam às divindades indígenas e africanas uma conexão com o demônio, e seus sacerdotes eram vistos como feiticeiros ou servos das forças malignas. Como afirmado por Silva (2021, p. 81) “na colonização do Brasil, os rituais heterodoxos dos povos originários e dos negros africanos foram reduzidos, muitas vezes, ao seu potencial para o mal. Sendo criminalizados e classificados como heréticos.” Essa prática de deslegitimação espiritual pavimentou o caminho para as intolerâncias religiosas que persistem até os dias atuais.

No âmbito do projeto colonial, a destruição física de espaços de resistência, como os terreiros, ou a violência contra indivíduos, como no caso de Kailane Campos, são apenas facetas do objetivo mais amplo de subjugação. Como sugere Fanon, o colonialismo não busca

a morte imediata da cultura dos povos oprimidos, mas sim uma agonia prolongada, marcada pela humilhação e inferiorização constante.

Dessa forma, mesmo a nova Constituição, outorgada por D. Pedro I. em 25 de março de 1824, reafirmando o catolicismo como a religião oficial do Império, passaram a existir também o reconhecimento e a autorização para o culto e a prática de outras crenças cristãs, desde que não houvesse catequese, nem ataques à Igreja Católica Apostólica Romana. Afinal, o que chamamos de "fim do monopólio do catolicismo" não significou o fim do monopólio cristão nem do projeto colonial dogmático e proselitista. Até porque, conforme dito anteriormente, protestantes e católicos, dentro e fora do Brasil, foram, desde a Reforma, exímios em criminalizar e em perseguir qualquer indício de poder e de interpretação distinta da humanidade e do mundo, fora da cristandade. Assim, a brecha, a imigração européia, no século XIX, contribuiu para o surgimento e para o crescimento das igrejas protestantes no país (Silva, 2021, p. 89).

A classificação dos povos em termos raciais, culturais e espirituais é uma marca indelével da colonialidade. Essa lógica classificatória serviu para colonizar o "outro", reduzindo-o a uma posição de inferioridade, tanto em sua dimensão cultural quanto em seus saberes e espiritualidade. Essa dinâmica assegurou a perpetuação da hierarquia colonial e consolidou a desumanização como parte integrante do sistema de dominação.

3.3 Eurocentrismo e Etnocentrismo

Diante do que foi abordado anteriormente e da proposta de análise que norteia esta pesquisa, além da questão da racialização, é necessário destacar outros dois conceitos fundamentais para a construção teórica do trabalho: eurocentrismo e etnocentrismo. Ambos estão intrinsecamente ligados às dinâmicas históricas de dominação e hierarquização que estruturaram as relações de poder globais, influenciando profundamente as formas de opressão racial e cultural.

Eurocentrismo, como teoria, posiciona o pensamento europeu em um patamar de superioridade em relação às demais civilizações não europeias. De acordo com Quijano (2005), essa visão está diretamente associada ao etnocentrismo, já que as manifestações eurocêtricas são marcadas por características étnico-raciais que reforçam a hegemonia europeia. Essa lógica foi amplamente utilizada para justificar a imposição de valores, crenças e práticas europeias como universais e superiores, desconsiderando e subjugando os saberes e culturas dos povos não europeus.

No contexto das Américas, a ideia de raça desempenhou um papel central para legitimar o sistema de dominação europeu. Raça foi empregada como critério de divisão entre

europeus e não europeus, cristãos e não cristãos, estabelecendo hierarquias sociais que justificavam a exploração e a exclusão. Com a continuidade da expansão colonial, consolidou-se o eurocentrismo como perspectiva predominante, moldando o modelo colonial/capitalista de poder e classificando os povos não europeus como inferiores.

Nathalia Vince Esgalha Fernandes (2017, p. 129-130) explica que o eurocentrismo é, essencialmente, uma teoria desenvolvimentista. Segundo a autora:

é uma teoria desenvolvimentista. A partir dele se criou no pensamento europeu uma escala evolutiva do desenvolvimento das civilizações tendo as europeias como o cume. [...] O mito que funda a versão eurocêntrica da modernidade é a ideia do estado de natureza como um ponto de partida do curso civilizatório cuja culminação é a civilização europeia ou ocidental. Desse mito se origina a perspectiva eurocêntrica evolucionista, de movimento e de mudança unilinear e unidirecional da história humana. O eurocentrismo do modelo colonial/capitalista de poder não se deveu somente à posição dominante na nova geografia do mercado mundial, e sim, também e, sobretudo, a essa classificação social básica racial da população mundial.

A partir dessa percepção, a Europa se posicionou como o elemento central na formação da sociedade moderna e assumiu o protagonismo na narrativa histórica da humanidade. Nesse contexto, as diferenças biológicas, culturais, religiosas e epistemológicas dos povos considerados "outros" — aqueles que estavam fora do eixo de referência europeu — foram sistematicamente classificadas como inferiores ou bárbaras. Esse processo serviu para justificar preconceitos e discriminações que até hoje impactam essas populações. Dentro desse cenário, é necessário destacar que o eurocentrismo carrega em seu cerne um racismo epistêmico, que se desdobra em racismo religioso. Fundamentando-se em Grosfoguel (2007, p. 32), pode-se compreender o racismo epistêmico como uma das formas mais sutis e invisibilizadas de discriminação dentro do “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial”. De acordo com Grosfoguel:

[...] o racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no ‘sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial’. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à ‘universidade’ e à ‘verdade’. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais.

Essa forma de discriminação epistemológica resulta em estratégias de dominação que reforçam a invisibilização e o silenciamento de sujeitos produtores de saberes fora do

paradigma ocidental. O sistema-mundo, segundo Grosfoguel, estabelece como verdade universal apenas os paradigmas e teorias que emergem dentro de sua própria lógica eurocêntrica, ignorando e desvalorizando os saberes de povos não ocidentais. O privilégio epistêmico dos brancos foi consolidado e naturalizado a partir da colonização das Américas, no final do século XV. Nesse processo, os colonizadores renomearam e reorganizaram o mundo sob a cosmologia cristã, dividindo-o em continentes como Europa, África, Ásia e América, e categorizando os saberes e tradições não cristãs como demoníacas ou inferiores. Grosfoguel (2007, p. 34) aponta:

[...] desde renomear o mundo com a cosmologia cristã (Europa, África, Ásia e, mais tarde, América), caracterizando todo o conhecimento ou saber não-cristão como produto do demônio, [...] inferiorizando todas as tradições ‘outras’ (que no século XVI foram caracterizadas como ‘bárbaras’, convertidas no século XIX em ‘primitivas’, no século XX em ‘subdesenvolvidas’[...].

No contexto dos ideais eurocêntricos-cristãos, essa dinâmica se manifesta por meio da desqualificação e demonização de culturas e práticas espirituais que se afastam do eixo europeu-cristão. Essas práticas foram historicamente marginalizadas e tratadas como inferiores, enquanto as verdades europeias, tanto no âmbito científico quanto religioso, foram impostas aos povos colonizados. Grosfoguel (2009) observa que essa tradição colonial, iniciada com os missionários cristãos do século XVI, perpetua-se até os dias atuais, transformando sujeitos discriminados em objetos de dominação e exploração. Esse processo reforça a ideia de que as culturas e espiritualidades dos povos não europeus carecem de valor intrínseco e necessitam ser “civilizadas” ou “redimidas” pela ótica ocidental.

Frantz Fanon (2008, p. 90) complementa essa análise ao afirmar que “a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia”. Ele sugere que o ato de inferiorizar não é uma consequência inevitável, mas sim uma construção deliberada do racista, que molda a existência do outro como inferior para sustentar a sua própria posição de poder. Parafraseando Fanon, podemos afirmar que é o racista religioso quem cria a ideia da inferioridade religiosa, utilizando a espiritualidade como ferramenta de opressão.

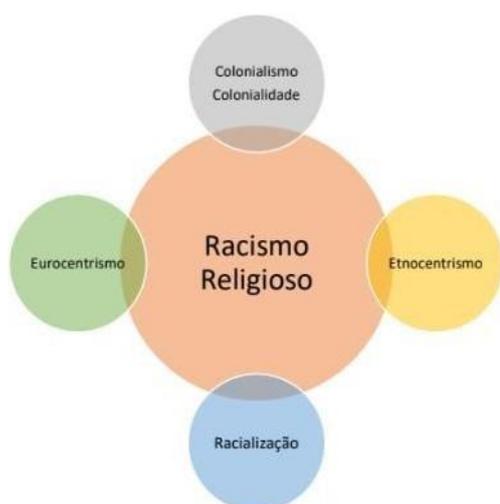
Para compreender o racismo religioso, é fundamental discutir o conceito de etnocentrismo, uma manifestação direta do eurocentrismo. De acordo com Fernandes (2017, p. 126), o etnocentrismo é caracterizado pela avaliação dos demais grupos com base nos valores e nas coordenadas do próprio grupo, frequentemente os hierarquizando como inferiores. Embora o preconceito e o etnocentrismo possuam diferenças conceituais, o etnocentrismo é particularmente marcado pela imposição de valores e práticas de um grupo dominante sobre

os outros, o que nem sempre implica em uma valoração explicitamente negativa, mas sempre em uma centralidade excludente.

Segundo Quijano (1995, p. 4), “o racismo e o etnicismo foram inicialmente produzidos na América e, posteriormente, reproduzidos no restante do mundo colonizado, como fundamentos da especificidade das relações de poder entre a Europa e as populações do resto do mundo.” Essa afirmação de Quijano reflete a centralidade do racismo e do etnicismo no processo colonial, evidenciando como essas construções ideológicas foram elaboradas para justificar e consolidar a dominação europeia sobre os povos colonizados. O racismo e o etnicismo, portanto, não surgem como fenômenos isolados, mas como elementos estruturantes das relações de poder e hierarquia impostas pelo projeto colonial, que visava estabelecer a supremacia europeia e subordinar as demais culturas e povos.

Para aprofundar a compreensão das dinâmicas que sustentam o racismo religioso, é pertinente incluir um fluxograma das bases fomentadoras desse fenômeno, que organiza e relaciona os principais pilares que o estruturam. Esse recurso visual permite evidenciar de forma clara como os diferentes elementos históricos, culturais e epistemológicos se conectam e contribuem para perpetuar a discriminação religiosa em contextos contemporâneos.

Figura 1 – Bases fomentadoras do racismo religioso



Fonte: Autora (2024)

A imposição da cultura europeia e cristã sobre os povos indígenas, africanos e outros povos colonizados teve um caráter profundo de destruição e assimilação forçada. As tradições religiosas e espirituais desses povos foram sistematicamente ridicularizadas, perseguidas e deslegitimadas, enquanto as doutrinas cristãs, associadas à ideia de salvação, foram apresentadas como a única verdade. Esse projeto de homogeneização cultural e religiosa

continua a ter efeitos duradouros, visíveis na marginalização de religiões de matriz africana e afro-indígena, nas práticas discriminatórias contra povos indígenas e ciganos, e na dificuldade de valorização de suas formas de saber, de viver e de existir.

Em muitos contextos, ainda hoje se observa a permanência de uma hierarquização de saberes e culturas, com a ciência, a religiosidade e a cultura europeias sendo consideradas universais e normativas, enquanto as práticas e os conhecimentos das culturas colonizadas continuam a ser desvalorizados ou exotizados. Esse legado colonial é uma das principais fontes de desigualdade social e racial no mundo contemporâneo, perpetuando a marginalização de diversas comunidades e desafiando a construção de uma sociedade verdadeiramente plural e inclusiva. A análise de Quijano nos ajuda a entender como o racismo e o etnicismo estão profundamente enraizados nas estruturas de poder históricas e como eles continuam a moldar as relações sociais, culturais e políticas no mundo atual.

3.4 Intolerância religiosa no Brasil: história e conceito

A intolerância religiosa no Brasil, assim como em muitas outras partes do mundo, não é um fenômeno recente. Contudo, suas manifestações variam de acordo com a configuração política, cultural e econômica de cada sociedade, sendo influenciadas por diferentes contextos históricos. No caso brasileiro, a intolerância religiosa se entrelaça com a construção social e histórica do país, refletindo o legado da dominação europeia e o processo de exclusão das populações minoritárias, que desde o período colonial têm sido marginalizadas, especialmente em relação às religiões de matrizes africanas e indígenas.

A literatura especializada sobre intolerância religiosa evidencia que esse fenômeno está profundamente enraizado em contextos de desigualdade social e preconceito histórico. Autores como Silva (2007), Santos (2010) e Caputo (2012) abordam de forma incisiva a relação entre intolerância religiosa e racismo, especialmente no que se refere às práticas discriminatórias dirigidas contra adeptos de religiões africanas e afro-indígenas. Esses autores convergem ao destacar que, no ambiente escolar, essas formas de intolerância se manifestam com particular intensidade, revelando o racismo estrutural que permeia as instituições e práticas sociais. Para aprofundar a análise, recorre-se a conceituações mais amplas que ajudam a compreender a complexidade desse fenômeno. A ONU, em sua definição sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções, destaca que:

[...] entende-se por ‘intolerância e discriminação baseadas na religião ou nas convicções’ toda distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na religião ou nas convicções e cujo fim ou efeito seja a abolição ou o fim do reconhecimento, o gozo e o exercício em igualdade dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (Rocha; Rodrigues, 2013, p.107).

Essa definição permite ampliar a compreensão da intolerância religiosa como um fenômeno que ultrapassa o indivíduo, impactando coletividades inteiras ao privá-las de direitos fundamentais e ao relegá-las a posições de vulnerabilidade social. Ademais, Rocha, Puggian e Rodrigues (2011) complementam ao afirmar que a intolerância religiosa:

[...] descreve atitudes fundadas nos preconceitos caracterizadas pela falta de respeito às diferenças de credos religiosos praticados por terceiros, podendo resultar em atos de discriminação violenta dirigidos a indivíduos específicos ou em atos de perseguição religiosa, cujo alvo é a coletividade. Essa perseguição religiosa vem, nas últimas décadas, configurando-se em verdadeira batalha espiritual, ameaçando os padrões de uma sociedade alicerçada na ética, na liberdade, na democracia e na cultura da paz (Rocha; Puggian; Rodrigues, 2011, p.148).

Dessa maneira, a intolerância religiosa no Brasil, embora não tenha surgido de forma isolada, foi parte de uma estratégia colonial de subjugação e homogeneização cultural. Esse processo de marginalização continua a se refletir nas relações sociais e religiosas até os dias de hoje, onde as religiões de matrizes africanas e indígenas, por exemplo, ainda enfrentam discriminação e perseguição, resultado direto da herança histórica de dominação e exclusão que se consolidou durante o período colonial. A luta pela garantia do Direito Humano a liberdade religiosa no Brasil está, portanto, diretamente conectada à superação dos resquícios dessa intolerância enraizada em séculos de colonialismo, racismo e exclusão.

O contexto de extrema violência e degradação imposto aos negros escravizados no Brasil, com as condições precárias em que viviam e os castigos a que eram submetidos, gerou uma forma de resistência coletiva. Neste cenário, a religião tornou-se um ponto de união entre os negros, criando uma rede de solidariedade étnica. A espiritualidade e as crenças religiosas funcionaram como um refúgio e um meio de resistência contra a opressão, fortalecendo a identidade cultural e a coesão social entre os escravizados. Essa união por meio da fé e da religiosidade foi fundamental na formação de uma cultura sincrética, que ao mesmo tempo preservava as tradições africanas e se adaptava às condições locais, garantindo a sobrevivência cultural e espiritual dos negros diante da brutalidade do sistema escravocrata.

Apesar da tentativa do catolicismo colonial de funcionar como um instrumento de controle social, ele não foi suficiente para impedir a troca cultural entre as diferentes classes sociais, como defende Batista (1989). Essa troca resultou em uma série de sincretismos, que

se manifestaram na adaptação das crenças africanas dentro do contexto brasileiro. Diegues Junior (1980) explica que o culto aos orixás, originário das religiões africanas, passou por transformações ao longo do tempo, dando origem a diversas expressões religiosas no Brasil, como o Candomblé na Bahia, o Xangô no Nordeste, a Macumba no Rio de Janeiro e o Tambor de Crioula no Maranhão. Essas religiões se consolidaram em espaços sagrados chamados terreiros, onde sacerdotes, conhecidos como babalorixás ou babalawos, e sacerdotisas, chamadas ialorixás ou iyanifa, conduziam os rituais. Cada orixá, ou divindade africana, foi associada a um santo católico, facilitando o processo de sincretismo religioso e permitindo que as práticas religiosas africanas fossem preservadas e transmitidas, mesmo sob forte repressão.

Essa resistência religiosa, por meio da adaptação e reinvenção das crenças africanas, reflete não apenas a luta pela sobrevivência espiritual dos negros no Brasil colonial, mas também a complexa relação entre as culturas africanas, indígenas e europeias, que se fundiram para criar uma nova identidade religiosa no país. O sincretismo, portanto, tornou-se uma estratégia vital para a preservação das tradições e para a afirmação da identidade cultural diante da opressão.

O sincretismo cultural que originou o Candomblé pode ser entendido, segundo Bittencourt Filho (1980), como um processo transcultural complexo, no qual elementos africanos foram entrelaçados com as tradições católicas e outras influências culturais presentes no Brasil. Como destaca Bittencourt Filho (2003), esse sincretismo gerou uma "Matriz Religiosa Brasileira", caracterizada pela coexistência de concepções religiosas, filosóficas e doutrinárias muitas vezes antagônicas e, aparentemente, inconciliáveis. Além disso, segundo o autor o protestantismo, com sua visão dogmática e unificadora, via com desconfiança e hostilidade o sincretismo religioso brasileiro, considerando-o um mal, um pecado e até uma heresia.

A Matriz Religiosa Brasileira, ao longo do tempo, foi gradualmente minando a rigidez da ortodoxia religiosa, resultando em uma pluralidade de expressões religiosas que, a partir da década de 1960, culminaram em profundos desentendimentos dentro das denominações tradicionais. Como aponta Bittencourt Filho (2003, p. 44), "a transição de uma religiosidade ortodoxa para novas formas de carisma e movimento foi um processo lento, mas irreversível". A partir desse período, o movimento Pentecostal, com seu foco em experiências espirituais intensas, passou a incorporar elementos das práticas religiosas da Matriz Religiosa Brasileira. Muitos desses elementos, que haviam sido originalmente característicos das religiões afro-

brasileiras e de outras manifestações populares, foram adaptados para novas formas de expressar a fé.

Entretanto, a chegada dos protestantes ao Brasil alterou profundamente esse cenário. A partir desse momento, os conflitos religiosos entre católicos e protestantes se tornaram cada vez mais frequentes e intensos, com o catolicismo se sentindo ameaçado pela expansão das novas denominações. Esse embate se intensificou ao longo dos anos, mas atingiu um ponto crucial com o surgimento do movimento neopentecostal, que, ao se distanciar de algumas das tradições históricas do protestantismo, criou novos paradigmas de fé que passaram a disputar espaço com as demais manifestações religiosas, incluindo as de matriz africana e indígena.

Essa perspectiva nos leva a entender a intolerância religiosa não apenas como um conjunto de ações discriminatórias pontuais, mas como um fenômeno sistêmico que ameaça valores essenciais à coexistência pacífica e à construção de uma sociedade baseada na pluralidade e no respeito mútuo. No âmbito teórico, é relevante destacar o conceito de tolerância como uma condição indispensável para a convivência social. Silva e Ribeiro (2007) argumentam que a tolerância implica reconhecer e aceitar o outro justamente em suas diferenças, ao invés de buscar uniformidade ou assimilação. Nesse sentido, o maior desafio que enfrentamos em contextos de pluralidade é promover o diálogo com o diferente, um diálogo que requer a superação de preconceitos e a valorização das múltiplas formas de expressão religiosa.

Etimologicamente, o termo “tolerar” carrega significados como suportar com paciência, lidar com indulgência ou permitir algo que não é plenamente aceito. Para Mariano (2015), há uma diferença significativa entre tolerar e respeitar, evidenciada nos sinônimos de "tolerar", como aturar, aguentar e suportar. Essas palavras indicam resistência e desconforto, sugerindo que a tolerância é, muitas vezes, uma concessão temporária diante de algo que a pessoa considera desconfortável ou indesejável. No caso das religiões africana e afro-indígena, a tolerância parece estar mais vinculada à obediência à legislação vigente do que a um genuíno reconhecimento ou valorização de sua importância. Respeitar, por outro lado, envolve empatia e o reconhecimento do valor intrínseco daquilo que pertence ao outro, inclusive sua religião.

Segundo Silva (2020), a intolerância religiosa permanece como uma questão amplamente invisibilizada nas políticas públicas municipais e estaduais, o que dificulta a implementação de medidas relacionadas de maneira direta ou indireta ao seu enfrentamento. Essa invisibilidade está estritamente relacionada a fatores históricos, sociais e culturais que marginalizam especialmente as religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda,

frequentemente estigmatizadas e relegadas ao silêncio institucional. Além disso, a ausência de dados reais, atualizados e a falta de reconhecimento formal da gravidade dessa problemática, contribuem para sua exclusão das agendas políticas locais. Apesar disso, Silva (2020) também aponta que é possível identificar, no contexto brasileiro das experiências de políticas de promoção da igualdade racial, iniciativas a partir da década de 1980 com a criação da Fundação Cultural dos Palmares, a criminalização do racismo e a promulgação da Lei Caó.

Nesse sentido, compreender a intolerância religiosa exige a reflexão que ultrapasse o âmbito meramente jurídico ou administrativo de modo a incorporar a dimensão simbólica e cultural das práticas religiosas e os impactos sociais da discriminação. Como demonstrado por Silva (2021, p. 101) “em diferentes escalas, essas denominações têm fornecido acolhimento, em palavra e em ações, a pessoas, majoritariamente negras e pobres, vulnerabilizadas em políticas públicas e expostas à violência estatal.” Ao negligenciar essa questão, as políticas públicas não só deixam de proteger direitos fundamentais, mas também reforçam desigualdades e violências que comprometem a construção de uma cultura de paz e respeito à diversidade religiosa nas esferas municipal e estadual.

Embora a intolerância religiosa no Brasil seja uma realidade persistente, há uma narrativa amplamente difundida de que existe tolerância entre as crenças. No entanto, na prática, a intolerância é frequentemente protagonizada por grupos dominantes, como os neopentecostais, que exercem influência significativa sobre a sociedade e frequentemente promovem ataques contra as religiões de matriz africana e afro-indígena. Esse comportamento reflete não apenas a falta de respeito, mas também a tentativa de subjugação dessas tradições religiosas.

As Comunidades Tradicionais de Terreiro (CTTro) representam espaços profundamente significativos para a preservação dos saberes ancestrais africanos, sendo verdadeiros quilombos contemporâneos que mantêm viva uma parte essencial da identidade nacional. Esses territórios não são apenas locais de prática religiosa, mas também espaços de resistência política, cultural e espiritual. Ali, cultuam-se divindades e entidades de origem africana, promovendo uma religiosidade que transcende o campo espiritual para atuar como uma prática terapêutica e sócio-histórico-cultural, conectada às raízes africanas, berço da humanidade e do mundo no contexto do "Novo Mundo" (Nogueira, 2020).

A obra de Edir Macedo, *Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios?*, carrega uma narrativa que, embora aparente estar revestida de boas intenções, é permeada por um discurso etnocêntrico e racista. Nogueira (2020) observa que o bispo e sua igreja se colocam como agentes de salvação cristã, posicionando-se como os únicos detentores da verdade. Termos

como “instrução”, “esclarecimento” e “levantasse” empregados no texto assumem um sentido de higienização simbólica das religiões afro-brasileiras, implicando que estas seriam escuras, denegridas e necessitariam ser clareadas pela luz do cristianismo europeu. “Instrução” é apresentada em oposição à ausência de conhecimento, remetendo a uma ideia de formação baseada exclusivamente nos moldes europeus. “Esclarecimento” é associado à necessidade de iluminar práticas consideradas escuras, denotando uma clara inferiorização racial e cultural. Por fim, o uso da expressão “levantasse” para se referir à intervenção divina reforça um discurso autoritário que sugere que aqueles que não seguem o cristianismo estariam em um estado de inferioridade.

A dedicatória presente no livro é, segundo Nogueira (2020), um exemplo evidente de racismo. Em vez de reconhecer a contribuição histórica e cultural das tradições africanas para a formação da identidade brasileira, a narrativa busca deslegitimar essas práticas, retratando-as como elementos a serem corrigidos ou extintos. Trata-se de um projeto de conversão massiva que identifica as religiões de matriz africana como inimigas espirituais, perpetuando a ideia de demonização secular, agora institucionalizada e amplamente disseminada pelos meios de comunicação dominados por segmentos neopentecostais. Esse processo de perseguição sistemática intensificou-se a partir de 1988, ano de publicação do livro e também marco do recrudescimento dos ataques às CTTro. Esse período reflete o avanço de um movimento de satanização das religiões de matriz africana e afro-indígena, promovido por lideranças neopentecostais que utilizam sua influência para consolidar um discurso de superioridade religiosa e cultural.

O movimento pentecostal, origem de muitos desses ataques, tem suas raízes no início do século XX, nos Estados Unidos, e enfatiza a experiência direta e pessoal com Deus por meio do batismo no Espírito Santo. No Brasil, o pentecostalismo se consolidou na década de 1940, assumindo características próprias, incluindo uma postura combativa em relação às tradições religiosas afro-brasileiras. Embora o termo “pentecostalismo” abranja uma diversidade de correntes teológicas e organizacionais, é notável que muitos adeptos se autodenominem evangélicos e que o segmento neopentecostal, em particular, tenha desempenhado um papel central na perpetuação da intolerância religiosa. Dessa forma, o discurso contido em obras como a de Macedo não apenas reforça a hierarquização religiosa e a desvalorização cultural das religiões de matriz africana e afro-indígena, mas também contribui para a perpetuação de práticas de exclusão e violência que ameaçam a diversidade cultural e religiosa do Brasil.

O termo neopentecostalismo deriva de pentecostal e foi cunhado na década de 1970 para identificar igrejas que adotavam práticas e doutrinas do movimento pentecostal e carismático, mas que, ao mesmo tempo, se distanciavam de alguns de seus preceitos tradicionais. Esse movimento surgiu nos Estados Unidos na década de 1980, com características marcantes como a crença na manifestação dos dons pós-bíblicos do Espírito Santo, incluindo glossolalia (falar em línguas), a prática de cura, a realização de profecias e a imposição de mãos como meio de invocar o Espírito Santo. Outro elemento comum é o conceito de batalha espiritual, que compreende confrontos contra forças malignas, como demônios, além de ensinamentos sobre maldições hereditárias e possessões demoníacas.

No Brasil, o movimento neopentecostal ganhou força a partir da fundação da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) em 1977, no Rio de Janeiro, sob a liderança do bispo Edir Macedo. Essa igreja se tornou uma das principais representações do movimento no país e desempenhou um papel central na intensificação da intolerância contra tradições religiosas de matriz africana e afro-indígena, como a Umbanda, a Quimbanda, a Jurema Sagrada e o Candomblé. Segundo Nogueira (2020), o mesmo ano de fundação da IURD marcou um agravamento na perseguição às práticas religiosas de origem africana, consolidando um espetáculo de violência simbólica e física contra elementos identitários, filosóficos e litúrgicos ligados às influências africanas no Brasil.

Além disso, conforme analisa Nogueira (2020), a demonização das Comunidades Tradicionais de Terreiro (CTTro) foi incorporada a um projeto político-religioso mais amplo. Nesse contexto, a intolerância religiosa tornou-se uma ferramenta estratégica, onde líderes neopentecostais se posicionam como salvadores do Brasil contra supostos "vilões", responsabilizados por todos os males sociais e espirituais. Esse discurso tem misturado religião e política de maneira profunda, tornando difícil distinguir uma da outra. O proselitismo religioso, nesse caso, passou a ser usado como mecanismo de fortalecimento político, moldando um projeto de poder que se reflete tanto no âmbito religioso quanto nas esferas públicas e legislativas.

O autor também chama atenção para a Assembleia Constituinte de 1988 como um marco na inserção do movimento evangélico nas esferas do poder. A partir desse período, grupos evangélicos começaram a lutar pela concessão de estações de rádio e canais de TV, consolidando suas bases de comunicação e ampliando sua influência política. Essa estratégia contribuiu para o surgimento da atual Frente Parlamentar Evangélica, ou Bancada Evangélica, que em 2020 contava com cerca de 90 parlamentares no Congresso Nacional. O controle de concessões públicas de rádio e televisão passou a funcionar como moeda de troca política,

fortalecendo a ocupação de espaços estratégicos, como a Comissão de Seguridade Social e Família e a Comissão de Comunicação. Essa estrutura evidencia como o neopentecostalismo no Brasil transcendeu a esfera da fé para se tornar um mecanismo de consolidação de poder político e cultural. Dessa forma, a atuação neopentecostal no Brasil não apenas intensifica a intolerância religiosa contra tradições afro-brasileiras, mas também constrói uma narrativa que favorece a hegemonia de sua visão de mundo, ampliando sua presença nas esferas públicas e influenciando diretamente o debate político e cultural do país.

A representação política do grupo evangélico tem experimentado um crescimento contínuo, refletindo uma crescente influência nas esferas econômica, política e midiática. Essa expansão é facilitada por sua capacidade de disseminar sua mensagem de forma eficaz, o que, por sua vez, tem gerado um aumento no número de fiéis. Atualmente, ser evangélico é sinônimo de possuir um peso eleitoral crescente, consolidando-se como um grupo cada vez mais influente na política brasileira. Sua presença não só impacta o cenário religioso, mas também redefine dinâmicas eleitorais, uma vez que sua base de apoio representa uma significativa parcela do eleitorado.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso VI, garante a liberdade de crença religiosa e assegura o direito de professar a fé de maneira plena, protegendo também os templos e cultos relacionados. Contudo, o que se observa no Brasil contemporâneo é a imposição de uma narrativa que constrói um inimigo comum associado às religiões de matriz africana e afro-indígena. Esse processo não é novo, mas tem se intensificado nos últimos tempos, embora, ao longo da história, nem sempre tenha sido uma norma. Como aponta Guimarães (2004), a intolerância religiosa tem profundas raízes históricas, sendo responsável por algumas das maiores tragédias da humanidade.

Guimarães (2004) argumenta que a intolerância religiosa está na origem de eventos devastadores, como a destruição das culturas pré-colombianas, a promoção da Inquisição e a caça às bruxas. Ela também foi a força que gerou conflitos sangrentos entre católicos e protestantes na Europa, além das violências entre hindus e muçulmanos na Índia. A intolerância religiosa ainda contribuiu para a construção de sistemas de segregação como o apartheid e a organização de campos de concentração. Esses eventos históricos evidenciam que a intolerância religiosa não é uma novidade do mundo moderno, mas sim um fenômeno que se manifesta desde a Antiguidade, refletindo uma constante luta pela imposição de uma visão religiosa hegemônica sobre as demais.

Hoje, esses conflitos ainda persistem, mas assumem novas formas. A intolerância religiosa continua sendo uma realidade no Brasil, agora marcada pela rivalidade entre os

neopentecostais e as tradições religiosas, especialmente as de origem africana e afro-indígena. Esse cenário de tensão religiosa reflete a continuidade de um processo histórico marcado por divisões e confrontos, mas também pela resistência e adaptação das diversas manifestações de fé que compõem a rica e complexa religiosidade brasileira.

Portanto, a intolerância religiosa, longe de ser um fenômeno passageiro ou recente, é uma questão estrutural, cujas raízes remontam aos períodos mais remotos da história humana, e se atualiza constantemente em contextos políticos e sociais. A recente ascensão de movimentos religiosos, como os neopentecostais, intensifica essa dinâmica, criando um cenário onde a luta pela hegemonia religiosa continua a ser uma poderosa ferramenta de controle social e político.

3.5 Representações da Intolerância Religiosa nas Produções Acadêmicas: Casos e Abordagens

Ao explorar as pesquisas sobre intolerância religiosa no contexto escolar, com base nos trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações da CAPES, é possível identificar pontos comuns entre os autores que se dedicaram ao tema. Araújo (2015), em sua pesquisa, traçou um panorama da intolerância religiosa no Brasil até o ano de 2015 e ampliou os debates sobre esse fenômeno no espaço escolar, um contexto que se revela particularmente desafiador. A pesquisa de Araújo aborda a resistência à implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira nas escolas. O autor examina, com profundidade, os obstáculos que dificultam a concretização dessa legislação e argumenta que o racismo, ainda presente no ambiente escolar, é um dos principais fatores que impedem a plena execução dessa lei.

Araújo (2015) sustenta que o racismo no espaço escolar não apenas dificulta a implementação de políticas públicas, como também contribui para a marginalização das religiões de matriz africana. Um dos pontos centrais de sua pesquisa é a conexão entre intolerância religiosa e racismo. Ele defende que os atos de intolerância religiosa, frequentemente direcionados a seguidores de religiões afro-brasileiras, devem ser vistos não apenas como discriminação religiosa, mas como uma manifestação de racismo. Esse fenômeno não se limita à convivência entre alunos, mas se estende a todas as esferas da escola, incluindo professores, gestores e funcionários, que muitas vezes reproduzem atitudes discriminatórias, consciente ou inconscientemente.

Araújo (2015) apresenta três casos de intolerância religiosa e racismo em escolas públicas, ocorridos entre 2009 e 2014, em regiões geográficas distintas do Brasil. O primeiro caso, em novembro de 2012, ocorreu na Escola Estadual Senador João Bosco Ramos de Lima, em Manaus/AM. A escola desenvolveu um projeto interdisciplinar intitulado Preservação da Identidade Étnico Cultural Brasileira, que abordava temas relacionados às populações afro-brasileiras, sua história e cultura. No entanto, um grupo de alunos evangélicos se recusou a participar, alegando que o conteúdo do projeto contrariava suas convicções religiosas, promovendo, segundo eles, apologia ao politeísmo, prostituição e homossexualidade. Este episódio foi amplamente noticiado na mídia e exemplifica como a intolerância religiosa pode se manifestar de forma explícita em espaços educacionais.

O segundo caso, registrado em 2009, envolveu a professora de literatura e umbandista Maria Cristina Marques, da Escola Municipal Pedro Adami, em Macaé/RJ. Ela foi acusada pela diretora da escola (que era evangélica), bem como por alunos e pais da mesma fé, de fazer apologia ao diabo. A acusação se deu devido ao fato de a professora ter adotado o livro *Lendas de Exú*, de Adilson Martins, como material didático para discutir a pluralidade das lendas. O livro, inclusive, era recomendado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do Ministério da Educação. Este caso, que gerou ampla repercussão na mídia, reflete o fanatismo religioso de pais e alunos que, sob a égide de uma crença rígida, impediram a liberdade de ensino e o respeito à diversidade religiosa.

O terceiro caso, ocorrido em 2014, envolveu um aluno da Escola Municipal Francisco Campos, no Rio de Janeiro/RJ, que foi impedido de entrar na escola por portar a guia (colar sagrado do Candomblé) e vestir bermuda branca, trajes característicos da sua religião. A diretora, ao colocar a mão no peito do aluno, impediu sua entrada, humilhando-o na frente de outros pais e alunos. A mãe do aluno, após o ocorrido, procurou a Coordenadoria Regional de Ensino (CRE), que conseguiu transferir o aluno para outra unidade escolar. Este episódio de intolerância religiosa foi, mais uma vez, noticiado, e expõe a discriminação que religiosos de matrizes africanas enfrentam no ambiente escolar. Azevedo (2017) também menciona esse caso, acrescentando que os objetos sagrados do Candomblé, como a guia, são desconhecidos por muitos e causam desconforto social. A autora argumenta que qualquer manifestação religiosa que fuja do padrão cristão eurocêntrico é muitas vezes vista com estranheza e, conseqüentemente, geradora de discriminação.

A pesquisa de Filizola (2019), por sua vez, foca mais especificamente no conceito de "racismo religioso", tema que aparece explicitamente no título de sua dissertação. O autor analisa as conseqüências desse racismo para as crianças candomblecistas no ambiente escolar

e identifica como os ideais eurocêntricos e cristãos dominantes contribuem para a discriminação religiosa. Filizola argumenta que as crianças praticantes de candomblé enfrentam desafios significativos dentro das instituições escolares, onde são frequentemente marginalizadas e estigmatizadas por suas crenças religiosas. O autor destaca como esses ideais hegemônicos criam um ambiente hostil, no qual a religiosidade de matriz africana é constantemente desvalorizada e vista como "inferior", o que agrava a exclusão social dessas crianças.

A motivação para a pesquisa de Filizola (2019) sobre intolerância religiosa surgiu de suas observações no ambiente escolar, onde notou que muitas crianças e adolescentes se sentiam envergonhados por pertencerem a religiões de matrizes africanas. Esse fenômeno despertou seu interesse em questões relacionadas ao preconceito e à discriminação, com foco específico no racismo religioso, que afeta especialmente as crianças praticantes do candomblé. Filizola conclui que o racismo religioso é um reflexo do racismo estrutural que permeia as relações sociais, reforçando as desigualdades históricas entre as diferentes culturas e religiões presentes no Brasil. O autor afirma que esse tipo de discriminação não se limita a atos isolados, mas é alimentado por um sistema social que marginaliza as religiões de matriz africana e seus adeptos, reproduzindo no ambiente escolar as tensões e divisões que já estão presentes na sociedade em geral.

Azevedo (2017) realiza um percurso histórico da intolerância religiosa no Brasil, utilizando registros midiáticos para ilustrar como essa intolerância se manifesta dentro do espaço escolar. A autora destaca que o contexto social brasileiro, constantemente reatualizado, ainda mantém as estruturas coloniais de exclusão e marginalização, e o racismo continua sendo o principal fator responsável pela discriminação das religiões de matrizes africanas e de seus seguidores. Ela observa que a escola, como um microcosmo da sociedade, reflete essas desigualdades e potencializa a invisibilidade dos iniciados nas religiões afro-brasileiras, criando um ambiente onde as crenças de matriz africana são muitas vezes ignoradas ou hostilizadas.

Rodrigues (2017) foca sua pesquisa em um episódio específico de intolerância religiosa, o ataque sofrido por Kayllane Campos, ocorrido em 2015, no Rio de Janeiro/RJ, uma criança de 11 anos praticante de candomblé, que foi apedrejada na rua por dois jovens após participar de uma cerimônia religiosa. A partir desse evento, Rodrigues constrói uma narrativa sobre as vivências de Kayllane e de outras crianças candomblecistas, abordando as manifestações de intolerância religiosa nas escolas e os efeitos nocivos desse preconceito na vida dessas crianças. A autora defende que é possível trazer essas experiências para o debate

público e plural, com o objetivo de desmistificar os preconceitos e promover o respeito, uma vez que as diferentes redes educativas estão em constante diálogo.

A pesquisa de Castro (2017), por sua vez, não se concentra em casos específicos de intolerância religiosa no ambiente escolar. A autora opta por relatar o percurso escolar de jovens de terreiro, que frequentemente enfrentam interrupções e reprovações, refletindo uma trajetória marcada por desigualdades sociais e culturais. Castro observa que o desempenho escolar desses jovens é impactado pelo que ela denomina "habitus", um conceito que descreve o capital cultural que os alunos trazem consigo e que contribui para a manutenção das desigualdades sociais, culturais e econômicas. Essas desigualdades, por sua vez, amplificam o fracasso escolar e as dificuldades no aprendizado.

A autora aponta que essa visão preconceituosa e discriminatória está profundamente enraizada nas grandes desigualdades sociais entre brancos e negros, o que influencia a maneira como a sociedade percebe e trata as práticas religiosas afro-brasileiras. A participação do Movimento Negro, segundo Castro, foi fundamental para a luta pela implementação de ações afirmativas, como a Lei 10.639/03, que exige o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas e visa garantir o respeito à diversidade religiosa e cultural.

Esses estudos convergem para um ponto comum: a intolerância religiosa nas escolas tem suas raízes no racismo estrutural das relações sociais. Azevedo (2017) e Filizola (2019) defendem que esse racismo é perpetuado no ambiente escolar, onde as religiões de matriz africana e afro-indígena e seus adeptos são marginalizados e estigmatizados. O racismo religioso, como revelado por Rodrigues (2017) e Castro (2017), é uma consequência direta de uma estrutura social que não só deslegitima as crenças de origem africana, mas também reforça a exclusão e a discriminação dessas comunidades. O tempo, ao invés de apagar essas marcas históricas, reatualiza as divisões e preconceitos, fazendo com que a intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras continue a ser uma questão premente no Brasil.

A implementação da Lei 10.639/03, que deveria ser uma ferramenta para promover o conhecimento e o respeito às religiões afro-brasileiras, enfrenta desafios significativos. A formação inadequada de professores, a falta de políticas públicas efetivas de formação continuada e a resistência de muitos educadores à temática da diversidade religiosa dificultam a aplicação eficaz da lei. A desinformação sobre as religiões afro-brasileiras, aliada aos valores cristãos eurocêntricos que ainda dominam a educação, contribui para a perpetuação da intolerância religiosa. Assim, enquanto a legislação oferece uma possibilidade de promover o

respeito e a convivência pacífica, o contexto escolar muitas vezes se apresenta como um campo de batalha para a aceitação e valorização das práticas religiosas afro-brasileiras.

Ao negar ou ignorar a existência do racismo religioso nas escolas, a sociedade contribui para a desumanização dos/as alunos/as de terreiro, perpetuando um ciclo de violência simbólica e exclusão. Reconhecer a intolerância religiosa e trabalhar para combatê-la é essencial para a construção de um ambiente escolar mais justo e respeitoso, onde todas as religiões, especialmente as de matriz africana e afro-indígena, possam ser celebradas e respeitadas.

4 EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO E PRECONCEITO

Após os devastadores conflitos das duas Guerras Mundiais e o surgimento de regimes totalitários, onde o Estado assumiu um papel opressor e controlador das populações, as consequências dessa ordem se tornaram insustentáveis. Esse cenário de caos e opressão provocou uma reflexão profunda sobre os sistemas sociais vigentes desde a modernidade. Como resposta a esse colapso, as nações se uniram para criar um marco histórico: um documento que estabelecesse limites claros para a ação do Estado e dos indivíduos, ao mesmo tempo que garantisse direitos fundamentais para assegurar uma vida digna. Esse momento decisivo culminou, em 1948, na criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), cujos princípios estão expressos em seu preâmbulo.

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum, (UNIC, 2009, p. 2).

Assim, é impossível desvincular a Declaração Universal dos Direitos Humanos de seu contexto histórico. Negá-la seria como ignorar as duras lições que a história nos deixou. Lições que foram aprendidas à custa da perda de liberdade de inúmeras pessoas e de incontáveis formas de violência e sofrimento. A violência, que sempre acompanhou a humanidade, alcançou o século XX com novas e sofisticadas tecnologias. Surgiram, então, formas inéditas de controle das liberdades e de opressão, seja através do poder dos meios de comunicação ou pela constante ameaça de armas nucleares a milhares de quilômetros de distância. Esse período trágico do início do século XX foi o ápice de um processo histórico de colonialismos, no qual a Modernidade foi uma construção cultural imposta pela Europa aos demais povos, carregando consigo o eurocentrismo, como aponta Quijano.

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. (QUIJANO, 2005, p.122).

A colonização envolvia a apropriação de territórios e povos, impondo-lhes uma condição de subordinação dentro de um sistema global de exploração mercantilista e capitalista, sustentado por diversas formas de violência. Embora a independência tenha sido gradualmente conquistada pelas nações colonizadas, isso não resultou na eliminação imediata do pensamento colonial nem na transformação automática das estruturas de poder e da divisão do trabalho que haviam sido implantadas durante o período colonial. O controle sobre os

povos, exercido tanto diretamente quanto por meio de governos locais sustentados pelo domínio externo, permaneceu presente, como destaca Quijano.

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. (QUIJANO, 2005, p.121).

A falência do modelo colonialista e imperialista mundial se desencadeou a partir da intensa competição entre as nações europeias pelo domínio de povos e territórios que haviam sido subjugados. Esse conflito gerou uma crise profunda, que se tornou a principal força motriz das grandes guerras na primeira metade do século XX. Tais guerras expuseram de maneira clara a necessidade urgente de estabelecer normas universais de direitos humanos, com o objetivo de evitar novos ciclos de destruição e opressão. No entanto, a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948, embora um marco significativo, não garantiu de imediato a implementação das proteções que ela preconizava.

A verdadeira garantia dos direitos propostos pela DUDH exigia mais do que apenas uma nova codificação legal: ela demandava uma profunda ressignificação do conceito de humanidade. Durante séculos de colonialismo, esse conceito foi moldado e distorcido por ideologias que procuraram justificar a exploração, a subordinação e a desumanização de outros povos. Termos como "raça", por exemplo, foram fabricados e utilizados como ferramentas para legitimar a hierarquização das sociedades, tornando aceitáveis a escravização, a exploração e o extermínio de grandes populações. O impacto cultural do colonialismo foi tão profundo e abrangente que suas ideias ainda permanecem fortemente enraizadas no imaginário coletivo de diversas sociedades, influenciando ainda hoje a forma como vemos a identidade, a dignidade e os direitos dos outros.

Portanto, para que os direitos humanos propostos pela DUDH se tornassem efetivos, era necessário um esforço muito mais complexo de desconstrução das ideologias coloniais e uma redefinição do que significa ser humano. Isso implicava, entre outras coisas, a erradicação dos estigmas racializados e a desconstrução das estruturas sociais e econômicas que perpetuavam a exploração e a marginalização de grandes partes da população mundial. Assim, a verdadeira emancipação dos povos colonizados não seria alcançada apenas por meio da independência política, mas também através de uma profunda transformação cultural e epistemológica que possibilitasse uma verdadeira humanidade compartilhada e igualitária.

A grande conquista do colonialismo foi a naturalização da opressão e das violências contra os povos subjugados, tornando essas práticas parte do imaginário coletivo e das estruturas sociais. Superar essa naturalização, ou seja, descolonizar o olhar, implica em desfazer os efeitos duradouros do colonialismo. O uso do termo “descolonizar” em vez de “descolonizar” se refere à intenção de conceituá-lo como uma ação pedagógica e transformadora, que vai além da simples transmissão de conhecimento. Trata-se de um movimento propositivo que busca construir novas condições sociais, culturais, políticas e de

pensamento, com foco na transformação radical da sociedade.

No pensamento decolonial, a proposta é justamente a desnaturalização desse olhar, ou seja, possibilitar que as pessoas reconheçam que as condições excludentes, injustas e desigualdades às quais estão submetidas não são algo inerente à sociedade ou à natureza humana, mas sim construídas por sistemas de pensamento e práticas que atravessam todas as relações sociais. Dessa forma, o objetivo é levar os indivíduos a entender que os moldes e os valores impostos pelo colonialismo não são inevitáveis, mas sim frutos de um processo histórico de imposição de uma visão de mundo.

A educação, nesse contexto, se configura como a ferramenta mais eficaz para disseminar o pensamento decolonial. Ao promover uma reflexão crítica sobre os diversos contextos de vida, ela oferece aos indivíduos as condições para se posicionarem de maneira autônoma e livre, construindo sentidos de vida que não estejam mais presos às antigas estruturas coloniais. Romper com a mentalidade colonial é, portanto, essencial para a construção de uma verdadeira concepção de Direitos Humanos, que se fundamenta nos princípios de liberdade, autonomia, respeito à diversidade e paz entre as nações. O processo decolonial, nesse sentido, vai além da crítica, sendo uma ação ativa e criadora de novas possibilidades de ser e de viver em sociedade.

Entretanto, o currículo escolar precisa ser revisado de maneira crítica quanto à sua representatividade e pluralidade, de modo que reflita a diversidade étnico-racial do Brasil e valorize, de forma efetiva, as culturas negras e indígenas como partes constituintes da identidade nacional. A ausência ou o tratamento superficial dessas contribuições no conteúdo escolar perpetua visões baseadas na cultura eurocêntrica e silencia trajetórias históricas fundamentais como as dos povos originários e dos negros. Diante dessa perspectiva, para que a educação em direitos humanos cumpra seu papel transformador, é fundamental que seja promovida mudanças estruturais que envolvam a formação crítica de professores, a adoção de materiais didáticos com recorte racial e a construção de práticas pedagógicas antirracistas. Sem esses avanços, a escola corre o risco de reforçar desigualdades ao invés de combatê-las, uma vez que,

Incluir a historicidade africana e afro-brasileira na formação docente implica reconhecer a dinamicidade social ampla, na qual assuntos como racismo, xenofobia e outros tipos de preconceitos denotam a primordialidade de um currículo étnico-racial que atenda a capacitação contínua e informativa de docentes que atuarão na Educação Básica, principalmente, a partir da Educação Infantil. A importância de políticas públicas nos currículos, como a lei 10.639/2003, integra possibilidades decoloniais e antirracistas da formação inicial e continuada (Silva, 2024, p.28).

Nesse cenário, o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) enfatiza que os direitos nela estabelecidos devem ser vistos como um objetivo comum para todos os povos e nações. Ele destaca que cada indivíduo, assim como as instituições sociais, deve se empenhar, com o auxílio da educação e do ensino, em promover o respeito a esses direitos e liberdades. Além disso, a Declaração apela à adoção de medidas progressivas, tanto

em nível nacional quanto internacional, para garantir o reconhecimento e a observância universal desses direitos (UNIC, 2009, p. 3).

Desde sua concepção, a realização efetiva dos Direitos Humanos está intrinsecamente ligada ao esforço coletivo e individual através da educação. A educação se configura como o principal meio de sensibilizar, humanizar e despertar os indivíduos para a necessidade de repensar a visão de mundo, desafiando os conceitos naturalizados e promovendo a decolonização do saber. O Brasil, ao aderir aos princípios da DUDH, assegura em sua Constituição Federal os Direitos Fundamentais que se alinham com essas diretrizes. Além disso, o Estado brasileiro propõe e implementa políticas públicas para promover esses direitos, especialmente através da educação. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007) é um exemplo claro dessa estratégia. Na introdução deste documento, é apresentado um diagnóstico do cenário contemporâneo, evidenciando que, apesar dos avanços, muitos direitos continuam a ser negados e desrespeitados em diversos contextos e regiões. Isso demonstra a contínua necessidade de ações concretas para assegurar a efetividade dos direitos humanos no país.

Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. (BRASIL, PNEDH, 2007, p. 19)

Também no ano de 2003, foi sancionada a Lei Federal nº 10.639, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos relacionados à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, por meio da inserção do artigo 26-A na LDB. Assim, a necessidade de regulamentar essa legislação impulsionou a formulação das diretrizes curriculares voltadas à educação das relações étnico-raciais e ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme estabelecido no Parecer e na Resolução nº 1/2004, elaborados pela mesma equipe responsável pelo Parecer sob-relatoria da professora Petronilha Silva. É nesse contexto, em que o Estado busca enfrentar o racismo com maior profundidade e coerência, que se insere o Parecer ora destacado. Além disso, Nascimento (2020) afirma que

O primeiro fato que cumpre ressaltar na apreciação do Parecer é a novidade que ele representa ao ser o primeiro documento estatal que traz a discussão sobre as relações raciais de maneira organizada e sistematizada para o interior do Estado, embora tenhamos outros documentos que lidem com a questão racial, como é o caso da própria Constituição de 1988, que repudia o racismo e o tipifica como crime inafiançável e imprescritível, da Lei Afonso Arinos ou a Lei Caó, que tratam do racismo de maneira prevalentemente punitiva. O Parecer, ao trazer normativas para a regulamentação do artigo 26-A da LDB, por outro lado, faz com que tenhamos uma abordagem bastante distinta da problemática racial (Nascimento, 2020, p. 91).

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) esteja consolidada no campo jurídico das nações ocidentais há mais de setenta anos, o racismo, as discriminações, as violências, as injustiças e as desigualdades continuam a ser realidades presentes nos dias atuais. O respeito à dignidade da pessoa humana ainda precisa ser plenamente conquistado, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração ou deficiência. Além disso, a efetivação de direitos essenciais como o direito à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho e ao meio ambiente saudável ainda exige grande esforço (BRASIL, PNEDH, 2007, p. 21).

No entanto, além da negação prática desses direitos, há ainda discursos que atacam diretamente os Direitos Humanos, frequentemente baseados em uma interpretação distorcida deles. Propostas como a reinstauração da pena de morte surgem novamente, e o desconhecimento sobre o que realmente representam os direitos humanos faz com que muitos os associem erroneamente à ideia de "defender bandidos". Discursos de ódio e a defesa do uso da violência contra aqueles em situações de criminalidade, miséria ou envolvimento com drogas têm se tornado cada vez mais comuns. Esses discursos estão enraizados no individualismo e egoísmo promovidos pela sociedade capitalista e pelo mundo "líquido", onde o outro é visto apenas como um meio para satisfazer os próprios desejos. Nesse contexto, tanto a violência praticada por criminosos quanto a violência policial têm uma origem comum: a desumanização do outro.

Portanto, para combater esses efeitos, é necessário adotar ações em duas frentes distintas: (1) proporcionar conhecimento objetivo sobre os Direitos Humanos e a história que levou à sua formulação, para esclarecer a sociedade sobre seu real significado e importância; (2) realizar movimentos de sensibilização e humanização, promovendo a visão do outro como um ser digno de respeito e solidariedade, independentemente das circunstâncias. Essas ações são fundamentais para reverter a desumanização e promover a verdadeira aplicação dos direitos fundamentais em nossa sociedade.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) destaca claramente essa dupla vertente da educação voltada para os direitos humanos:

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos –PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. (Brasil, PNEDH, p. 29).

A interação proposta pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fundamental para promover a verdadeira humanização. Nessa abordagem, o outro deixa de ser apenas um objeto de estudo ou algo distante, tornando-se uma pessoa a ser reconhecida e respeitada, alguém com quem devemos nos conectar de maneira genuína, colocando-nos no seu lugar. Assim, uma das principais contribuições dos Direitos Humanos é estabelecer uma relação entre todos os seres humanos sem qualquer tipo de hierarquia baseada

em raça, classe social, etnia, religião, entre outros. Todos compartilhamos a mesma humanidade e os mesmos direitos.

Nesse contexto, o direito à vida ocupa um papel central, sendo superior a qualquer outro direito ou dever. A vida é o que nos permite existir plenamente como seres humanos, pensar, transformar a nós mesmos e até mudar nossas opiniões e atitudes. Portanto, garantir o direito à vida é o fundamento de todos os direitos humanos, e no Brasil, ele é a base dos Direitos Fundamentais. Esse princípio é essencial para que a democracia não se torne apenas um conceito teórico, mas uma realidade concreta, como enfatizado pelo PNEDH.

Para que a democracia seja efetivada, é necessário assegurar a proteção do Estado ao direito à vida e à dignidade, sem distinção étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras, garantindo tratamento igual para todos (as). É o que se espera, portanto, da atuação de um sistema integrado de justiça e segurança em uma democracia. (Brasil, PNEDH, p. 47).

O direito à vida é ampliado pela inclusão do direito à "dignidade", reconhecendo que uma vida digna é essencial para o pleno exercício da humanidade. A escravidão e a tortura são exemplos extremos de condições nas quais o Estado ou indivíduos submeteram outros seres humanos, resultando em graves violações da dignidade humana. Contudo, existem outras formas de violência, menos visíveis, mas igualmente desumanas, que persistem até hoje, como a discriminação, a negação do acesso à educação e a pobreza. O enfrentamento dessas violências mais sutis requer, fundamentalmente, conscientização. Escolas e meios de comunicação desempenham papéis cruciais na formação de uma nova cultura de respeito aos direitos humanos e na promoção de uma visão humanizada da sociedade. A mídia, especificamente, tem grande impacto na disseminação de valores, tanto de maneira objetiva quanto subjetiva, por meio de notícias, discursos e a promoção de conceitos que moldam a formação social e política da população.

Reconhecendo essa influência, o PNEDH enfatiza a responsabilidade do setor midiático em aderir aos princípios dos Direitos Humanos, destacando a necessidade de um compromisso com valores fundamentais como a paz, a proteção ambiental, a tolerância e o respeito às diferenças, seja de etnia, raça, deficiência, cultura, gênero, orientação sexual, política ou religiosa. A mídia, devido à sua capacidade de alcançar grandes públicos, é vista como um patrimônio social essencial para garantir o direito à livre expressão e ao acesso à informação. Por isso, as emissoras de rádio e televisão operam com concessões públicas, sendo obrigadas a cumprir compromissos previstos na Constituição e em tratados internacionais, promovendo a cultura de paz e o respeito aos direitos humanos.

No âmbito escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta os currículos das escolas públicas e privadas do Brasil, faz referência direta ao PNEDH em seu texto inicial e menciona os Direitos Humanos em 64 ocasiões ao longo do documento. A

BNCC define que as "aprendizagens essenciais" a serem desenvolvidas devem garantir aos estudantes o fortalecimento de dez competências gerais. Nesse contexto, a "competência" é entendida como a capacidade de aplicar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em diferentes contextos, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo e seu engajamento com os princípios dos Direitos Humanos.

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, BNCC, 2017, p. 8)

Dando continuidade ao texto introdutório, a BNCC define dez “competências gerais” que devem ser cultivadas ao longo de toda a educação básica, com o propósito de esclarecer o perfil de "cidadão" que se pretende formar. A sétima competência diz respeito à habilidade de

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, BNCC, 2017, p. 10)

A competência número 9, que também aborda os Direitos Humanos, é a seguinte:

“Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, BNCC, 2017, p. 10).

Desse modo, a promoção dos Direitos Humanos e o desenvolvimento do respeito pelo outro devem ser incorporados de maneira integrada em todo o currículo escolar, sem a necessidade de uma disciplina específica para esse fim. O texto equipara o respeito ao “outro” à prática de acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, eliminando preconceitos e discriminação. Dessa forma, todas as disciplinas têm um papel importante no letramento jurídico dos alunos, com a compreensão da linguagem e dos conteúdos relacionados aos Direitos Humanos e Fundamentais. Este aprendizado deve ser um objetivo central no processo educacional, contribuindo para a erradicação de práticas sociais de exclusão e violência.

Oliveira e Strelhow (2013) destacam a quão desafiadora é a concretização desses direitos, afirmando: “Seria ideal se todos os artigos da Declaração fossem concretizados. Contudo, vê-se que, a cada dia, surgem novas formas de violência. Seres humanos são tratados como lixo, o meio ambiente é destruído, a exclusão e a discriminação se propagam. A efetivação dos direitos humanos ainda precisa percorrer um longo caminho. A existência de declarações não garante a realização dos direitos” (OLIVEIRA; STRELHOW, 2013, p.99).

Neste contexto, Carbonari (2008) sublinha que os direitos humanos não são algo pronto, mas sim o resultado de uma luta constante, sendo construídos historicamente nas batalhas libertárias e emancipatórias de homens e mulheres. Ele afirma: "os direitos humanos não são prontos, são fruto da luta, se constroem e são construídos historicamente e se radicam nas lutas libertárias e emancipatórias de homens e de mulheres" (CARBONARI, 2008, p.65). Cada nova geração precisa ser constantemente lembrada, por meio da educação, dos direitos que foram instituídos pela humanidade como fundamentais para sua própria proteção. Os direitos humanos devem ser entendidos como instrumentos essenciais para garantir segurança e liberdade nas relações entre os indivíduos e o Estado. Ensinar esses direitos é, portanto, uma ação de "permanente luta por liberdade, por justiça, por igualdade e por solidariedade contra todo e qualquer tipo de exploração, domínio e exclusão" (OLIVEIRA; STRELHOW, 2013, p.99).

5 METODOLOGIA

5.1 Contextualização da pesquisa: da natureza à classificação

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa por compreender que o racismo religioso vivenciado por alunos de comunidades tradicionais de matrizes africana e afro-indígena no contexto escolar se trata de um fenômeno que exige uma análise profunda em relação aos sentidos, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, conforme Neves (1996, p.1), a pesquisa qualitativa "compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados" com o objetivo de expressar o sentido dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, a escolha metodológica justifica-se pela intenção de identificar a subjetividade dos participantes, compreender as dinâmicas sociais e interpretar os sentidos construídos nas interações cotidianas escolares.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa deve ser fundamentada no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, aspectos que não podem ser traduzidos em dados mensuráveis, mas que são fundamentais para a compreensão das relações sociais em sua complexidade. Nesse sentido, esta investigação não busca representatividade numérica ou generalizações estatísticas, mas sim a compreensão de contextos específicos com o propósito de valorizar a escuta ativa dos sujeitos e a articulação com os referenciais teóricos e legais pertinentes.

No que diz respeito à sua natureza, esta pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva. De acordo com Gil (2002, p. 41), "as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito" ou contribuindo para a formulação de hipóteses. Além disso, caracterizam-se por seu planejamento flexível, o que permite a consideração de múltiplos aspectos do fenômeno estudado, incluindo levantamento bibliográfico, entrevistas com sujeitos diretamente envolvidos e análise de acontecimentos que favoreçam a compreensão da realidade investigada. Tais características se aplicam ao presente estudo que busca ampliar o entendimento sobre as manifestações do racismo religioso nas escolas e suas implicações referentes à garantia dos Direitos Humanos no contexto escolar das comunidades pesquisadas. Já em relação às pesquisas descritivas, Gil (2002, p. 42) ainda reitera que têm como propósito "descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou ainda estabelecer relações entre variáveis." Uma de suas principais características é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como as entrevistas semiestruturadas. Dessa forma,

a pesquisa descrita nesta dissertação conjuga elementos das abordagens exploratória e descritiva de modo a integrar entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação participante para compreender como tem sido as experiências de alunos de comunidades tradicionais de matrizes africana e afro-indígena no contexto escolar.

Além disso, Minayo (2001) afirma que a metodologia qualitativa permite uma abordagem flexível, dialógica e sensível à realidade dos sujeitos sociais, o que se mostra essencial em investigações que envolvem temas marcados por vulnerabilidade, como é o caso da intolerância religiosa. A recusa ao modelo positivista, conforme aponta Goldenberg (1997), implica reconhecer que a realidade social exige uma abordagem própria, que considere as especificidades culturais, históricas e simbólicas dos grupos investigados. Assim, a presente pesquisa orienta-se por princípios ético-políticos que valorizam a escuta, a empatia e a construção de conhecimento comprometida com os Direitos Humanos e com a justiça social.

5.2 Caracterização e geração de dados

A pesquisa foi realizada em escolas da cidade de Paulista/PE e se propôs a compreender como se manifestam as práticas de racismo religioso enfrentadas por alunos/as de Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena no ambiente escolar. A geração de dados foi orientada por uma abordagem qualitativa, a qual possibilitou captar as experiências, percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos de modo a priorizar a profundidade da compreensão sobre a realidade vivenciada por essas comunidades no contexto educacional. Para tanto, foram utilizados dois procedimentos principais de coleta de dados: realização de entrevistas semiestruturadas com diferentes atores sociais e a análise do Plano Municipal da Educação de Paulista/PE e do Organizador Curricular do município.

5.3 Contexto da pesquisa

O município de Paulista, localizado na Região Metropolitana do Recife, abriga diversas comunidades de terreiro e concentra um número expressivo de escolas da rede pública. A escolha desse local como campo empírico da pesquisa decorre da experiência prévia da pesquisadora enquanto Diretora da Política de Promoção da Igualdade Racial do município, em que pôde observar de forma direta os desafios enfrentados por alunos de axé no ambiente escolar. A vivência institucional e o envolvimento com as pautas da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo religioso fortaleceram na pesquisadora a necessidade de aprofundar esse debate a partir de uma perspectiva educacional voltada para os Direitos Humanos e ao racismo religioso.

5.4 Instrumentos de pesquisa

A geração de dados foi realizada com base em dois instrumentos principais: a entrevista semiestruturada e a análise documental.

5.4.1 Entrevista semiestruturada individual

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas junto a professores, gestores escolares, responsáveis pelos/as alunos/as de axé e lideranças de comunidades tradicionais de matrizes africana e afro-indígena. A escolha por esse tipo de instrumento justifica-se por permitir ao entrevistado maior liberdade para relatar suas experiências, ao mesmo tempo em que mantém um roteiro temático previamente elaborado (Gil, 2002). Com isso, as entrevistas foram realizadas de forma presencial e registradas mediante consentimento formal. O roteiro das entrevistas, Anexo A, foi construído com base nos objetivos da pesquisa e com o intuito de dialogar com os referenciais teóricos e as diretrizes da Educação em Direitos Humanos.

5.4.2 Análise documental

A análise documental foi realizada a partir do Plano Municipal de Educação de Paulista/PE e do Organizador Curricular do município, com o objetivo de compreender como as diretrizes oficiais da rede municipal orientam as práticas pedagógicas voltadas à promoção da educação antirracista e ao enfrentamento do racismo religioso no ambiente escolar. A seleção desses documentos se justifica por seu caráter normativo e estruturante das políticas educacionais locais.

Segundo Gil (2002), a análise documental constitui-se como uma técnica de pesquisa que envolve a investigação e interpretação de documentos com o propósito de extrair deles informações pertinentes ao objeto de estudo. Nesse sentido, o tratamento analítico consiste no processo de leitura crítica e sistematização que transforma documentos primários, como relatórios oficiais, leis e atas produzidas para fins administrativos, em informações interpretadas e organizadas para fins científicos. Trata-se, portanto, de um procedimento sistemático que possibilita o acesso a registros formais e institucionais, os quais podem revelar tanto avanços quanto lacunas nas políticas educacionais.

5.5 Caracterização dos participantes da pesquisa

A composição dos sujeitos da pesquisa foi pensada de modo a contemplar a pluralidade de vozes presentes na temática em questão, principalmente no que diz respeito às experiências de racismo religioso em ambientes escolares e na sociedade. Foram convidadas

pessoas que vivenciam diretamente essa realidade ou que, de alguma forma, atuam na mediação entre o espaço escolar e as comunidades de matriz africana. A presença de professora, gestora, responsáveis por estudantes e lideranças religiosas (Babalorixás) permitiu que a escuta fosse ampliada e contextualizada. As perguntas acerca do perfil dos sujeitos da pesquisa estão presentes no roteiro das entrevistas, Anexo A.

A tabela 1 apresenta o código atribuído a cada participante e o local que representa:

Código	Local
Gerente Pedagógico	Secretaria da Educação do município de Paulista/PE

Professora A	Escola Municipal Maria das Neves
Gestora A	Escola Municipal Comendador Arthur Lundrigo
Responsável A	Candomblé da Nação Nagô
Responsável B	Candomblé da Nação Nagô
Babalorixá A	Candomblé da Nação Nagô
Babalorixá B	Candomblé da Nação Nagô

5.6 Sistematização e categorização dos dados

A partir da escuta atenta das entrevistas, os conteúdos foram agrupados em três categorias definidas previamente com base nos objetivos do estudo e no roteiro das entrevistas. Essa sistematização permitiu uma análise articulada entre as falas dos participantes e os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa.

A escolha das categorias está ancorada nas contribuições de Barbosa (2024), Candau (2008), Cavalleiro (2005), Gomes (2003a, 2003b e 2019), Lélis e Hora (2018), Moore (2005) e Munanga (2001, 2006 e 2015), Oliveira (2023), Ribeiro (2019), Rodrigues Junior (2017), Silva Junior (2012) e Silva (2024), cujas obras problematizam o racismo, as desigualdades étnico-raciais e os desafios da educação comprometida com os Direitos Humanos. As categorias expressam, portanto, dimensões fundamentais para compreender o enfrentamento ao racismo religioso nas escolas e a inserção da Educação em Direitos Humanos como prática pedagógica transformadora.

A seguir, apresentamos a tabela 2 com as três categorias de análise utilizadas nesta pesquisa:

Categorias de Análise	Descrição
Concepções sobre Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos (EDH)	Busca compreender como os participantes definem e se relacionam com os conceitos de Direitos Humanos e EDH no contexto escolar, identificando aproximações com os princípios de justiça social e igualdade.
Concepções sobre a Lei 10.639/2003 e o racismo religioso	Analisa como os sujeitos percebem e conhecem a aplicação da Lei nº 10.639/2003 e sua importância para o reconhecimento das tradições afro-brasileiras, e concepção do racismo religioso.

<p>Sobre o contexto da prática da Educação em Direitos Humanos na redução e no enfrentamento do racismo religioso</p>	<p>Examina como as práticas pedagógicas e institucionais se articula à EDH para o enfrentamento ao racismo religioso, considerando experiências e concepções dos participantes.</p>
---	---

6 RACISMO RELIGIOSO: O ECOAR DAS VOZES

6.1 Sobre a política de formação docente e o compromisso com a educação antirracista em Paulista/PE

Em entrevista, o Gerente Pedagógico da Secretaria de Educação afirma que existe um importante avanço institucional no município Paulista/PE no que diz respeito ao estabelecimento de formações mensais e obrigatórias para professores, regulamentadas por instrução normativa: *No município do Paulista, a formação de professores ocorre de forma sistemática e mensal, regulamentada por uma instrução normativa que define o momento da "aula atividade"* [trecho da entrevista, Gerente Pedagógico, 2025].

Segundo o entrevistado, essa política reconhece a importância da formação continuada como instrumento para o fortalecimento da prática pedagógica e da promoção dos direitos humanos no cotidiano escolar. Lélis e Hora (2018) afirmam que as instruções normativas integram o conjunto de atos administrativos que detalham e operacionalizam diretrizes legais para permitir que as políticas educacionais se concretizem no cotidiano das instituições. Com isso, no âmbito municipal, esses instrumentos assumem papel estratégico na regulamentação de ações como a formação docente de modo a assegurar sua execução de forma sistemática e vinculada aos princípios de gestão democrática.

Nesse contexto, a formação continuada de professores, sobretudo quando promovida em tempo de serviço, representa um dos pilares para a construção da prática pedagógica comprometida com os direitos humanos. Como argumentado por Candau (2008), não se trata apenas de oferecer cursos pontuais, mas de consolidar uma política formativa institucionalizada, sistemática e orientada por princípios ético-políticos. Por essa perspectiva, é importante salientar que a efetivação da educação antirracista exige que os educadores estejam preparados para identificar, problematizar e desconstruir práticas discriminatórias no cotidiano escolar.

Segundo a pedagoga e ex-ministra da Igualdade Racial do Brasil Nilma Lino Gomes (2011) as formações dos docentes devem considerar as dimensões racial, étnica e cultural da experiência educativa, promovendo o reconhecimento da diversidade como eixo essencial do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a garantia de condições adequadas para que esses momentos ocorram no interior da jornada de trabalho dos professores, portanto, não é apenas

uma medida administrativa, mas uma estratégia de justiça educacional, como apontado pelo Gerente Pedagógico:

Essa normativa garante que os professores recebam formação dentro do seu próprio turno de trabalho, sem necessidade de comparecimento em contraturnos, aos sábados ou em dias adicionais. As formações são organizadas conforme um cronograma estabelecido e contemplam todas as etapas e modalidades da educação: creche, pré-escola, anos iniciais e finais, EJA e educação especial. A participação nas formações é obrigatória e caso o professor não participe leva falta, sem direito a justificativa [trecho da entrevista, Gerente Pedagógico, 2025].

Além disso, o Gerente relata que a criação da Coordenação de Direitos Humanos, Gênero e Igualdade Racial representa um marco estratégico para o avanço das pautas étnico-raciais e de enfrentamento ao racismo religioso no município. Embora ainda em fase de estruturação, a coordenação propõe um programa que busca articular de diferentes maneiras temas como racismo, racismo religioso e igualdade de gênero, indicando uma tentativa de institucionalizar práticas antidiscriminatórias na formação docente. De acordo com o entrevistado, *“o objetivo é tratar essas temáticas, racismo, racismo religioso, questões de gênero e igualdade racial, de forma transversal, dentro da perspectiva dos direitos humanos, promovendo debates e reflexões consistentes no ambiente escolar”* [trecho da entrevista, Gerente Pedagógico, 2025].

Essa concepção da educação como direito humano, conforme estabelecido pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007), implica reconhecer a escola como espaço estratégico para a promoção da dignidade, da justiça social e da equidade. O PNEDH propõe uma abordagem transversal, democrática e participativa, orientada pela valorização da diversidade e pelo combate a todas as formas de discriminação. Ao situar a educação não apenas como instrumento de transmissão de conteúdos, mas como prática social crítica e comprometida com os direitos fundamentais, essa perspectiva exige o desenvolvimento de políticas curriculares e pedagógicas que incorporem as múltiplas dimensões da cidadania.

Nesse contexto, a educação antirracista não é um eixo isolado, mas parte indissociável da construção de uma cultura de direitos humanos, que reconhece o racismo como violação estrutural e histórica desses direitos. Como apontam Gomes (2003a) e Candau (2008), a efetivação dessa proposta passa pelo fortalecimento institucional, pela formação docente continuada e pela produção de materiais que reflitam os princípios da justiça racial e social. Além disso, o Gerente Pedagógico complementa ao afirmar:

Mais do que trabalhar educação para os direitos humanos, estamos entendendo a educação como um direito humano, e também como meio para a garantia de outros

direitos. É um paralelo que estamos construindo. A identidade da nova coordenação ainda está em processo de formação. A coordenadora já foi nomeada e está montando a equipe, elaborando um programa e definindo diretrizes. Já temos uma ementa aprovada por lei, que serve como base, mas ainda estamos discutindo de que forma esse trabalho será desenvolvido, especialmente no que diz respeito à educação antirracista [trecho da entrevista, Gerente Pedagógico, 2025].

Um dos pontos mais incisivos da entrevista é a crítica à abordagem pontual dos temas raciais no calendário escolar. O Gerente Pedagógico enfatiza que o antirracismo não deve ser apenas um tema transversal da educação antirracista, mas um conteúdo estruturante e essencial do currículo, com a mesma importância que a alfabetização.

Assim como alfabetização e letramento, o antirracismo deve estar presente de forma orgânica no dia a dia da sala de aula. Não se trata apenas de incluir o tema em datas específicas, como Julho das Pretas, Semana do Educar pela Igualdade Racial ou Dia da Consciência Negra [trecho da entrevista, Gerente Pedagógico, 2025].

Essa atuação por parte da Secretaria da Educação revela que as instituições municipais possuem consciência sobre o papel que os materiais didáticos desempenham na perpetuação ou desconstrução de estereótipos. Como destaca Gomes (2019), a educação comprometida com a equidade racial exige a valorização dos saberes negros nos currículos escolares e o enfrentamento das estruturas racistas que operam na escola. Para a autora, é fundamental reconhecer o racismo como um obstáculo pedagógico que afeta diretamente o acesso à aprendizagem e ao pertencimento. De modo complementar, Almeida (2018) argumenta que o racismo não se trata apenas do comportamento individual inerente ao ser humano uma vez que está relacionado também à construção social e cultural das instituições, o que demanda políticas educacionais intencionais para seu desmonte. A equipe pedagógica, ao selecionar materiais com atenção à linguagem, imagens, autoria e representações culturais nos livros, busca garantir a coerência com os princípios da justiça social e da diversidade.

Ainda que a seleção inicial de materiais escolares segue os critérios do PNLD, que já exige uma abordagem antirracista, conforme evidenciado anteriormente, o Gerente Pedagógico afirma que a Secretaria reconhece seu papel ativo na avaliação complementar de materiais não contemplados pelo programa federal, como os voltados à recomposição das aprendizagens. Essa atuação revela que a secretaria educacional possui a consciência institucional sobre o papel que os materiais didáticos desempenham na perpetuação ou desconstrução de estereótipos. Assim, por meio da entrevista com o Gerente Pedagógico, é possível observar que a equipe pedagógica demonstra sensibilidade crítica ao avaliar aspectos como linguagem, imagens, autoria e representações culturais nos livros com o propósito de buscar garantir a coerência com os princípios dos direitos humanos e da diversidade.

Nesse cenário, segundo Gomes (2003a), a educação antirracista exige a ruptura com os paradigmas monoculturais que historicamente moldaram o currículo escolar. Isso implica questionar os materiais didáticos, as escolhas linguísticas, os conteúdos e até mesmo os silêncios impostos às contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade. A autora defende que o enfrentamento ao racismo na escola deve ocorrer em todas as esferas da organização escolar, desde a gestão até a sala de aula, de modo contínuo e integrado, com o objetivo de desconstruir estereótipos e valorizar a diversidade étnico-racial como valor educativo fundamental.

Segundo o Gerente Pedagógico, é essencial questionar continuamente se determinadas abordagens, ao tratar textos literários ou históricos, reforçam estereótipos racistas ou contribuem para sua superação. Caso perpetuem discriminações, devem ser reformuladas. A coordenação, nesse sentido, busca aprofundar esse debate, com o entendimento de que o maior desafio está em transformar o antirracismo em um princípio estruturante da educação. Assim, trata-se de assumir um compromisso permanente que se manifeste em todas as etapas da formação escolar e contribua efetivamente para a construção de uma sociedade que não apenas rejeite o racismo, mas que se fundamente em valores antirracistas.

Dessa forma, a construção da educação antirracista exige a revisão crítica não apenas das práticas pedagógicas, mas também dos instrumentos que as sustentam, como os materiais didáticos. Conforme Gomes (2019), os livros, os currículos e os conteúdos trabalhados em sala de aula não são neutros já que carregam intencionalidades, reproduzem ideologias e podem tanto reforçar desigualdades quanto promover justiça social. É nesse sentido que a escolha criteriosa dos materiais deve ser realizada de maneira estratégica com vista ao enfrentamento ao racismo institucional. Como destaca Ribeiro (2019), uma política educacional efetivamente comprometida com a equidade racial deve considerar os materiais pedagógicos como dispositivos essenciais para a formação crítica e a afirmação identitária de crianças e jovens.

Nesse sentido, de acordo com o Gerente Pedagógico, o processo de seleção dos materiais didáticos utilizados pelas escolas municipais de Paulista/PE ocorre em duas frentes distintas. No caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), após a pré-seleção em nível nacional, *“as escolas recebem os títulos aprovados e fazem suas escolhas de forma autônoma”* [trecho da entrevista, Gerente Pedagógico, 2025]. Cada unidade formaliza sua decisão por meio de ata, posteriormente enviada à Secretaria para consolidação. O próprio sistema do PNLD organiza as escolhas com base na quantidade de votos obtidos pelos títulos em toda a rede.

Já em relação aos materiais não contemplados pelo PNLD, como os voltados à recomposição das aprendizagens, a definição é realizada internamente pela equipe técnica da Secretaria, que considera as demandas específicas da rede de ensino. Como ressalta o gestor, tratam-se de *“dois movimentos distintos: um nacional, com participação direta das escolas; e outro local, conduzido internamente pela equipe técnica da Secretaria”* [trecho da entrevista, Gerente Pedagógico, 2025].

Segundo Munanga (2001), a construção de uma educação democrática no Brasil passa pela valorização da pluralidade cultural e pelo enfrentamento das desigualdades históricas que marginalizaram determinados grupos sociais, especialmente a população negra. Isso exige que os sistemas educacionais, inclusive em suas instâncias técnicas e administrativas, como as secretarias e conselhos municipais, atuem de forma crítica e comprometida com a aplicação de políticas públicas que buscam pelo rompimento da cultura de exclusão e garantam a participação de diferentes vozes na formulação curricular e na escolha de materiais pedagógicos, além da participação na comunidade acadêmica.

Conforme esclarece o Gerente Pedagógico, a relação com o Conselho Municipal de Educação não envolve participação direta nas decisões sobre a escolha de materiais ou programas formativos, embora haja espaço para diálogo com os órgãos responsáveis: *“o Conselho atua principalmente na normatização do sistema educacional, como aprovação de instruções normativas, resoluções de calendário escolar, entre outros aspectos regulatórios”* [trecho da entrevista, Gerente Pedagógico, 2025]. Já as decisões de natureza pedagógica e técnica, como a seleção de livros e definição de formações, são conduzidas pela equipe da Secretaria, com base em legislações, evidências acadêmicas e diretrizes educacionais atualizadas. Ainda assim, o gestor ressalta que *“existe espaço para diálogo com os conselhos, como o Conselho Municipal de Política de Promoção à Igualdade Racial”* [trecho da entrevista, Gerente Pedagógico, 2025]. Quando há denúncias relativas a conteúdos racistas ou discriminatórios, a provocação institucional é acolhida pela Secretaria: *“Caso seja identificada uma obra com conteúdo racista ou discriminatório, a Secretaria pode ser acionada, e a equipe técnica analisa o material. Se constatado algum problema, a obra pode ser retirada de circulação”* [trecho da entrevista, Gerente Pedagógico, 2025].

Por fim, o Gestor Pedagógico reforçou durante a entrevista que o compromisso com uma educação antirracista, antimisógina, anti-LGBTfóbica e anticapacitista é coletivo e deve ser partilhado entre os órgãos da gestão, como a Secretaria de Educação, e os conselhos municipais.

Nosso compromisso é com uma proposta pedagógica que seja, de fato, antirracista, anti-LGBTfóbica, anticapacitista, antimachista e antimisógina. E essa responsabilidade é compartilhada com os conselhos, que também têm o papel de fiscalizar e apoiar, conforme seus regimentos. Por isso, toda provocação nesse sentido é tratada com seriedade. Quando analisamos um material, levamos em conta todos os elementos, imagens, linguagem, estrutura, autores, e até aspectos como formatação e legibilidade. Se a obra reforça estereótipos ou padrões excludentes, ela é desconsiderada com base em critérios objetivos [trecho da entrevista, Gerente Pedagógico, 2025].

Diante disso, o Gerente afirma que a Secretaria da Educação tem trabalhado para que, em todas as etapas do processo educativo, desde sua concepção até a prática em sala de aula, estejam fundamentadas nos princípios dos direitos humanos e da justiça social. Dessa forma, a intenção é construir e estabelecer uma proposta pedagógica que não apenas transmita conteúdos, mas que também contribua para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel na transformação social e comprometidos com a construção de uma sociedade mais equânime e democrática.

Além disso, a fala do gestor reforça o que Cavalleiro (2005) afirma com relação a não consideração das relações raciais no planejamento educacional brasileiro que dificulta a construção de vínculos interpessoais pautados no respeito e na igualdade entre os sujeitos presentes no ambiente escolar. Com isso, a omissão frente ao racismo, ao preconceito e à discriminação nas instituições de ensino fortalece a percepção de que as diferenças socialmente estabelecidas entre negros e brancos seriam desigualdades naturais e normais o que tem como resultado a consolidação da imagem dos negros como inferiores. Esse silêncio diante do racismo cotidiano limita o desenvolvimento intelectual de inúmeras crianças e jovens, negros e brancos, e ainda priva a todos, ao longo da vida, da possibilidade de exercer plenamente a liberdade de “ser o que quiser e tudo o que puder” (Cavalleiro, 2005, p.12).

6.2 Perfil dos entrevistados

A Professora A se apresentou como mulher cis, autodeclarada parda, heterossexual, com 49 anos, juremeira, candomblesista e pedagoga, com especialização em Ensino Étnico-racial. Professora polivalente da rede municipal de ensino de Paulista/PE atua há 5 anos na Escola Municipal Maria das Neves e reside há 7 anos no município. Conforme informado pela Professora A, sua formação e prática docente revelam um compromisso político-pedagógico com a educação antirracista e com a valorização da cultura afro-brasileira no espaço escolar, mesmo diante de resistências institucionais e familiares.

A Gestora A, mulher cis, lésbica, autodeclarada parda e tem 51 anos. É psicopedagoga de formação e atua como gestora escolar há 12 anos, demonstrando ampla experiência na administração educacional. Ela se identifica com a religião católica e não utiliza nome social. Segundo ela, sua trajetória profissional, aliada a sua vivência pessoal e identidade tem contribuído para a escuta qualificada sobre as temáticas relacionadas à diversidade, educação e direitos humanos no espaço escolar.

A Responsável A, se caracteriza como jovem mulher preta, cis, bissexual e pertencente ao Candomblé da Nação Nagô. Além disso, se apresenta como *Èkèdí*, função que, embora ainda não iniciada formalmente, indica sua inserção ativa na dinâmica religiosa. Nascida em 2004, ela trouxe à tona a perspectiva da juventude de terreiro e compartilhou vivências escolares atravessadas por preconceitos, silenciamentos e estratégias de enfrentamento construídas no seio familiar.

A quarta voz que compõe será chamada de Responsável B, mulher cis, negra, com 38 anos e iniciada no Candomblé da Nação Nagô desde 2018. Residente na Comunidade de Jardim Paulista, é ainda discípula da Jurema Sagrada. Sua trajetória enquanto mãe de filhos de axé e militante ativa nas escolas onde seus filhos estudam evidencia uma atuação firme na defesa dos direitos das crianças de terreiro, reforçando o papel das famílias como agentes pedagógicos e políticos frente ao racismo religioso.

Babalorixá A, é integrante do Candomblé da Nação Nagô, *Bàbá Kékèrè*, iniciado desde abril de 2013, ele diz carregar uma trajetória marcada pelo compromisso com a tradição e os saberes ancestrais do povo de axé. Babalorixá A tem 38 anos e se identifica como homem heterossexual. Embora seu registro civil indique cor branca, ele se autodeclara pardo, refletindo sobre como sua aparência e vivência racial não correspondem à categorização oficial. Além disso, não utiliza nome social, não possui deficiência e reforça em sua fala uma consciência identitária que articula gênero, raça e religiosidade a partir de uma perspectiva crítica e afirmativa.

Babalorixá B, é líder religioso do Candomblé da Nação Nagô e atua também nos cultos afro-indígenas da Jurema Sagrada. Residente no município de Paulista/PE é amplamente conhecido na comunidade é chamado por um nome socialmente atribuído em razão de sua forte atuação no culto à Jurema. Zelador de terreiro ocupa a posição de Babalorixá, sendo responsável pela condução espiritual da casa. Foi iniciado no orixá no dia 9 de julho, embora não tenha precisado o ano da feitura. Babalorixá B tem 50 anos, se identifica como homem negro e heterossexual, e não possui deficiência. Segundo ele, sua trajetória religiosa evidencia uma forte ligação com a ancestralidade afro-indígena, marcada por

reconhecimento comunitário, liderança espiritual e continuidade das tradições de matriz africana.

A escuta dessas seis vozes, com trajetórias e identidades distintas, permitiu à pesquisa acessar diversas perspectivas sobre o racismo religioso no contexto educacional. Professora, gestora, responsáveis e lideranças religiosas compartilharam experiências que evidenciam tanto a reprodução das violências simbólicas e estruturais nas escolas, quanto às estratégias de resistência e afirmação identitária forjadas nos territórios de axé. Ao centralizar essas falas, a pesquisa buscou romper com a objetificação e, assim, reconhece nos sujeitos entrevistados potentes agentes pedagógicos, espirituais e políticos, comprometidos com a construção de uma educação que respeite e valorize as culturas afro-brasileiras e afro-indígenas.

6.3 Concepções sobre Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos (EDH)

As falas dos entrevistados revelam que todos possuem uma percepção acerca do que é a igualdade e da necessidade de sua real implementação no cotidiano escolar. A Professora A, entende que os Direitos Humanos devem permitir que cada pessoa reconheça e enfrente situações de racismo e discriminação. Para ela, os Direitos Humanos trata-se da *“garantia de acesso de todas as pessoas, independente de raça, cor ou religião. É garantia de acessar direitos sociais, direitos básicos”* [trecho da entrevista, Professora A, 2025].

Tal concepção está em sintonia com o que propõe o PNEDH (2007) que defende que a educação deve estar voltada à construção da cidadania e à promoção de uma cultura de direitos. Dessa maneira, a perspectiva da Professora A aponta para o papel da escola como espaço de formação crítica e emancipadora.

A Responsável A, por sua vez, apresenta uma concepção de direitos humanos que articula o coletivo e o individual: *“[...] Eu acho que direitos humanos envolvem tudo aquilo que é social de comunidade. A individualidade de cada ser humano. Sobre aquilo que é respeitado também. Os direitos que a gente tem. Os nossos deveres. Eu acho que é muito sobre isso”* [trecho da entrevista, Responsável A, 2025], sua compreensão evidencia a interdependência entre o reconhecimento do outro e a afirmação do eu. Dessa forma, a educação em direitos humanos, para ela, é um caminho para ensinar o respeito às diferenças e para garantir que cada um compreenda o seu lugar social. Sua fala vai ao encontro com o que Paulo Freire (1996) afirma ao defender que a educação deve partir da realidade dos sujeitos e de suas experiências vivenciadas por todos que a constrói.

A fala do Responsável B amplia esse debate ao enfatizar que os direitos humanos são, antes de tudo, “[...] a garantia do meu livre-arbítrio, né? É a garantia do meu ir e vir, é a garantia das minhas opiniões serem escutadas e dos meus valores serem contemplados perante a sociedade, no sistema também, né?” [trecho da entrevista, Responsável B, 2025]. Além disso, ao afirmar que a educação em direitos humanos deve garantir a liberdade dentro da escola, ela evidencia a urgência de uma abordagem que considere as múltiplas dimensões da identidade, principalmente a identidade negra. A Educação em Direitos Humanos, neste caso, deve ser entendida como um projeto político-pedagógico que assegure não só a convivência, mas também a visibilidade e a valorização das expressões religiosas e culturais historicamente marginalizadas (Gomes, 2003b).

No que diz respeito às respostas dados pelos Babalorixás, foi possível identificar que eles possuem uma leitura em relação aos direitos humanos situada nas vivências de lideranças religiosas de matriz africana, historicamente silenciada no espaço público e escolar. Nesse cenário, Nascimento (2020) destaca que compreender a luta por direitos no Brasil exige o reconhecimento da pluralidade de sujeitos que compõem a sociedade, cada qual portador de trajetórias, saberes e formas de existência que refletem distintas percepções de mundo.

Bom, a minha visão em relação a direitos humanos vem a partir do momento quando a gente tem o direito de ir e vir, o direito também de... ir e vir, o direito de expressar a questão da religiosidade, sendo também que, sabendo dos meus deveres, eu não só tenho que ter uma noção dos meus direitos, mas também dos meus deveres, o que eu devo e o que eu não devo fazer. [trecho da entrevista, Babalorixá A, 2025].
Direito que ele pode abranger, não só classes sociais, como também raças. O que vem? Classes sociais que podem ser pessoas desfavorecidas ao acesso e também questão religiosa. Hoje, a questão religiosa, o que eu vejo, às vezes, são impedidas até de trabalhos, devido à questão do preconceito religioso que possui. Não é só a questão de raça, não é só a questão de classe social, mas também a questão religiosa que a gente está vendo muito. Eu vejo o caso de pessoas que são demitidas, porque é de dentro do candomblé [trecho da entrevista, Babalorixá B, 2025].

As falas destacam que, para além do conceito jurídico, os direitos humanos são vivenciados como uma necessidade concreta de reconhecimento e respeito à identidade religiosa e cultural dos povos de terreiro. Tanto o Babalorixá A quanto o Babalorixá B evidenciam que a ausência de garantias reais, apesar das previsões legais, gera exclusão, silenciamento e limitações no acesso a oportunidades, inclusive no mercado de trabalho. Suas concepções apontam para a interseccionalidade entre raça, classe e religião como fatores estruturantes das desigualdades vividas cotidianamente. Diante disso, esses múltiplos sujeitos coletivos, marcados por suas pertencas étnico-raciais, religiosas, territoriais e de classe, sustentam demandas específicas, construídas a partir de vivências reais de exclusão e resistência.

Obviamente, esta não é uma tarefa simples e nem pacífica, uma vez que os sistemas hegemônicos de direitos ainda estão demasiadamente vinculados a uma perspectiva monológica e com enorme dificuldade em compreender que os sujeitos de direito são tão plurais quanto diversa é a humanidade dos humanos (Nascimento, 2020, p. 76).

Nesse sentido, uma das entrevistadas enfatiza que a base para a convivência democrática está no reconhecimento da dignidade e no respeito às diferenças:

Eu acho que é a questão de respeito. O principal ponto é o respeito. Seja ele respeitando a sexualidade, a questão das opiniões, de religião. É um processo que ainda eu acho que está difícil de ser disseminado assim, porque nem todo mundo acredita que é, de fato, direito todo mundo ter direito. Ainda tem paradigmas a ser quebrado, mas direito humano é o direito meu de ir e vir e de ser respeitado [trecho da entrevista, Gestora A, 2025].

Gomes (2011) argumenta que a educação ocupa simultaneamente uma função formativa, voltada à construção crítica de sujeitos e à preparação de lideranças nos campos intelectual e político, e uma função excludente, ao servir como critério de distinção no mercado de trabalho, beneficiando determinados grupos sociais em detrimento de outros. A autora também destaca que a educação é assegurada como direito essencial pela Constituição Federal de 1988, conforme disposto no artigo 205 que afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988). Apesar disso, salienta que o sistema educacional brasileiro ainda opera como um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades raciais. Corroborando essa perspectiva, a análise desenvolvida por Professora A na entrevista, reforça a relevância do letramento racial e da formação de subjetividades críticas, capazes de identificar e enfrentar as várias formas de opressão.

É a pessoa se compreender a educação para os direitos humanos. É a pessoa, assim, cumprir... Depende do contexto, né? Tipo, você compreender, ter um certo letramento, você saber o porquê... Porquê não? Mas você se permitir... Se estiver passando por alguma construção, você identificar quando está passando por discriminação, quando está passando por preconceito, quando está passando por racismo, você ter esse direito. Porque esse é um direito de você discriminar, de você reconhecer esses tipos de diversas discriminações e saber acessar quais são as vias que você tem que correr para poder... Você tem que caminhar para poder ter seus direitos adquiridos, ou tem que ter seu respaldo. Né [...] [trecho da entrevista, Professora A, 2025].

Entretanto, a Responsável A aponta a superficialidade com que os direitos humanos são abordados nas escolas, reconhecendo que há, por parte dos professores, certa compreensão sobre o tema, mas que ainda é necessário aprofundar esse trabalho: “*Eu acredito que sim, mas ainda acho que poderia ser algo mais trabalhado*” [trecho da entrevista, Responsável A, 2025]. Essa constatação evidencia o descompasso entre o discurso institucional e a prática pedagógica no cotidiano escolar, um dos principais desafios para a

efetivação da EDH no Brasil. Conforme argumenta Cavalleiro (2005), muitas escolas ainda se mantêm em uma zona de conforto, tratando o racismo e, por extensão, o racismo religioso, como questões periféricas, sem enfrentá-los como problemas estruturais e pedagógicos.

Há um abismo entre as políticas institucionais e as práticas escolares. No que se refere às políticas curriculares e os processos de ensino-aprendizagem no currículo e nas práticas pedagógicas, verifica-se que os currículos (oficial e oculto) não incorporam uma sistemática de combate ao racismo, tampouco conhecimentos diferenciados sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileira. Por exemplo, as religiões de matriz africana inexistem no cotidiano escolar, diferentemente de elementos da religião católica (Cavalleiro, 2005, p. 101).

A Responsável B também denuncia os bloqueios presentes no corpo docente, destacando que muitos professores se opõem, ainda que veladamente, à afirmação da religiosidade das crianças quando esta não condiz com suas crenças pessoais.

Educação em direitos humanos é você poder exercer sua liberdade religiosa, sua liberdade sexual dentro das escolas, e ter autonomia também para falar e exercer esse direito dentro das quatro paredes da escola, que é o mais difícil às vezes. Ainda falta muito, ainda falta muito relacionado... Justamente é esse pensamento que eu tenho, né? De você ser quem você é, tanto dentro quanto fora da escola. E aí eu acho que existe um bloqueio muito grande ainda, porque muitos professores são religiosos e tal, e aí às vezes não é da religiosidade da criança, e aí, enfim, o gênero, a raça, a religiosidade, a religiosidade dessa criança às vezes é brecada dentro da escola [trecho da entrevista, Responsável B, 2025].

Essa barreira reflete como o racismo religioso está institucionalizado na escola bem como o desafio da laicidade escolar. Dessa forma, Silva Júnior (2012) enfatiza que a formulação de políticas educacionais exige atenção constante aos valores e concepções que circulam socialmente e que, muitas vezes, são incorporados de forma acrítica ao cotidiano escolar. Além disso,

Uma premissa a ser permanentemente levada em consideração, portanto, é que a política educacional deve estar informada e habilitada para identificar valores negativos aprendidos socialmente (nomeadamente preconceitos e estereótipos) e impedir que tais valores comprometam a qualidade da educação e violem direitos das crianças (Silva Júnior, 2010, p.69).

Além disso, como afirma Gomes (2011), a educação deve preparar os sujeitos para que eles sejam capazes de agir criticamente na sociedade com o propósito de enfrentar os processos de exclusão com consciência e protagonismo. Dessa forma, a carência relatada pelos entrevistados demonstra o quanto a educação em direitos humanos ainda precisa ser compreendida não apenas como conteúdo escolar, mas como um projeto de formação social e cidadã, voltado à reparação histórica e à promoção da equidade.

Educação em direitos humanos. A questão da educação, a minha visão na questão da educação em relação a direitos humanos, é difícil de responder isso, porque assim, dentro da pedagogia, como eu já fui formado em pedagogia, eu vejo a educação principalmente na questão quando se fala em direitos humanos. Existem leis, existem, mas é só no papel. Mas, na prática, a gente não vê muita coisa sendo feita, o que na lei se pede e se faz, principalmente dentro da educação [trecho da entrevista, Babalorixá A, 2025].

Silva, Anunciação e Trad (2024) apontam que a falta de informação do que se trata os direitos humanos impacta diretamente o acesso à justiça e fragiliza o reconhecimento da cidadania e a proteção contra discriminações religiosas. Essa realidade é evidenciada na fala do Babalorixá B, ao refletir sobre a perda de conteúdos cívicos no ambiente escolar e os entraves institucionais enfrentados no cotidiano:

Antigamente, no colégio, a gente tinha matérias como moral e cívica, onde aprendíamos sobre nossos direitos e deveres, sobre a Constituição. Isso foi retirado. Hoje, muitos não sabem até onde vão seus direitos. E quando falamos de intolerância religiosa, ainda falta preparo, principalmente em espaços como delegacias. Não há um setor específico que nos acolha [trecho da entrevista com Babalorixá B, 2025].

Sua fala revela como a ausência da formação cidadã crítica impacta não apenas a comunidade escolar, mas também os espaços institucionais que deveriam garantir a proteção de direitos fundamentais. Segundo Gomes (2011), quando até mesmo os agentes públicos desconhecem o que caracteriza a intolerância religiosa, a violação se aprofunda, revelando a necessidade urgente de políticas públicas voltadas tanto à formação em direitos humanos quanto à estruturação de canais especializados de atendimento e acolhimento às comunidades de terreiro.

6.4 Concepções sobre a Lei nº 10.639/2003 e o racismo religioso

Segundo Oliveira (2023), apesar dos avanços legislativos no campo da educação para as relações étnico-raciais, o racismo ainda atravessa a infância negra nos espaços escolares, gerando exclusão, sofrimento e um ambiente de aprendizagem permeado por práticas que negam o pertencimento e a identidade dessas crianças. A escuta atenta e sensível às experiências das Comunidades Tradicionais de Matriz Africana é essencial para compreender como o racismo religioso se manifesta nas práticas cotidianas das instituições escolares.

Conforme analisa Araújo (2015), a promulgação da Lei nº 10.639/2003 constitui uma resposta histórica às reivindicações dos movimentos negros e visa promover uma educação comprometida com a valorização da cultura e da identidade afro-brasileira. A lei tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de educação básica e

propôs a revisão crítica do currículo tradicional de modo a buscar pelo rompimento com o eurocentrismo que ainda predomina nos conteúdos escolares. Entre suas diretrizes, a referida lei estabelece que “Art. 79-B. *O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’*” (Brasil, 2003, p.1), data que simboliza a resistência e reafirmação da população negra no Brasil.

Além disso, esse compromisso com a valorização da história e cultura afro-brasileira, evidenciado pela Lei nº 10.639/2003, também se reflete no Plano Municipal de Educação do município, especificamente na Meta 7.38, inserida no conjunto das estratégias do município, que trata da qualidade da educação. Sendo

[...] garantir conteúdos da história e cultura afro-brasileiras e indígenas e da cultura paulistense nos currículos, e implementar ações educacionais em todo o Estado, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Plano Municipal de Educação, 2015, p.27).

Com isso, é possível perceber que o Plano Municipal reforça a necessidade de implementação da educação que seja plural, antirracista, que valorize a diversidade cultural brasileira e contribua para superar desigualdades históricas. Ademais, o Organizador Curricular de Paulista/PE, ao tratar das relações étnico-raciais, destaca a importância de que os estudantes “conheçam as Leis nº 11.645/2008 e [...] 10.639/2003 para disseminar a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” (Organizador Curricular, 2022, p. 461). Ao formalizar esse compromisso no documento orientador da rede, o município reafirma o esforço institucional que busca pela consolidação da educação infantil alinhada à legislação antirracista e à valorização da diversidade. Assim, a presença dessas diretrizes no currículo reforça que a abordagem das culturas afro-brasileira e indígena deve ir além das datas comemorativas, integrando-se de forma contínua e crítica às práticas pedagógicas.

No entanto, Araújo (2015) destaca que a efetivação da lei ainda enfrenta obstáculos, especialmente quando se trata de abordar a religiosidade de matriz africana, frequentemente silenciada ou tratada com preconceito nos espaços escolares. Isso revela que a simples existência da legislação não garante sua aplicação prática, sendo necessário maior envolvimento político-pedagógico que enfrente o racismo religioso e promova, de fato, uma educação antirracista.

As narrativas dos entrevistados revelam um panorama desigual no que diz respeito à aplicação da Lei 10.639/2003 nas escolas. A Professora A menciona o uso sistemático de conteúdos relacionados à cultura africana ao longo do ano letivo de modo a incorporar

práticas pedagógicas que valorizam autores negros e saberes africanos em diferentes áreas, como a matemática.

Aplico, inclusive, não só nessa questão de, por exemplo, tem a época de, não sei qual mês, mas a gente trabalha é o mês da matemática. E aí tem um joguinho africano, Shisima, alguma coisa assim. E a gente constrói, a gente primeiro sabe, a minha dinâmica é essa, vai conhecer sobre o jogo, e depois eu digo, ó, é um jogo que aqui ele é muito parecido com aquele o jogo de comer, esqueci, mas os meninos sempre dizem, é esse jogo. Mas o jogo X, esse nosso aqui, que a gente conhece muito, ele nasceu, ele foi originado desse ou do que veio do continente africano. É o Shisima, e a gente trabalha muito no mês da matemática. Aí, assim, pra dizer que eu não trabalho só no, mas, por exemplo, deixa eu só dar um outro exemplo, como é que a gente trabalha, agora não fugiu, mas a gente trabalha muito questão da identidade, enfim, letramento. [trecho da entrevista, Professora A, 2025].

Nesse contexto, Munanga (2006) enfatiza que a defesa do ensino da diversidade nas escolas formais emerge como resultado das reivindicações históricas dos grupos subordinados em sociedades poliétnicas que buscam o reconhecimento de suas identidades culturais, religiosas e étnicas no espaço educacional. Ao inserir conteúdos afros de forma contínua e vinculada ao currículo, como observado na prática de docentes comprometidas com uma pedagogia inclusiva, essa atuação se alinha à proposta da educação antirracista estabelecida conforme defendida pelo autor, que entende a escola como um espaço estratégico para a desconstrução do racismo e para a valorização das matrizes civilizatórias africanas e afro-indígenas.

Além disso, Munanga (2015) defende que o ensino da história e cultura afro-brasileira é uma medida reparatória e imprescindível à superação do racismo estrutural e da intolerância religiosa, pois historicamente a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes foi silenciada em favor da narrativa eurocêntrica. Para o autor, é urgente adotar uma pedagogia multicultural que valorize a diversidade étnico-racial como elemento formador da cidadania. Com isso, a inclusão da história da África e da diáspora no currículo escolar, conforme estabelecido pela Lei nº 10.639/03, contribui para a desconstrução de preconceitos e para a construção de uma educação antirracista que reconheça e respeite as diferentes identidades culturais e religiosas presentes na sociedade brasileira.

No entanto, mesmo com os avanços legais representados pela Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, as falas das lideranças religiosas que participaram dessa pesquisa revelam a persistência de um abismo entre a legislação e sua aplicação prática no cotidiano escolar. A percepção de que os conteúdos voltados à cultura afro-brasileira são ignorados ou tratados de forma pontual evidencia como o racismo estrutural também se manifesta por meio da omissão curricular e da

superficialidade com que a temática é abordada. Nesse contexto, a fala do Babalorixá A expressa com contundência a frustração diante desse distanciamento:

Na minha época eu estudei sobre essa lei, sendo que é uma lei que é colocada, [...] mas não é aplicada. Uma coisa é estar ali bonitinho no papel escrito, uma coisa que existe, para dar um respaldo à sociedade [...]. Mas será que essa lei é praticada? [trecho da entrevista, Babalorixá A, 2025].

Segundo Moore (2005), a história, assim como outras ciências humanas, caracteriza-se por sua instabilidade e susceptibilidade a distorções variadas. As interpretações ou representações da realidade alheia são moldadas pela subjetividade do intérprete. No âmbito da historiografia, essa carga subjetiva favorece a disseminação de uma das mais nocivas construções da mente humana: o racismo e suas diversas ramificações ideológicas sejam de natureza religiosa ou secular. Em consequência, há séculos prevalece uma confusão persistente em torno do continente africano que ainda influencia as investigações acerca de seus povos originários.

Dessa forma, Munanga (2006) destaca que o combate ao racismo na escola não se resume à inclusão pontual de conteúdos sobre a cultura afro-brasileira no currículo, mas requer a construção de uma pedagogia fundamentada na valorização da diversidade e na superação das hierarquias raciais historicamente naturalizadas no espaço escolar. Segundo o autor, o ensino da história e cultura afro-brasileira deve estar articulado a uma perspectiva crítica que problematize o racismo estrutural e seus efeitos na constituição da identidade nacional. A simples presença da lei, sem acompanhamento pedagógico, formação docente e compromisso institucional, tende a produzir ações simbólicas e vazias de transformação, mantendo a invisibilidade das contribuições africanas e afrodescendentes.

Nesse sentido, Babalorixá A aponta que, embora haja uma exigência legal para o trabalho com a cultura religiosa afro-indígena nas escolas, essa prática ainda é restrita a momentos esporádicos e simbólicos. Como enfatiza:

A cultura africana só é lembrada em dois momentos [...]: 13 de maio, libertação dos escravos, e 20 de novembro, que é a consciência negra. [...] Foi uma maquiagem que foi feita, mas que não foi nada de libertação, só foi um negócio assim: pronto, vou jogar vocês na rua, e vocês se virem aí [trecho da entrevista, Babalorixá A, 2025].

Sua fala mostra não apenas a negligência quanto à aplicação da lei, mas também a forma como a história da população negra continua sendo tratada de maneira superficial, despolitizada e descontextualizada, sem gerar processos efetivos de reflexão, pertencimento ou reparação. Isso evidencia a urgência da necessidade em firmar o compromisso político-

pedagógico com uma educação antirracista real, que vá além da formalidade legal e se concretize na prática docente cotidiana.

Além disso, o desconhecimento da Lei nº 10.639/2003 por parte de membros da comunidade escolar revela um cenário preocupante em relação à valorização da história e da cultura afro-brasileira nas práticas educativas. Esse apagamento torna-se evidente na fala da Responsável A, integrante de uma comunidade tradicional de matriz africana, que admite não conhecer a referida lei até o momento da entrevista. A mesma limitação também é percebida na fala da Gestora A, que reconhece ter apenas um conhecimento superficial sobre a legislação.

Essas experiências reforçam o que Gomes (2003b) defende ao afirmar que é necessário que o ambiente escolar vá além do discurso e rompa com a naturalização das diferenças étnico-raciais, as quais frequentemente alimentam o racismo e sustentam o mito da democracia racial. A ex-ministra destaca que valorizar a cultura negra de forma transversal e contínua no currículo é um passo essencial para transformar essa realidade, sendo essa uma tarefa que envolve tanto os espaços de formação docente quanto os profissionais que atuam diretamente nas escolas.

Diante disso, como já evidenciado anteriormente, outro aspecto fundamental para a efetivação de práticas antirracistas no contexto escolar diz respeito à formação dos profissionais da educação. A permanência de ações pontuais e a falta de aprofundamento nas temáticas étnico-raciais podem estar relacionadas à ausência de preparo adequado por parte dos educadores. Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação destaca, por meio da diretriz 7.33, a importância de “promover a formação continuada dos profissionais da educação sobre os direitos humanos, questões étnico-raciais, na vigência do PME;” (Plano Municipal de Educação, 2015, p.27). Essa diretriz aponta para a necessidade do compromisso institucional com a qualificação crítica e reflexiva dos educadores que, no texto legal, tem como propósito garantir que estejam aptos a reconhecer, enfrentar e transformar práticas pedagógicas que reproduzem desigualdades raciais dentro do ambiente escolar.

Essa necessidade também é evidenciada na fala do Babalorixá B que, ao demonstrar conhecimento sobre a legislação vigente, lamenta sua baixa efetividade nas práticas sociais e educacionais:

Tenho conhecimento, mas infelizmente, eu acho que está faltando um trabalho para exercer mais forte e possa ser conhecido. Não só perante a religião, mas perante a sociedade civil. As escolas têm que vir não só do povo de matriz africano, mas também indígena [trecho da entrevista, Babalorixá B, 2025].

Assim, sua fala reforça a urgência da construção de uma educação comprometida com o reconhecimento das diversas matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira, indo além das datas comemorativas e integrando essas temáticas de forma transversal ao currículo. Além disso, ele amplia o debate ao questionar a ausência da língua tupi-guarani nas escolas, em contraste com a presença de idiomas estrangeiros, e destaca a interrelação histórica entre os povos negros e indígenas:

Às vezes a gente peca. Fala da matriz africana, mas esquece da indígena. [...] A gente só se lembra de duas coisas: 19 de abril, que é a questão dos índios, e novembro, que é a questão da consciência negra. Então, não tem mais trabalho perante o ano todo. Não existe. [trecho da entrevista, Babalorixá B, 2025].

A reflexão traz à tona a invisibilização das contribuições indígenas na formação identitária brasileira e aponta para a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e valorizem, de forma permanente e integrada, os saberes afro-indígenas como parte essencial de uma educação democrática e decolonial.

Diante disso, o racismo institucional está fundamentado em uma estrutura social que sustenta a manutenção da ordem dominante, o que evidencia que "as instituições são racistas porque a sociedade é racista" (Almeida, 2019 *apud* Barbosa, 2024, p.46). Essa forma de discriminação manifesta-se em ambientes institucionais, como universidades e centros acadêmicos, nos quais os preconceitos raciais presentes no imaginário social brasileiro continuam a se reproduzir (Barbosa, 2024).

Nesse cenário, a Responsável B reforça essa análise ao relatar que, apesar da proposta "respeitosa" de algumas escolas, falta diálogo com as famílias e aprofundamento crítico nos conteúdos. Sua observação sobre a demonização das religiões de matriz africana revela que o racismo religioso se perpetua tanto por omissão quanto por ação, reproduzido por práticas escolares que evitam ou distorcem a abordagem das tradições afro-brasileiras. Nesse contexto, Cavalleiro (2005) aponta que a ausência de debate sobre racismo, preconceito e discriminação nas instituições de ensino favorece a interpretação das distinções físicas entre pessoas negras e brancas como desigualdades inerentes. Além disso, essa omissão contribui para a perpetuação de estereótipos que associam a população negra a uma condição de inferioridade.

O racismo religioso, especialmente quando direcionado às comunidades tradicionais de matrizes africana e afro-indígena, manifesta-se como uma forma específica de discriminação que combina preconceito racial com intolerância às expressões religiosas não hegemônicas. No entanto, o ponto comum entre as entrevistadas é o entendimento de que o que se vivencia nas escolas vai além da chamada "intolerância religiosa", trata-se de racismo.

Eu acho que racismo religioso vai além de intolerância religiosa, né? Eu acho que está muito atrelado, de fato, ao candomblé e religiões de matriz africana. Porque, por conta da história, da ancestralidade do povo que originou essa religião, que são os povos africanos, negros. Então, eu acho que o preconceito que está atrelado à religião é muito mais uma questão de racismo [trecho da entrevista, Responsável A, 2025].

Racismo religioso? Porque racismo é você ter uma... É você hierarquizar, né? No caso, é hierarquizar religiões. Mas no nosso caso, eu não gosto de dizer que é racismo. É, porque tem intolerância religiosa e eu não gosto de dizer que é intolerância. Eu gosto de dizer nunca, especificamente, questão de candomblé e umbanda, é racismo, né? Porque vem de uma origem diferente [trecho da entrevista, Professora A, 2025].

Ao analisar com atenção os episódios de intolerância religiosa nas escolas, Araújo (2015) aponta que, muitas vezes, o que aparenta ser apenas preconceito religioso revela-se, na verdade, como uma forma disfarçada de racismo. Esse tipo de discriminação manifesta-se na rejeição a tudo aquilo que, no imaginário racista, é rotulado como “coisa de negro”. Para o autor, essa aversão não surge de forma espontânea, mas se apoia em uma construção social que, historicamente, associou o negro e suas expressões culturais a algo negativo. Assim, práticas e símbolos ligados às religiões de matriz africana passam a ser alvo de estigmatização, evidenciando que o racismo religioso é, essencialmente, uma expressão do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Essa percepção também é reforçada nas falas dos sujeitos entrevistados, que vivenciam cotidianamente os impactos desse tipo de discriminação:

Então, racismo religioso é bem pesado. É quando a gente não pode exercer a fé da gente, andar com as nossas indumentárias, porque o candomblé é uma religiosidade negra, e afro-indígena. Então, independente da pessoa ser branca ou preta, se ela tiver com esses trajes, ela vai ser, na verdade, enxotada, vai escutar uma piada no meio da rua. E, às vezes, nem é só sobre a cor da pele, é justamente sobre a religiosidade. Porque é uma religiosidade negra que vem demonizada. E aí, até hoje, a gente não conseguiu ainda desmistificar esse problema. Porque aí a gente carrega [trecho da entrevista, Responsável B, 2025].

Essa percepção reforça como o racismo religioso ultrapassa o campo da intolerância e se manifesta também na negação da experiência religiosa do outro. Quando símbolos, crenças ou práticas não se enquadram nos padrões aceitos socialmente, são alvos de desconfiança e rejeição. Muitas vezes, esse julgamento ocorre sem qualquer esforço de compreensão ou diálogo e revelam uma resistência coletiva em reconhecer a diversidade como parte legítima da convivência. Tal cenário expõe a urgência de promover espaços de escuta e aprendizagem sobre a pluralidade religiosa, sobretudo quando essa diversidade é marcada por elementos culturais historicamente marginalizados.

O fato de você não respeitar a religião que você segue é a questão de saber que ela existe e saber que existem pessoas que, de certa forma, na sua ignorância, acha que aquilo não pode, acha que aquilo não é certo, que não faz parte do meu convívio. Então, eu não tenho que nem procurar saber o fato do porquê ela existe, para que ela

existe, de onde veio. Se nega, muitas vezes descriminaliza, fala coisas que não são de conhecimento, na sua ignorância. Porque eu acho que a gente tem um preconceito a partir do momento que a gente não conhece aquilo que a gente não sabe. Então, se eu não sei, eu tenho que pesquisar, eu tenho que procurar. E, se eu tenho contato com quem saiba, não me custa conversar e saber o porquê. Mas que o preconceito ainda, infelizmente, não só na religião e nem só no racismo, o restante é enraizado, infelizmente [trecho da entrevista, Gestora A, 2025].

Nas escolas, essa violência aparece tanto em práticas explícitas de rejeição quanto em silenciamentos sutis, que negam espaço e legitimidade às crenças de matriz africana no currículo e nas vivências escolares. A origem dessa discriminação está profundamente enraizada no processo histórico de colonização, cristianização forçada e no mito da superioridade cultural europeia, que associou as religiões de matriz africana à inferioridade, ao atraso ou à criminalidade. Como resultado, mesmo em ambientes educacionais, onde se espera a promoção do respeito e da diversidade, o racismo religioso continua operando como um mecanismo de exclusão e apagamento (Gomes, 2003a). Combater essa lógica exige uma ação pedagógica intencional que reconheça essas práticas como racismo estrutural e atue na valorização e visibilidade das expressões culturais e espirituais dos povos de terreiro.

Nesse contexto, as falas dos babalorixás evidenciam que o racismo religioso está enraizado em um processo histórico de apagamento cultural e de desvalorização dos saberes ancestrais africanos e afro-indígenas. Para o Babalorixá A, essa forma de discriminação está diretamente ligada a “*não aceitação da cultura religiosa que veio dos negros*” [trecho da entrevista, Babalorixá A, 2025], e sua fala reforça a profundidade histórica e afetiva dessa religiosidade ao relatar uma linhagem de culto a Xangô que atravessa gerações em sua família. O relato sobre o avô, que precisou ser batizado com um nome cristão ao perder seus documentos africanos, simboliza a imposição de uma identidade colonizada, marcada pelo silenciamento das origens e da espiritualidade negra.

Já o Babalorixá B complementa essa análise ao afirmar que “*o racismo, na minha visão, é algo que é plantado de uma raça*” [trecho da entrevista, Babalorixá B, 2025], destacando que a visão pejorativa em relação ao povo negro ignora sua contribuição histórica e intelectual. Ele recorda que os africanos trazidos ao Brasil como escravizados eram pessoas letradas, artesãs, líderes, tinham conhecimentos e posições sociais que foram sistematicamente desconsiderados para justificar a dominação. Ambos os Babalorixás apontam que o preconceito e o racismo religioso não são apenas fruto da ignorância, mas instrumentos de exclusão que operam para manter distâncias sociais e hierarquias de poder, inclusive no ambiente escolar.

Essas manifestações de racismo religioso, ao negarem a legitimidade das crenças e práticas afro-brasileiras, produzem efeitos concretos na vida escolar de crianças de terreiro. Como afirma Cavalleiro (2005), o ambiente escolar, quando se mostra indiferente ou hostil à diversidade, contribui para a desvalorização da identidade do aluno e para o comprometimento do seu processo de aprendizagem. Essa exclusão simbólica compromete o sentimento de pertencimento e afeta diretamente a autoestima, resultando em evasão, baixo desempenho e silenciamento. Do mesmo modo, Gomes (2011) destaca que o reconhecimento das identidades culturais e religiosas no espaço escolar é um elemento fundamental para garantir que a educação seja verdadeiramente democrática, na qual todas as crianças possam se ver representadas e respeitadas em sua integralidade.

Portanto, o combate ao racismo religioso nas escolas não é apenas uma questão de respeito à diversidade, mas uma condição indispensável para assegurar o direito à educação com equidade. Essa realidade é perceptível no relato da Responsável A, que evidencia como experiências de exclusão simbólica podem impactar diretamente o vínculo das crianças com o ambiente escolar:

As crianças ficam sem vontade de ir para a escola porque, enfim, o ambiente que deveria ser para elas aprenderem, fazerem amizades, elas acabam sendo escanteadas por conta de um detalhe, sabe? E aí eu acho que isso afeta muito também a autoestima e a vontade de estar nesse ambiente [trecho da entrevista, Responsável A, 2025].

De acordo com Cavalleiro (2005), a discriminação racial constitui um obstáculo significativo para a criança negra que é alvo, de forma recorrente, de agressões, abusos e injustiças, prejudicando tanto sua infância quanto seu desenvolvimento intelectual. A autora ainda relata que a escola e os profissionais da educação, por sua vez, têm se mostrado omissos diante do dever de reconhecer a diversidade racial e de assegurar tratamento digno a crianças e jovens negros.

Além disso, segundo Nascimento (2020), o racismo religioso constitui um obstáculo significativo à compreensão de como os candomblés podem contribuir, dentro de uma perspectiva de pluralidade epistemológica, para os modelos formativos construídos no Ocidente. Esse impedimento se manifesta tanto na redução dessa tradição a um simples conjunto de rituais, desconsiderando os saberes que ela envolve quanto na exclusão de componentes de origem africana e indígena, característica comum às dinâmicas racistas. Tal postura dificulta que esses conhecimentos sejam reconhecidos e integrados de forma construtiva ao contexto ocidental. Para a mentalidade racista, esses elementos geralmente devem ser ignorados, rejeitados ou eliminados.

Desse modo, as falas dos entrevistados evidenciam que, embora existam leis destinadas a coibir o racismo religioso, sua aplicação ainda é percebida como limitada ou ineficaz. Alguns apontaram que o ambiente educacional carece de uma abordagem realista sobre as religiões de matriz africana, seja pela falta de formação adequada dos educadores, seja pela ausência de iniciativas governamentais que promovam a inclusão desses saberes nos currículos escolares. Essa percepção reforça a necessidade de que o enfrentamento ao racismo religioso ultrapasse o plano legal e se concretize de forma efetiva nas políticas públicas e práticas pedagógicas, promovendo o reconhecimento, o respeito e a valorização das tradições religiosas que são historicamente marginalizadas.

6.5 Sobre o contexto da prática da Educação em Direitos Humanos na redução e no enfrentamento do racismo religioso

Como evidenciado no tópico anterior, para diminuir os casos de racismo religioso nas escolas, especialmente em relação às crianças de terreiro, é fundamental que as instituições invistam em práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento e a valorização das matrizes africanas e afro-brasileiras desde os primeiros anos escolares. Munanga (2015) ressalta que o preconceito contra religiões afro-brasileiras não é apenas fruto da ignorância, mas de um processo histórico de apagamento e inferiorização das culturas africanas. Nesse contexto, o autor salienta que a Educação em Direitos Humanos deve atuar não apenas como instrumento de denúncia e conscientização, mas também como uma prática pedagógica cotidiana que valoriza a diversidade, promove o respeito e combate a violência simbólica e material contra essas expressões religiosas. Ao garantir espaços de diálogo e reflexão crítica, essa abordagem contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis às diferenças e comprometidos com a justiça social.

Como aponta a Responsável A: *“Eu acho que é justamente isso, né? Implementar nas disciplinas, estudo afro, né? Diaspórico também. Filmes, tem muitos filmes educativos, coisas voltadas para a criança. Então, eu não acho que seja muito difícil de passar esse conteúdo para elas, não. Acho que isso ajudaria bastante.”* [trecho entrevista, Responsável A, 2025]. A fala da entrevistada evidencia a importância de estratégias lúdicas e acessíveis, como o uso de filmes e conteúdos adaptados à linguagem infantil, para tornar o tema compreensível e significativo. Nesse sentido, Gomes (2005) defende que a inserção da temática étnico-racial

no espaço escolar é indispensável para o enfrentamento do racismo, pois contribui para o reconhecimento das identidades e para a promoção de uma educação pautada na equidade.

Além das sugestões trazidas pelo Responsável A, o próprio Organizador Curricular propõe que a escola valorize os “saberes africanos, afro-brasileiros, indígenas, reconhecendo a importância e contribuições culturais presentes na comida, jogos e brincadeiras, danças, artes visuais, música, linguagem entre outros” (Organizador Curricular, 2022, p. 461). Esse trecho revela que o currículo municipal já contempla, ao menos formalmente, uma perspectiva de educação plural, que reconhece as expressões culturais dos povos de terreiro e das comunidades indígenas como legítimas e formadoras. No entanto, como apontam os entrevistados, o grande desafio é transformar esse compromisso legal em prática pedagógica efetiva, de modo que as escolas não apenas reconheçam essas culturas, mas também as vivenciem e legitimem cotidianamente.

A persistência da intolerância religiosa nas escolas, especialmente contra alunos de religiões de matriz africana, evidencia a distância entre o que está previsto na Lei nº 10.639 e na CF e o que é efetivamente praticado no cotidiano escolar. Embora haja normativas que garantam a laicidade e o respeito à diversidade cultural e religiosa, como a Lei nº 10.639/2003, sua efetivação ainda enfrenta barreiras estruturais e simbólicas dentro das instituições de ensino. Como aponta o Babalorixá B: *“Tem a lei, mas tem que ter ainda uma secretaria específica para esse assunto. [...] Então, por que o aluno não vai falar sobre a religião dele? Porque ele é obrigado a participar de uma matéria que é fora do conceito religioso dele”* [trecho da entrevista, Babalorixá B, 2025].

A fala evidencia a desigualdade no tratamento das diferentes expressões religiosas dentro do espaço escolar, onde crenças cristãs continuam a ocupar lugar de privilégio, enquanto religiões de matriz africana são silenciadas ou tratadas como tabu. Nessa perspectiva, Rodrigues Junior (2017) destaca que a escola moderna ainda opera sob uma lógica colonial que hierarquiza saberes e impõe uma epistemologia única que resulta no apagamento de narrativas e experiências que fogem da normatividade eurocristã. Segundo o autor, superar essa ideologia implica construir práticas pedagógicas plurais que reconheçam e legitimem os saberes ancestrais africanos e afro-brasileiros, assegurando o direito à existência plena dos sujeitos de terreiro no ambiente escola.

Dessa forma, as efetivações dos direitos das populações historicamente marginalizadas dependem da aplicação de políticas públicas comprometidas com a justiça social e o enfrentamento do racismo estrutural. Como defende Munanga (2001), políticas de ação

afirmativa são essenciais para corrigir desigualdades históricas, já que tratam desigualmente os desiguais, buscando garantir oportunidades reais de inclusão e participação.

No contexto escolar, isso implica ir além da simples existência de leis no papel, demandando a criação de mecanismos de fiscalização, acompanhamento e apoio às práticas pedagógicas que respeitem a diversidade religiosa. É nesse sentido que o Babalorixá A afirma: *“Primeiro teria que se criar políticas públicas para criar determinados núcleos, não sei como dizer, ou um corpo de pessoas que pudesse ter uma fiscalização nisso aí, porque, como eu disse [...], existem leis que estão no papel, mas é só no papel, porque na prática a realidade é outra”* [trecho da entrevista, Babalorixá A, 2025]. A fala revela a urgência de ações que articulem o poder público, instituições escolares e a sociedade civil na construção de um ambiente verdadeiramente laico, equitativo e livre de intolerância.

Ademais, a efetivação das leis que tratam da valorização da diversidade religiosa e étnico-racial nas escolas exige mais do que sua simples existência no ordenamento jurídico, requer compromisso político, monitoramento sistemático e, sobretudo, formação continuada dos profissionais da educação. Como destaca Munanga (2001), leis que pretendem combater o racismo e a exclusão social precisam ser acompanhadas de mecanismos institucionais que assegurem sua aplicação concreta e contínua que tenham como intuito o rompimento com a lógica do antirracismo meramente formal. Nesse sentido, a falta de preparo de professores e gestores para lidar com as religiões de matriz africana, aliada à atuação insuficiente das Secretarias de Educação, contribui para a perpetuação da desinformação e da intolerância dentro das escolas. Como aponta a Responsável B:

A Lei 10.659 e a 11.000. Não sei o que. É o básico. [...] E formação. Formação de professores, ou uma monitoria mais organizada da Secretaria de Educação. Principalmente nas escolas particulares. [...] A maioria das escolas é muito católica. [...] Está fazendo aquele mesmo caminho de retrocesso. Deixando as crianças de terreiro existirem. Participarem, mas sem existir [trecho da entrevista, Responsável B, 2025].

A fala evidencia como, mesmo diante de avanços legais, a ausência de políticas públicas efetivas e fiscalizadoras permite que práticas simbólicas de exclusão continuem operando nas rotinas escolares que tem como resultado o silenciamento da história, vivência e identidade das crianças de terreiro. Esse silenciamento está diretamente ligado a um processo mais amplo de apagamento das presenças africanas na construção da identidade brasileira, um apagamento que se manifesta não apenas nos conteúdos escolares, mas também nas práticas pedagógicas e nas posturas institucionais. Nesse sentido, Nascimento (2020) enfatiza que a demanda central é a da reconstrução identitária, que passa pelo reconhecimento crítico de que

os elementos africanos são constitutivos da nossa cultura e não podem continuar sendo tratados como periféricos ou exóticos. O autor aponta que reconhecer essas raízes é uma reivindicação histórica dos movimentos negros e representa um passo essencial para consolidar uma educação verdadeiramente antirracista e plural, capaz de assegurar que as crianças de religiões de matriz africana possam não apenas participar do espaço escolar, mas existir nele de forma plena, legítima e respeitada.

A valorização das culturas afro-brasileiras no ambiente escolar exige mais do que inserções pontuais no calendário letivo; requer vivência contínua, participação da comunidade e abertura da escola para além de seus muros. Como ressalta a Gestora A, é preciso que essas práticas se tornem parte efetiva do cotidiano

[...] que vivenciasse mais, tivesse além das formações, além dos espaços culturais que a rede está abrindo, que isso se tornasse recorrente. [...] Porque como tem eventos culturais, é um ou outro, mas que isso estivesse presente, não é uma vez a cada mês ou quando tivesse uma data específica, mas que fosse vivenciado. [trecho da entrevista, Gestora A, 2025].

Além disso, essa necessidade de articulação com a comunidade dialoga diretamente com a diretriz 7.39 do Plano Municipal de Educação, que propõe

[...] contribuir para a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com sociedade civil, a partir do 1º ano de vigência deste PME;" (Plano Municipal de Educação, 2015, p. 28).

Essa diretriz reforça a importância da atuação coletiva e permanente para que a valorização da diversidade não se restrinja a datas comemorativas e que seja incorporada de maneira orgânica à prática pedagógica e à cultura institucional das escolas.

Além disso, a Gestora A enfatiza que, embora algumas ações já ocorram nas escolas, como feiras de conhecimento e de artes, nas quais são trabalhadas dança, religiosidade e identidade, ainda falta constância e abertura institucional para que grupos externos contribuam diretamente com essas vivências. *“Não é que não esteja acontecendo dentro da escola, está, mas que viessem pessoas de fora para dentro, nessa abertura. [...] A gente apresenta, tem as danças, como a gente já fez aqui, mas deveria ser bem mais vivenciado”* [trecho da entrevista, Gestora A, 2025]. Essa percepção revela uma compreensão importante sobre o papel da escola como espaço de experiência e convivência com a diversidade, onde a cultura afro-brasileira deve ser percebida não como conteúdo de exceção, mas como parte constitutiva da formação cidadã.

Nesse contexto, é fundamental que as práticas culturais realizadas nas escolas ultrapassem o caráter expositivo e passem a integrar o cotidiano pedagógico de maneira crítica e significativa. Nesse sentido, o Organizador Curricular Municipal propõe como objetivo que os estudantes sejam capazes de "formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares, do Nordeste, do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena, africana e afro-brasileira" (Organizador Curricular Municipal, p. 201). Essa orientação reforça a importância da abordagem pedagógica que contemple as expressões corporais de diferentes culturas. Ao inserir danças de matriz indígena, africana e afro-brasileira no currículo, o município busca reconhecer o valor histórico, simbólico e social desses saberes por meio da tentativa de promoção da educação antirracista, plural e sensível às realidades dos estudantes.

Para Moore (2005), a superação do racismo e da exclusão no Brasil requer o reconhecimento das matrizes africanas como parte constitutiva da identidade nacional. Esse reconhecimento não deve se restringir ao ensino pontual sobre a África ou suas contribuições, mas deve se traduzir em práticas pedagógicas que integrem, de forma legítima e contínua, as presenças africanas no cotidiano escolar. Segundo o autor, a invisibilização histórica da população negra e de sua herança cultural produziu um modelo de identidade nacional eurocentrado e excludente, sendo urgente a ressignificação dessa narrativa por meio de uma educação que valorize a ancestralidade africana como fundamento da brasilidade. Vivenciar essas referências no espaço escolar é, portanto, uma estratégia necessária para romper com lógicas coloniais e promover uma formação cidadã plural e antirracista.

De maneira geral, os (as) entrevistados(as) reconhecem o potencial da Educação em Direitos Humanos como ferramenta essencial na redução do racismo religioso, sobretudo ao promover o respeito à diversidade, à identidade e à liberdade de expressão das crianças de terreiro. No entanto, suas falas também revelam diferenças entre o discurso institucional e a prática cotidiana nas escolas. Embora as informações da Secretaria de Educação Municipal destaque avanços, como a aplicação da instrução normativa e a criação da Coordenação de Direitos Humanos, os demais entrevistados apontam que tais ações ainda não estão presentes de forma consistente na realidade escolar em que estão inseridos. Além disso, a formação docente, embora prevista e obrigatória, é percebida como pouco aprofundada e distante das vivências reais dos sujeitos atingidos pelas violências simbólicas e estruturais. Por meio da análise das entrevistas e dos documentos oficiais municipais, foi possível observar que a instrução normativa, ainda não tem se mostrado suficiente para romper com a lógica de ações

pontuais ou simbólicas, sendo necessária uma prática pedagógica contínua, comprometida e efetivamente antirracista.

Com isso, as narrativas apresentadas revelam que o enfrentamento ao racismo religioso no ambiente escolar exige mais do que diretrizes legais por demandar sensibilidade, formação crítica e disposição para transformar práticas enraizadas. A partir de suas vivências, os (as) participantes denunciam o silenciamento, a negligência e o preconceito ainda vigentes nas instituições de ensino, ao mesmo tempo em que constroem caminhos de resistência cotidiana. Seja pela ação pedagógica consciente, pelo protagonismo familiar ou pela força ancestral do terreiro, essas vozes reafirmam que o direito à educação plena passa, necessariamente, pelo reconhecimento e respeito à identidade religiosa dos povos de axé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como propósito analisar variadas expressões do racismo religioso vivenciado por alunos e alunas de Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena no município de Paulista/PE, bem como compreender de que modo tais experiências se entrelaçam com a negação do Direito Humano à educação. Com base em uma abordagem qualitativa, sustentada pelos fundamentos da pesquisa-intervenção e do referencial teórico crítico decolonial, a investigação buscou relacionar dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental para compreender as percepções e vivências dos sujeitos implicados no processo educativo. Essa escolha metodológica possibilitou captar os sentidos atribuídos pelos próprios agentes educacionais e comunitários à prática do racismo religioso e às formas de enfrentamento presentes nos espaços escolares.

No que tange aos objetivos específicos propostos, conclui-se que foram alcançados. A abordagem conceitual sobre o racismo religioso permitiu evidenciar como seu caráter estrutural e interseccional possui ligação com questões relacionadas à raça, religião, território, história e cultura na violação dos Direitos Humanos. Foi possível verificar, ainda, a incipiente participação da comunidade escolar no enfrentamento direto ao racismo religioso, assim como a urgência de consolidar espaços de diálogo que envolvam educadores, famílias e lideranças religiosas.

Além disso, os resultados apresentaram uma realidade marcada por divergências entre os discursos institucionais e as percepções da comunidade sobre o enfrentamento ao racismo religioso no ambiente escolar. Embora o município de Paulista/PE disponha de diretrizes normativas e orientações pedagógicas que indicam um compromisso formal com a promoção da equidade racial e religiosa, tais dispositivos não foram reconhecidos ou percebidos pelos sujeitos da comunidade entrevistados na pesquisa.

A existência de políticas como a Lei 10.639/2003 e a previsão de ações formativas voltadas à valorização da história e cultura afro-brasileira não se traduz, segundo os participantes pertencentes às Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena, em práticas efetivas nas escolas. Essa ausência de reconhecimento aponta para uma lacuna entre o plano normativo e a realidade vivida que a insuficiência e inefetividade de políticas pedagógicas, bem como o distanciamento entre o que é defendido pelos gestores e profissionais da educação e o que é vivenciado pelas famílias, estudantes e lideranças religiosas de terreiro.

Esta pesquisa, portanto, se mostra relevante por contribuir com a produção de conhecimento acerca de uma temática ainda pouco explorada na literatura acadêmica e que impacta diretamente a vida de milhares de estudantes no Brasil. Mais do que denunciar

práticas discriminatórias, o estudo busca contribuir para a formulação de propostas coletivas que visam transformar a realidade educacional de modo a fundamentá-la na valorização da diversidade religiosa como garantia dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

- ADRAGÃO, P. P. A liberdade religiosa e o Estado. Coimbra: Almedina, 2002.
- ALMEIDA, S. L. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2018.
- ALMIRANTE, Kleverton Arthur de. A Infância Religiosa do Candomblé: os olhares dos pesquisandos, etnografia e educação. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.
- ALVES, Marileide. Nação Xambá: do terreiro aos palcos. Olinda: Ed. Do Autor, 2007.
- ANJOS, Juliane Olivia dos. As joias de Oxum: as crianças na herança ancestral afro-brasileira. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ARAGÃO, Gilbraz.; VICENTE, Mariano (Org.). Espiritualidade, transdisciplinaridade e diálogo. Recife: Observatório Transdisciplinar das Religiões no Recife, 2015. E-book.
- ARANHA, M. L. A. Filosofia da educação. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, P. C. Entre Ataques e Atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas. São Paulo: Arché, 2017.
- ARAÚJO, P. C. Entre o terreiro e a escola – Lei 10.639 /2003 e intolerância religiosa sob o olhar antropológico. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ARAÚJO, Patrício Carneiro. Entre o terreiro e a escola: Lei 10.639/2003 e intolerância religiosa sob o olhar antropológico. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- AZEVEDO, M. D. A. Intolerância religiosa no cotidiano escolar: análises de registros midiáticos. 2017. 113f. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2017.
- BANTON, M. A ideia de raça. Lisboa: Edições 70, 1977
- BARBOSA, A. E. N. G. Aspectos do neopentecostalismo na Igreja Mundial do Poder de Deus. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.
- BARBOSA, Gabriela Pereira. Educação das relações étnico-raciais no currículo da pós-graduação em serviço social: uma aproximação dos programas de pós-graduação do estado de São Paulo. 2024. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024. Disponível em: https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_b82c832aa2c08940a65e24ef6fc037fe Acesso em: 15 Jul. 2025.
- BETHENCOURT, F. Racismos: das Cruzadas ao século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BITTENCOURT FILHO, J. Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social. Petrópolis/RJ: Vozes: 2003.

BOLZAN, Érica. Formação Continuada E Educação Das Relações Étnico-Raciais: As Danças Populares Nas Artes De Fazer Docente Com a Educação Infantil. 2023.

BOTELHO, Denise Maria. Educação e Orixá: processos educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BOTELHO, Denise Maria. Religiosidade afro-brasileira e o meio ambiente. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Org.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: MEC/MMA/UNESCO, 2007, v. 1, p. 209-218.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais números 1/92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de revisão 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 2010.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/ SEF, 2004.

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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.o 3, de 10 de março de 2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: CNE/MEC, 2004.

BRASIL. PNEDH - Caderno de Educação em Direitos Humanos. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República Diretrizes Nacionais. Brasília, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGsvPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 Jul. 2025.

CARBONARI, Paulo César. Direitos Humanos: Sugestões Pedagógicas. Passo Fundo: IFI-BE, 2008. p. 65.

CAVALCANTE, R. Política e cristianismo. São Paulo: Vida, 1988.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

FELINO, R. Culturas Africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos. São Paulo: Fino Traço, 2012.

FERREIRA, Eliane. Capelania hospitalar: uma análise antropológica sobre a atuação de religiosos em contexto de dor e sofrimento. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências

Sociais) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

FILIZOLA, Gustavo Jaime. As crianças de candomblé e a escola: pensando sobre o racismo religioso. 2019. 213 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

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

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo. Editora Atlas: 4ª Ed. 2002.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997. Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/lobelia.faceira/ensino/programa-de-pos-graduacao-em-memoria-social/seminario-de-pesquisa-doutorado-memoria-social/textos/goldenberg-a-arte-de-pesquisar/view>. Acesso em: 02 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e Educação. Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago, n 23, 2003b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc> Acesso em: 16 Jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP**AE, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971> Acesso em: 14 Jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 Jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762019000301015&script=sci_arttext Acesso em: 14 Jul. 2025.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; HORA, Dinair Leal da. A agenda dos organismos internacionais transplantadas nas políticas avaliativas. In: ALFERES, Marcia Aparecida (org.). Qualidade e políticas públicas na educação. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018. v. 1. (Qualidade e Políticas Públicas na Educação). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432424/1/E-book-Qualidade-e-Politicis-P%C3%BAblicas.pdf> Acesso em: 16 Jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade. 21ª Ed. Petrópolis: Vozes. 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de. A “política dos terreiros” contra o racismo religioso e as políticas “cristo fascistas”. **Debates do NER** Porto Alegre, ano 21, n. 40, p. 17-54, ago./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/view/120344>. Acesso em: 02 de jun. 2025.

MOORE, Carlos. Por uma redefinição do lugar do negro na historiografia brasileira. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003. Volume 2. Brasília: MEC; SECAD, p. 19–28. 2005. http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/13482> Acesso em: 14 Jul. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um Ponto de Vista em Defesa de Cotas. *Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, jul./dez., p. 31-43, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/515/464> Acesso em: 15 jul. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 Jul. 2025.

NASCIMENTO, Marcelo Fernandes do. Cartas tecidas pelos fios do racismo na escola: tentativas de construção de invisibilidades étnico-raciais. 2021. 219 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisa em Administração*, v.1, n.3, 1996.

NOVAES, Luziara Miranda de. O dia seguinte das mães de santo: efeitos do racismo religioso após depredações dos terreiros e violações do sagrado. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

OLIVEIRA, Grasiela Ramos. Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais no Brasil: diagnóstico dos 20 anos da lei 10.639/2003. *Anais do Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos*, v. 2, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/anaisdoseminarioeducacaodiversid/article/view/1146/982> Acesso em: 15 Jul. 2025.

QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In.: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. *Anuário Mariateguiano*, Lima, v. 9, n. 9, 1997.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

REVISTA VEJA. Brasil tem denúncia de intolerância religiosa a cada 15 horas. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/brasil-tem-uma-denuncia-deintolerancia-religiosa-a-cada-15- horas/>. Acesso em: 21 out. 2024.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: https://cogetes.epsjv.fiocruz.br/storage/ANEXO_SOCIOLOGIA_2%C2%BAANO_PEQUEN_O_MANUAL_ANTIRRACISTA_RIBEIRO_DJAMILA-v_5f0659881d9e4.pdf Acesso em: 14 de jul. 2025.

RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. Exu e a pedagogia das encruzilhadas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf Acesso em: 16 Jul. 2025.

RODRIGUES, U. M. Da intolerância religiosa ao racismo religioso: desafios e possibilidades na sala de aula. 2021. 85 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

RUFINO, L. Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

RUFINO, L. Pedagogia das Encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2019.

SANTOS, J. E. Os Nagôs e a Morte. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. Patrimonialização dos bens culturais dos espaços religiosos afro-brasileiros na Bahia: do tombamento ao registro especial de terreiros. IN: HOSHINO, Thiago Azevedo Pinheiro; HEIM, Bruno Barbosa; GUIMARÃES, Andréa Letícia Carvalho; BUENO, Winnie (org.). Direitos dos povos de terreiro. Salvador, BA: Editora Mente Aberta; Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico, 2020. p. 119-152. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/64583411/Direito%20dos%20Povos%20de%20Terreiro%20-%20Completo.pdf>. Acesso em: 02 de jun. 2025.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013. SILVA, N. F. I. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal 10.639/03. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

SCOLARO, Silvia Alves Tavares. A religião está na escola: educação e colonialidades religiosas no ensino fundamental II de Itaberaí-Goiás. 2023. 179 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) -- Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

SILVA JUNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

SILVA, Beatriz Araújo da. Relações étnico-raciais na educação infantil: o estado do conhecimento: um estudo das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em

educação no Brasil (2004-2023). Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 2024.

SILVA, C. A.; RIBEIRO, M. B. Intolerância religiosa e direitos humanos: mapeamentos de intolerância. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2007.

SILVA, Caio Isidoro da. Políticas públicas para o enfrentamento do racismo religioso (2003-2006). Dissertação. Mestrado em História e sociedade. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/d211b18a-4fc8-4aca-8ff6-b1b2ea81ae9e> Acesso em: 02 de jun. 2025.

SILVA, Carolina Rocha. A culpa é do Diabo: as políticas de existência na encruzilhada entre neopentecostalismo, varejo de drogas ilícitas e terreiros em favelas do Rio de Janeiro. Tese. Doutorado em Sociologia. Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2021.

SILVA, Cintia Quina da. “GENTE, O QUE É MACUMBA?”: sentidos e significados construídos acerca das religiões de matrizes africanas. Dissertação (Mestrado),

SILVA, M. V. Liberdade, democracia e intolerância religiosa. In: SANTOS, I.; FILHO, A. E. (Orgs.) Intolerância religiosa x Democracia. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. SILVA, V. G. Exu: o guardião da casa do futuro. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

SILVA, Maria Edna Bezerra; ANUCIAÇÃO, Diana; TRAD, Leny Alves Bonfim. Violência e vulnerabilização: o cotidiano de jovens negros e negras em periferias de duas capitais brasileiras. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 29, p. e04402023, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2024.v29n3/e04402023/pt/> Acesso em: 15 Jul. 2025.

SOUZA, M. D. Denúncias de intolerância religiosa aumentaram 56% no Brasil em 2019. Brasil de Fato, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-56-no-brasil-em-2019>. Acesso em: 20 out. 2020.

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos/SP: UNIFESP, 2020.

ANEXOS**ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
CURSO DE MESTRADO

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**OBJETIVO GERAL**

Analisar os desafios enfrentados pelos/as alunos/as de Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena da Cidade do Paulista/PE para assegurar o Direito Humano ao acesso a uma educação livre de racismo religioso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar uma abordagem conceitual sobre racismo religioso como instituto violador os Direitos Humanos;
- Analisar como ocorre a articulação interinstitucional voltada para o fortalecimento dos Direitos Humanos na escola e nas Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena pesquisadas;
- Analisar a participação da comunidade escolar nos aspectos elementares do cotidiano da escola, no enfrentamento do racismo religioso;
- Refletir sobre a realidade pesquisada e sugerir possíveis caminhos para o enfrentamento do racismo religioso através da efetivação da Educação para os Direitos Humanos.

ROTEIRO 1 - Gestor/a e/ou Professor/a**A – Dados pessoais e profissionais:**

Escola:

Nome completo:

Sexo:

Gênero:

Orientação sexual:

Utiliza nome social?

Data de nascimento:

Idade:

Autodeclaração de Raça/Cor:

PCD:

Religião:

Formação profissional:

Função/Cargo que exerce na Escola:

Tempo na função/cargo:

B – Concepções sobre Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos (EDH):

- 1) Qual a sua concepção sobre Direitos Humanos? E sobre Educação em Direitos Humanos?
- 2) Você tem conhecimento dos documentos orientadores da política de Educação em Direitos Humanos (EDH)? Se sim, é possível você informar qual ou quais documentos?
- 3) Quais as principais dificuldades ou fatores que interferem na execução da política de Educação em Direitos Humanos (EDH) no município do Paulista/PE?
- 4) Na sua opinião, há entre as/os professoras/es, diferentes entendimentos sobre o significado da educação em direitos humanos?

C - Concepções sobre a Lei 10.639/2003 e o racismo religioso:

- 5) Você conhece a lei 10.639/2003? Você aplica a lei 10.639/2003 em sala de aula/escola? Ela já foi objeto de estudo na suas formações obrigatórias?
- 6) Tem algum conteúdo da cultura afro-brasileira que tenha resistência e/ou negação pelas/os alunas/os e/ou famílias?
- 7) O que você entende por racismo religioso? Você acha que há racismo religioso em relação às Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígenas (Povos de Terreiro, Candomblé e/ou Jurema Sagrada) nas escolas? Na sua opinião qual a origem dessa discriminação?
- 8) Você acredita que o racismo religioso influencia no desempenho escolar das crianças de

terreiro? Acredita que afeta a autoestima das crianças? Como acontece?

9) Você já presenciou algum tipo de discriminação com alunas/os por ser de Comunidade Tradicional de Matrizes Africana e Afro-indígenas (Povos de Terreiro, Candomblé e/ou Jurema Sagrada) na escola? Como? Qual foi a reação dele/a? Como a escola reagiu?

D - Sobre o contexto da prática da Educação em Direitos Humanos na redução e no enfrentamento do racismo religioso

10) Na sua opinião o que poderia ser feito para diminuir os casos de racismo religioso na escola em relação às crianças de terreiro?

11) Você acredita que a Educação em Direitos Humanos pode afirmar a cidadania e os direitos humanos, e assim, contribuir com a redução do racismo religioso na escola? Você tem alguma sugestão ou consideração de como a Educação em Direitos Humanos pode contribuir no enfrentamento do racismo religioso?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
CURSO DE MESTRADO

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

OBJETIVO GERAL

Analisar os desafios enfrentados pelos/as alunos/as de Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena da Cidade do Paulista/PE para assegurar o Direito Humano ao acesso a uma educação livre de racismo religioso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar uma abordagem conceitual sobre racismo religioso como instituto violador os Direitos Humanos;
- Analisar como ocorre a articulação interinstitucional voltada para o fortalecimento dos Direitos Humanos na escola e nas Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena pesquisadas;
- Analisar a participação da comunidade escolar nos aspectos elementares do cotidiano da escola, no enfrentamento do racismo religioso;
- Refletir sobre a realidade pesquisada e sugerir possíveis caminhos para o enfrentamento do racismo religioso através da efetivação da Educação para os Direitos Humanos.

ROTEIRO 2 - Responsáveis dos/as alunos/as

A – Dados pessoais:

Nome completo:

Nome religioso:

Religião:

Qual a Nação:

Nome da Comunidade Tradicional de Matriz/es Africana e/ou Afro-indígena (Terreiro) que faz parte:

Cargo que exerce no Terreiro:

Data da feitura:

Gênero:

Orientação sexual:

Utiliza nome social?

Data de nascimento:

Idade:

Autodeclaração de Raça/Cor:

PCD?

B – Concepções sobre Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos (EDH):

- 1) Qual a sua concepção sobre Direitos Humanos? E sobre Educação em Direitos Humanos?
- 2) Na sua opinião, há entre as/os professoras/es do/a seu/sua filho/a, entendimento sobre o significado de Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos?

C - Concepções sobre a Lei 10.639/2003 e o racismo religioso:

- 3) Você conhece a lei 10.639/2003? A escola de seu/sua filho/a desenvolve algum tipo de conteúdo em relação a história e cultura afro-brasileira e as religiões de matrizes africanas e/ou afro-indígenas? Você avalia que é uma abordagem respeitosa?
- 4) O que você entende por racismo religioso? Você acha que há racismo religioso em relação às Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígenas (Povos de Terreiro, Candomblé e/ou Jurema Sagrada) nas escolas? Na sua opinião qual a origem dessa discriminação?
- 5) Você acredita que o racismo religioso influencia no desempenho escolar das crianças de terreiro? Acredita que afeta a autoestima das crianças? Como acontece?
- 6) Seu/sua filho/a já sofreu algum tipo de discriminação por ser do candomblé e/ou da Jurema Sagrada na escola? Como? Qual foi a reação dele/a? Qual foi a sua reação? Como a escola reagiu?
- 7) Seu filho/filha recebe alguma orientação sobre como ele/ela deve tratar a questão religiosa no ambiente escolar? (esconder, expor, como se defender, etc.)

D - Sobre o contexto da prática da Educação em Direitos Humanos na redução e no enfrentamento do racismo religioso

8) Na sua opinião, o que poderia ser feito para diminuir os casos de racismo religioso na escola em relação às crianças de axé?

9) Você acredita que a Educação em Direitos Humanos pode afirmar a cidadania e os direitos humanos, e assim, contribuir com a redução do racismo religioso na escola? Você tem alguma sugestão ou consideração de como a Educação em Direitos Humanos pode contribuir no enfrentamento do racismo religioso?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
CURSO DE MESTRADO

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

OBJETIVO GERAL

Analisar os desafios enfrentados pelos/as alunos/as de Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena da Cidade do Paulista/PE para assegurar o Direito Humano ao acesso a uma educação livre de racismo religioso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar uma abordagem conceitual sobre racismo religioso como instituto violador os Direitos Humanos;
- Analisar como ocorre a articulação interinstitucional voltada para o fortalecimento dos Direitos Humanos na escola e nas Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena pesquisadas;
- Analisar a participação da comunidade escolar nos aspectos elementares do cotidiano da escola, no enfrentamento do racismo religioso;
- Refletir sobre a realidade pesquisada e sugerir possíveis caminhos para o enfrentamento do racismo religioso através da efetivação da Educação para os Direitos Humanos.

ROTEIRO 3 - Babalorixá e/ou Yalorixá e/ou Juremeiro e/ou Juremeira

A – Dados pessoais:

Nome completo:

Nome religioso:

Religião:

Qual a Nação:

Nome da Comunidade Tradicional de Matriz/es Africana e/ou Afro-indígena (Terreiro) que faz parte:

Cargo que exerce no Terreiro:

Data da feitura:

Gênero:

Orientação sexual:

Utiliza nome social?

Data de nascimento:

Idade:

Autodeclaração de Raça/Cor:

PCD?

B – Concepções sobre Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos (EDH):

1) Qual a sua concepção sobre Direitos Humanos? E sobre Educação em Direitos Humanos?

C - Concepções sobre a Lei 10.639/2003 e o racismo religioso:

2) Você conhece a lei 10.639/2003? A escola de seu/sua filho/a e/ou afilhado/a desenvolve algum tipo de conteúdo em relação a história e cultura afro-brasileira e as religiões de matrizes africanas e/ou afro-indígenas? Você avalia que é uma abordagem respeitosa?

3) O que você entende por racismo religioso? Você acha que há racismo religioso em relação às Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígenas (Povos de Terreiro, Candomblé e/ou Jurema Sagrada) nas escolas? Na sua opinião qual a origem dessa discriminação?

4) Você acredita que o racismo religioso influencia no desempenho escolar das crianças de terreiro? Acredita que afeta a autoestima das crianças? Como acontece?

5) Seu/sua filho/a e/ou afilhado/a já sofreu algum tipo de discriminação por ser do candomblé e/ou da Jurema Sagrada na escola? Como? Qual foi a reação dele/a? Qual foi a sua reação? Como a escola reagiu?

6) Seu filho/filha e/ou afilhado/a recebe alguma orientação sobre como ele/ela deve tratar a questão religiosa no ambiente escolar? (esconder, expor, como se defender, etc.)

7) Você já foi convidado/a a participar de alguma atividade da escola, no que tange a história e cultura afro-brasileira e ao enfrentamento do racismo religioso?

D - Sobre o contexto da prática da Educação em Direitos Humanos na redução e no enfrentamento do racismo religioso

8) Na sua opinião, o que poderia ser feito para diminuir os casos de racismo religioso na escola em relação às crianças de axé?

9) Você acredita que a Educação em Direitos Humanos pode afirmar a cidadania e os direitos humanos, e assim, contribuir com a redução do racismo religioso na escola? Você tem alguma sugestão ou consideração de como a Educação em Direitos Humanos pode contribuir no enfrentamento do racismo religioso?

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
CURSO DE MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) _____
para participar como voluntário(a) da pesquisa **“RACISMO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE MATRIZES AFRICANA E AFRO-INDÍGENA”**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Nathalia Valeska Bringel de Melo, residente e domiciliada na Rua Caetanópolis, 77, Apt 07, Bloco D, Nossa Senhora da Conceição – Paulista – PE, CEP. 53.431-355, contato (81) 9.8351-6041, e-mail nathaliabringel87@gmail.com e está sob a orientação do Prof. Dr. Venceslau Tavares Costa Filho, e-mail venceslautavares@yahoo.com.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O(a) senhor(a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

DESCRIÇÃO DA PESQUISA E ESCLARECIMENTO DA PARTICIPAÇÃO:

Perseguir e deslegitimar a prática religiosa da população negra era e ainda é sinônimo de negar a sua identidade. O laço entre as manifestações religiosas e a ancestralidade africana é muito forte. O candomblé, por exemplo, inclui em suas práticas cantos em línguas de origem iorubá e banta, além de festas e histórias transmitidas por várias gerações. As marcas mais diretas da presença africana e indígena nas Américas podem ser observadas nessas religiões

que resistiram às tentativas de aniquilamento de sua identidade, como, além do candomblé, a jurema sagrada, o vodu haitiano e a santeria cubana. Em tempos de intolerância, racismo religioso, violência e desconhecimento histórico é importante retomar, em toda sociedade, o que são e porque existem os Direitos Humanos. Para essa significação atingir seus objetivos é necessário um processo comunicativo qualificado. Dessa forma, torna-se estratégico que os educadores e os sistemas de ensino venham aderir a uma educação para os Direitos Humanos, que refuta inverdades do senso comum e oportuniza mais do que conhecimento, também a sensibilização do humano quanto ao humano. Assim, este estudo visa a fornecer subsídios aos educadores, gestores e pesquisadores quanto aos caminhos possíveis para a efetivação da educação para os direitos humanos em ambiente escolar. O objetivo da pesquisa é analisar os desafios enfrentados pelos(as) alunos(as) de Comunidades Tradicionais de Matrizes Africana e Afro-indígena da Cidade do Paulista para assegurar o Direito Humano ao acesso a uma educação livre de racismo religioso.. Para isso, o(a) participante voluntário(a) da pesquisa irá responder a uma entrevista individualmente e de forma presencial, na escola ou em local definido previamente pelo(a) participante. Pretende-se realizar uma única entrevista, em tempo livre para que o(a) voluntário(a) sinta-se à vontade para responder as perguntas.

RISCOS: Por se tratar de uma pesquisa educacional não são identificados danos físicos aos/as participantes, entretanto os possíveis riscos identificados vão no sentido de causar algum incômodo ao/a respondente durante a entrevista, no que diz respeito aos seus valores éticos, culturais, sociais, morais e religiosos. Em relação a esses riscos serão tomadas providências para minimizá-los através da observação aos sinais verbais e não verbais garantindo também a confidencialidade e a liberdade para não responder questões que o/a participante identifique como desagradáveis ou constrangedoras.

BENEFÍCIOS DIRETOS/INDIRETOS PARA OS VOLUNTÁRIOS: A pesquisa não trará benefício direto ao/a participante, entretanto seus resultados contribuirão para uma melhor compreensão das relevâncias e dos desafios na Educação do Município do Paulista e contribuirá para o desenvolvimento do estudo da Educação em Direitos Humanos.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, gravações de áudio e entrevistas, ficarão armazenados em pastas de arquivo, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pela pesquisadora (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o(a) senhor(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e- mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

(assinatura da pesquisadora)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____,
 CPF _____, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo **“RACISMO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE MATRIZES AFRICANA E AFRO-INDÍGENA”**, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe da pesquisadora):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura: