

**REFLEXÕES E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS
PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM O ENSINO RELIGIOSO**

doi: [10.25247/paralellus.2026.v17n40.p037-053](https://doi.org/10.25247/paralellus.2026.v17n40.p037-053)

**RELIGIÃO E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO DA
AMAZÔNIA: AS RELIGIOSIDADES INDÍGENAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

RELIGION AND INTERCULTURALITY IN EDUCATION IN THE AMAZON:
INDIGENOUS RELIGIOSITIES IN THE TRAINING OF TEACHERS IN
RELIGIOUS SCIENCES

RELIGIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN DE LA
AMAZONIA: LAS RELIGIOSIDADES INDÍGENAS EN LA FORMACIÓN DE
DOCENTES EN CIENCIAS DE LA RELIGIÓN

*Marcos Vinícius de Freitas Reis**

*Daniel Ribeiro Ferreira Junior***

RESUMO

Este artigo aborda a complexidade da educação intercultural na Amazônia, com foco na formação de professores não indígenas em Ciências da Religião. A pesquisa é fruto da disciplina “Estudos dos Problemas Educacionais na Amazônia” do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia, Associação em Rede e se propõe a discutir os desafios enfrentados ao se trabalhar com as religiosidades indígenas, consideradas como dimensões essenciais para a existência, ética e sociocosmovisão dos povos originários.

* Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos, com estágio pós-doutoral em Estudos de Fronteira, pela UNIFAP e em Ciências da Religião pela UEPA. Docente dos Cursos de Mestrado Acadêmico em História Social da UNIFAP, do Mestrado Profissional em História da UEMA e do PPG em Ciências da Religião da UFS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0706355533898912>. E-mail: marcosvinicius5@yahoo.com.br.

** Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (Educanorte). É membro/pesquisador do Centro de Estudos de Religiões, Religiosidades e Políticas Públicas, CEPRES, da UEPA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0563577830141400>.

Apesar dos avanços legais que garantem a educação escolar indígena diferenciada, o currículo brasileiro ainda mantém uma lógica eurocêntrica e hierarquizadora que marginaliza os saberes tradicionais. O texto defende que a formação em Ciências da Religião, quando baseada em princípios críticos e éticos, pode ser fundamental para descolonizar o currículo, promover o diálogo inter-religioso e construir práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade cultural e epistêmica da região. Assim, a pesquisa argumenta que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdo, exigindo a construção de uma identidade docente que se sustente na escuta, na humildade e na capacidade de aprender com o outro, transformando a escola em um espaço de diálogo, resistência e valorização da pluralidade.

Palavras-chave: Amazônia; Ciências da Religião; Formação de Professores; Currículo; Religiosidade Indígena.

ABSTRACT

This article addresses the complexity of intercultural education in the Amazon, focusing on the training of non-Indigenous teachers in Religious Studies. The research stems from the course "Studies of Educational Problems in the Amazon" of the Graduate Program in Education in the Amazon, Network Association. It aims to discuss the challenges faced when working with Indigenous religiosities, considered essential dimensions of the existence, ethics, and socio-cosmovision of Indigenous peoples. Despite legal advances that guarantee differentiated Indigenous school education, the Brazilian curriculum still maintains a Eurocentric and hierarchical logic that marginalizes traditional knowledge. The text argues that training in Religious Studies, when based on critical and ethical principles, can be fundamental to decolonizing the curriculum, promoting interreligious dialogue, and building pedagogical practices that respect and value the region's cultural and epistemic diversity. Thus, the research argues that the teacher's role goes beyond transmitting content, requiring the development of a teaching identity based on listening, humility, and the ability to learn from others, transforming the school into a space for dialogue, resistance, and the appreciation of plurality.

Keywords: Amazon; Religious Studies; Teacher Training; Curriculum; Indigenous Religiosity.

RESUMEN

Este artículo aborda la complejidad de la educación intercultural en la Amazonia, con énfasis en la formación de docentes no indígenas en Ciencias de la Religión. La investigación es resultado de la asignatura "Estudios de los Problemas Educativos en la Amazonia" del Programa de Posgrado en Educación en la Amazonia, Asociación en Red y se propone discutir los desafíos enfrentados al trabajar con las religiosidades indígenas, consideradas como dimensiones esenciales para la existencia, la ética y la sociocosmovisión de los pueblos originarios. A pesar de los avances legales que garantizan la educación escolar indígena diferenciada, el currículo brasileño aún mantiene una lógica eurocéntrica y jerarquizadora que marginaliza los saberes tradicionales. El texto sostiene que la formación en Ciencias de la Religión, cuando se fundamenta en principios críticos y éticos, puede ser fundamental para descolonizar el currículo, promover el diálogo interreligioso y construir prácticas pedagógicas que respeten y valoren la diversidad cultural y epistémica de la región. Así, la investigación argumenta que el rol del docente trasciende la transmisión de contenidos, exigiendo la construcción de una identidad docente que se sustente en la escucha, la humildad y la capacidad de aprender del otro, transformando la escuela en un espacio de diálogo, resistencia y valoración de la pluralidad.

Palabras clave: Amazonia; Ciencias de la Religión; Formación de Docentes; Currículo; Religiosidad Indígena.

1 INTRODUÇÃO

A Amazônia amapaense, assim como o todo território amazônico, configura-se como um cenário rico em diversidade cultural, étnica e religiosa. Ela é representativa enquanto espaço simbólico e concreto de múltiplas presenças: indígenas, ribeirinhos, migrantes, quilombolas e urbanos. Nesse contexto, a educação adota contornos singulares, estabelecendo sensibilidades, consideração e sendo capaz de estabelecer diálogos interculturais.

Quando se discute o campo de formação em Ciências da Religião, os desafios são mais complexos, sobretudo quando tratamos das religiosidades indígenas e da formação de professores não indígenas para esta temática. Isso pode ser explicado pela falta de acesso a materiais didáticos próprios e, em muitos casos, pela própria atuação docente, que sente dificuldade em compreender e dialogar diante da complexidade da religiosidade dos povos originários.

Nesse sentido, este artigo sugere uma reflexão crítica sobre as religiosidades indígenas e os desafios enfrentados na formação de professores não indígenas na área de Ciências da Religião. O objetivo é problematizar as tensões entre identidade docente, religiosidade indígena e formação ética, levando em consideração os contextos multiculturais em que esses educadores estão inseridos.

Dessa maneira, a análise estará ancorada em referenciais da educação intercultural crítica, das Epistemologias do Sul e da pedagogia da escuta, buscando reconhecer que as religiosidades dos povos indígenas não são apenas um conjunto de crenças, mas uma dimensão existencial, sociocosmológica e ética, que compartilha e educa sobre modos de viver, ensinar e aprender.

Assim, buscaremos edificar uma base reflexiva que ajude na construção de práticas pedagógicas mais éticas, sensíveis e respeitosas, colaborando para um ensino da religião que promova o diálogo e a valorização da diversidade religiosa presente no cenário amazônico, sobretudo em relação aos povos originários.

2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

No Brasil, a educação voltada para os povos indígenas reflete embates históricos e culturais, evidenciando a luta dessas comunidades por aceitação, dignidade e participação. O currículo, encarado como projeto educativo e político, é um dos cenários cruciais onde conhecimentos, princípios e características se conectam. Nesse sentido, concebê-lo levando em consideração a pluralidade étnica e cultural dos povos originários implica superar modelos europeus e coloniais ainda arraigados nos sistemas de ensino.

A Constituição Federal de 1988 representa um ponto fundamental ao reconhecer os direitos inerentes dos povos indígenas sobre suas terras, seus costumes e modos de viver em sociedade (Brasil, 1988). No contexto educacional, esse dispositivo assegurou o direito a uma educação bilíngue e intercultural, possibilitando a valorização dos processos de aprendizagem que lhes são próprios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma esse compromisso ao estabelecer que:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 5/2012) trouxeram orientações específicas para criar projetos pedagógicos que valorizassem a pluralidade dos povos indígenas e promovessem uma educação intercultural, diferenciada e bilíngue. Além disso, o próprio Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabeleceram metas para a valorização e desenvolvimento da educação indígena, reconhecendo a necessidade de políticas específicas para a formação de professores indígenas, produção de materiais didáticos próprios e fortalecimento das escolas indígenas.

No entanto, apesar dos avanços legais, o currículo brasileiro expressa ainda uma forte marca hierarquizadora, positivista e eurocêntrica. Um exemplo disso é a forma como é tratada a presença indígena. Para Ferreira Junior e Reis (2023), isto quer dizer que a sociocosmovisão indígena é relegada a um “não-lugar”, tanto no âmbito histórico, quanto científico e no participante das práticas pedagógicas. Isso significa que o currículo brasileiro, apesar dos avanços legais, reforça o racismo epistêmico, que é fruto de mecanismos próprios de poder e que historicamente são usados pelos grupos socialmente hegemônicos para difundir a ideia de que somente os conhecimentos, crenças e valores por estes produzidos são válidos (Grosfoguel, 2016).

Esse modelo, capaz de reproduzir estereótipos, pode ser observado em muitos momentos na história da educação nacional, quando, por exemplo, o ensino da história indígena era reduzido a capítulos introdutórios dos livros de História ou, como ainda se reproduz nos dias de hoje, à comemoração anual do “Dia Nacional dos Povos Originários”, outrora conhecido como “Dia do índio”, que costumava (e ainda costuma) ser marcado por eventos folclorizadores e totalmente descontextualizados em relação aos povos originários (Cordeiro; Araújo, 2023).

Ademais, é importante apontar que tal abordagem contribui para a subalternização das epistemologias indígenas e reflete uma lógica assimilacionista, que pressupõe a desvalorização e a simplificação dos saberes tradicionais. Segundo Santos (2007), é fundamental superar o que o autor chama de “monoculturalismo do saber”, que invisibiliza outros modos de saber e conhecimentos produzidos dentro de outras lógicas.

Apesar de a Base Nacional Comum Curricular ter sido homologada em 2017 e ter representado um avanço ao considerar conteúdos sobre a história e cultura indígena obrigatórios em todas as etapas da educação básica, essa inclusão ocorre de maneira superficial e não modificou de forma alguma a lógica excludente do currículo hegemônico (Santana; Almeida, 2024).

Destacamos aqui que o ensino sobre os povos originários não ocorre apenas em relação a estes no currículo comum, tampouco pelo acréscimo de matérias com conteúdos sobre eles, mas, acima de tudo, pela afirmação da educação escolar indígena, que é aquela construída a partir das necessidades, línguas, cosmologias e

formas de organização social próprias de cada povo. De outra forma, a construção deve se dar a partir desses sujeitos. É nessa perspectiva que se afirma como educação diferenciada, bilíngue e intercultural, conforme termos estabelecidos pelos indígenas e pelas diretrizes legais.

Entendemos uma educação intercultural a exemplo do que Candau e Moreira (2008) nos elucidam ao afirmar que a “interculturalidade é um princípio pedagógico que visa a relação dialógica entre culturas, sob condições de equidade, superando a lógica da hierarquização e do estigma”. Logo, o princípio da interculturalidade na educação indígena abrange a valorização das epistemologias originárias, a formação docente de professores indígenas e a elaboração de um currículo contextualizado à cosmologia e à territorialidade destes sujeitos.

Nesse sentido, a produção de materiais didáticos em línguas indígenas, a gestão escolar democrática e a autonomia sobre o currículo das escolas indígenas são elementos fundamentais e centrais desse projeto. Como destaca Baniwa (2010), um currículo indígena não pode ser uma simples adaptação do currículo oficial pois ele tem suas especificidades, logo, deve ser elaborado a partir das práticas, conhecimentos e valores de cada etnia, com participação ativa dos sujeitos que compõem essas comunidades.

Apesar de o regramento jurídico assegurar a possibilidade de construção de currículos específicos, a efetiva implementação desses currículos encontra diversos obstáculos. Dentre eles, destaca-se a deficiência na formação de professores indígenas, tanto inicial quanto continuada, a escassez de materiais didáticos adequados e a falta de infraestrutura dos ambientes escolares em territórios indígenas.

Outro desafio é o reconhecimento da legitimidade dos conhecimentos indígenas como parte do currículo escolar. Ainda há resistência por parte de setores da sociedade e do próprio sistema educacional em aceitar que saberes tradicionais, como práticas de cura, cosmogonias e modos próprios de relação com a natureza, sejam tratados como conhecimento válido (Monteiro; Cruz; Mascarenhas, 2024).

A articulação entre o currículo escolar indígena e o mundo não indígena também se coloca como um desafio importante. É necessário que as escolas indígenas

prepararem os alunos para o contato com outras culturas, sem que isso signifique a perda da identidade ou a negação de sua cultura. Isso implica a promoção de uma educação que fortaleça os vínculos identitários com as comunidades e, ao mesmo tempo, ofereça acesso aos conhecimentos e instrumentos necessários para dialogar com o mundo plural (Nascimento, 2020).

Diante dessas provocações, algumas estratégias têm se revelado promissoras. A primeira diz respeito à formação de professores indígenas em cursos superiores específicos. Se bem desenvolvidos, como é o caso das Licenciaturas Interculturais oferecidas por diversas universidades federais, estes cursos tornam-se um passo importante na construção e efetivação de um currículo verdadeiramente intercultural. A preparação de projetos políticos pedagógicos com participação das comunidades indígenas também é essencial. Esses projetos dizem respeito a uma construção coletiva de valores, objetivos e estratégias de ensino respeitadas à pluralidade cultural e linguística dos povos indígenas.

Outro aspecto central é a valorização da oralidade, das narrativas tradicionais e das práticas comunitárias como parte integrante do currículo. Krenak (2023) argumenta que é preciso descolonizar o pensamento e abrir espaço para outras formas de existir e conhecer que sequer cabem nas lógicas ocidentais hegemônicas. Assim, a construção de um currículo brasileiro verdadeiramente inclusivo e intercultural perpassa fundamentalmente pelo reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos, culturais e epistêmicos.

Portanto, avançar na construção de currículos indígenas demanda o rompimento com práticas colonizadoras, a valorização das epistemologias nativas e a criação de espaços reais de escuta e participação. Trata-se, enfim, de transformar a escola em um território de diálogo, resistência e esperança.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Antes de qualquer coisa, faz-se necessário enfatizar que as Ciências da Religião são o campo de estudo concernente ao Ensino Religioso. Logo, quando falamos na formação necessária para o docente de Ensino Religioso atuar, estamos nos referindo a este campo do conhecimento. Isso ocorre devido à maneira como o Fenômeno

Religioso se apresenta pois da forma como é colocado pela BNCC, são enfatizados conhecimentos produzidos no âmbito da área de Ciências Humanas e Sociais, dando destaque aos conhecimentos das Ciências da Religião.

Os movimentos sociais que lutam pelo Ensino Religioso, bem como os especialistas da área e a própria academia brasileira através de seus pesquisadores, defendem que, para efeitos de formação inicial desejada para docentes desta área, seja a Licenciatura em Ciências da Religião, uma vez que esta permite ao profissional formado a compreensão a clara do Fenômeno Religioso e a forma como ele deve ser percebido e estudado pelo aluno, conforme aborda Cortella (2007):

É na condição de formadora específica que entra a urgente consolidação da graduação em Ciência da Religião, com uma licenciatura dentro dela que dê conta da responsabilidade social que tal ensino demanda, evitando-se o proselitismo e a doutrinação, garantindo-se a democracia e o multiculturalismo (Cortella, 2007).

Esse pensamento é reforçado pelo que relata Costa (2015):

O objeto de estudo do Ensino Religioso é o fenômeno Religioso, como cultura. Assim, o objetivo é estudar a produção cultural religiosa na perspectiva laica, escolarizada, e fundamental na Ciência da Religião e em outras áreas acadêmicas. Dois princípios devem nortear o trabalho docente na Educação Básica: a interdisciplinaridade e o estudo não normativo das religiões, evitando qualquer juízo de valor pessoal como opiniões sobre “verdades” religiosas (Costa, 2015).

Deste modo, o componente curricular do Ensino Religioso deve levar em consideração, por parte do docente, a aceção do que é o fenômeno religioso, para que o processo formativo do aluno possa ser o mais plural possível, respeitando as particularidades de cada manifestação religiosa. Assim, nas palavras de Junqueira (2015):

[...] é necessário proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; assim como subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar

esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável (Junqueira, 2015).

Sendo assim, a formação de professores que as Ciências da Religião se propõe a oferecer rompe com um paradigma antigo, sobretudo nos países onde a colonização europeia implantou um modelo religioso e catequético centrado no cristianismo católico, já que concede ao Ensino Religioso autonomia epistemológica e pedagógica (Soares; Stigar, 2016). Logo, o lugar mais acertado para a formação do docente da disciplina de Ensino Religioso é nas Ciências da Religião (Batipsta, 2015).

As Ciências da Religião exige, mais do que o domínio de conteúdos históricos ou doutrinários, uma abertura ética, crítica e sensível à diversidade religiosa dos sujeitos. Na Amazônia amapaense, essa exigência se intensifica diante da complexidade das cosmologias indígenas, onde espiritualidade e vida não se separam e que “são fruto da constituição histórica de suas cosmopercepções e norteiam os modos de viver, pensar, existir e resistir, opostas a cultura eurocentrada, cuja epistemologia cartesiana reverbera sobre o pensamento filosófico, científico e educacional moderno” (Burlamaqui; Aguiar, 2023).

Neste sentido, ao propomos que a formação de professores de Ensino Religioso no âmbito das Ciências da Religião, compreendermos que essa abordagem — sobretudo no cenário educacional amazônico — alicerçada pelo fenômeno religioso, pode contribuir significativamente para a compreensão das religiosidades indígenas pelos docentes. Para o professor não indígena, compreender e respeitar essas expressões de religiosidade constitui não apenas um desafio pedagógico, mas também uma transformação pessoal como sujeito educador, uma vez que se depara com uma “realidade que assume uma nova roupagem, saberes e experiências que devem ser trabalhadas, mantendo o respeito às comunidades, ao ecossistema, preservação, entre outros” (Santana; Osório; Rocha, 2023).

Essa defesa também se dá no sentido de que a religiosidade nos espaços educacionais é constantemente relegada a uma dimensão subjetiva ou desvinculada da prática pedagógica. No entanto, autores como Freire (1996), Boff (2000) e Gadotti (2006), destacam a importância de integrar a religiosidade à formação humana

integral. Portanto, trata-se de reconhecer que educar não é apenas transmitir informações, mas também cultivar sentidos, afetos e vínculos com o mundo.

No contexto indígena, a religiosidade constitui a base do conhecimento, da ética e da organização social. A transmissão do conhecimento através da oralidade por parte dos anciãos, que compartilham rituais, mitos e relações com os espíritos da floresta, faz parte de uma pedagogia própria, enraizada na ancestralidade e constitui sua sociocosmovisão. O professor que se aproxima desse universo deve fazê-lo com humildade, pois, como afirma Freire (1997) “não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende”.

Portanto, compreender o universo religioso nos espaços educacionais é de suma importância para a construção de sujeitos críticos e éticos, como já pontuado anteriormente. É com esse objetivo que a formação de professores de Ensino Religioso em cursos de Licenciatura em Ciências da Religião se justifica, pois o docente precisa compreender o contexto religioso e social dos educandos para, em conjunto com eles, construir significados religiosos, que se aproximem de sua realidade.

4 UM DIÁLOGO ENTRE IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE NAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

A formação docente, especialmente em contextos de diversidade étnica e religiosa como o da Amazônia amapaense, exige mais do que competências técnicas ou teóricas. Exige um processo contínuo de construção identitária. Conforme Hall (2006), essa identidade não é fixa, mas se forma no encontro com o outro, no diálogo com outros “mundos culturais exteriores” - e, nesse caso, com o outro radicalmente diferente: o indígena, o religioso, o ancestral. Assim, pensar a identidade do professor de Ciências da Religião nesse território é pensar uma identidade em trânsito, atravessada por tensões, escutas e aprendizagens interculturais.

A identidade do professor não indígena que atua em comunidades amazônicas é desafiada constantemente. Ao ingressar em uma realidade onde a escola não é necessariamente o centro do saber, mas apenas uma instância entre outras, como a

família, a floresta, os rituais e os anciãos, o educador precisa reconstruir seu lugar e seu papel.

Nesse contexto, formar-se como docente não é apenas adquirir técnicas pedagógicas, mas construir uma ética de convivência. É perceber-se como parte de uma rede de relações, onde ensinar implica também aprender. Essa construção identitária é marcada pelo deslocamento: sair de si, rever crenças e hábitos e reconstruir-se a partir do encontro com o outro (Jacoby; Carlos, 2005).

Dessa forma, ao se pensar uma formação de professores em Ciências da Religião no contexto da Amazônia, deve-se propor uma formação que contemple a interculturalidade crítica, como a defendida por autores como Walsh (2009) e Candau (2012) pois esta não se limita à mera introdução de conteúdos sobre pluralidade cultural, mas propõe uma revisão profunda das práticas pedagógicas, das epistemologias dominantes e das relações de poder na educação.

No caso da formação em Ciências da Religião, isso significa reconhecer que o conhecimento religioso não é neutro e que há epistemologias indígenas que explicam o mundo a partir de outras bases ontológicas. O docente precisa, portanto, cultivar uma escuta radical que vá além da tolerância e se transforme em diálogo horizontal (Canen; Xavier, 2011).

A descentralização é uma exigência para esse educador. Isso significa reconhecer que o seu saber não é superior, apenas diferente, e que pode coexistir com outros em um mesmo espaço formativo. A interculturalidade, assim, é uma prática pedagógica e também uma postura existencial.

Quando o currículo escolar valoriza apenas saberes ocidentais, ele oculta ou distorce as práticas culturais dos povos originários e promove uma assimilação forçada, que compromete o direito à diferença e à autodeterminação. Nesse sentido, o professor não indígena, ao atuar nesse espaço, precisa se perguntar se está contribuindo para uma educação libertadora que respeita a identidade dos povos com quem convive ou se está, mesmo sem intenção, reforçando uma identidade hegemônica que apaga outras formas de existência (Santana *et al.*, 2024).

Ressaltamos aqui que a convivência entre identidades distintas é possível, desde que haja reconhecimento mútuo, reciprocidade e ética. A escola pode e deve ser um espaço de encontro, onde a pluralidade não seja vista como obstáculo, mas como riqueza. Para isso, é necessário que o docente também reconheça suas próprias limitações culturais e esteja disposto a aprender continuamente.

Afirmar que a formação em Ciências da Religião é desejável para professores de Ensino Religioso justifica-se pelo fato de que parte dos docentes que atuam em comunidades indígenas ou em contextos multiculturais da Amazônia não teve contato em sua formação inicial com conteúdos e metodologias adequadas para lidar com essa realidade. A formação inicial nessa licenciatura, nesse sentido, torna-se uma via fundamental para suprir lacunas, promover reflexões críticas e requalificar a prática docente (Lima, 2024).

É necessário que essa formação seja territorializada, ou seja, pensada a partir das realidades locais, com participação ativa das comunidades envolvidas. Isso implica incluir mestres indígenas, lideranças espirituais e pesquisadores locais como formadores, valorizando seus saberes e experiências. Além disso, oficinas, rodas de conversa, estudos de caso e vivências interculturais podem compor essas formações, criando espaços de escuta e diálogo.

Essa abordagem se justifica na medida em que os currículos dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião e das escolas públicas precisam romper com o monoculturalismo. Não basta adicionar conteúdos sobre religiões indígenas ou afro-brasileiras de forma superficial. É preciso reconfigurar o currículo para que ele acolha múltiplas epistemologias, o que implica valorizar narrativas orais, práticas rituais, cosmovisões integradoras e formas próprias de aprender e ensinar. Assim conforme destaca Moraes:

[...] tecer currículos e produzir diferenças na formação docente, na educação e na prática pedagógica, é uma confluência de estados de ser, porque move espíritos, múltiplos estados emocionais, porque o sujeito é capaz de afetar e se deixar ser afetado(a) em seu cotidiano; pensar outras formas distintas das habituais, porque a educação é um cenário multifacetado, em que acontecem inúmeras transformações em múltiplos espaços e tempos da experiência educativa, escolar e existencial; e fazer com outras táticas e tantos variados saberes e conhecimentos, já que se aprende, se ensina e (se) forma com

diversificadas didáticas e metodologias de ensino na educação e formação humana (Morais, 2025).

Na Amazônia, isso pode significar incluir no currículo práticas religiosas locais, mitos de origem, narrativas orais e a relação espiritual com a floresta. O currículo deve dialogar com a vida e não apenas com os livros. Tal abordagem promove o pertencimento dos alunos indígenas e o respeito por parte dos alunos não indígenas, construindo pontes entre mundos distintos.

O reconhecimento de saberes tradicionais como fontes autênticas de conhecimento é um ponto crucial para a superação da hierarquização entre epistemologias, sejam elas acadêmicas ou populares. A religiosidade indígena, por exemplo, não deve ser tratada como folclore ou crença primitiva, mas como um modo sofisticado e primordial de compreender o mundo e o lugar do ser humano nele.

Para que isso ocorra, é fundamental que os docentes desenvolvam uma postura de escuta ativa, humildade epistêmica e disposição para o diálogo. A escola pode se tornar um espaço de valorização dos saberes tradicionais quando abre suas portas para os mestres da cultura local, respeita os tempos rituais da comunidade e reconhece que há outras formas de ensinar além do quadro negro e da apostila (Sá; Silva, 2019).

Portanto, a superação do racismo religioso no espaço escolar requer ações afirmativas, formação docente compromissada e políticas educacionais que assegurem a liberdade de crença e a valorização da diversidade. Nesse contexto, a educação em Ciências da Religião pode ser um poderoso instrumento de transformação, desde que efetivamente comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a pluralidade cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores não indígenas em Ciências da Religião na Amazônia se apresenta como uma empreitada repleta de tensões, desafios e possibilidades. Ao longo deste artigo, discutimos como a presença das sociocosmovisões indígenas, a diversidade étnica e a perspectiva intercultural constroem caminhos que desafiam as

estruturas tradicionais da formação docente e o próprio campo das Ciências da Religião.

Nota-se que a religiosidade, longe de ser um aspecto marginal ou secundário, constitui-se como um componente estruturante da existência de muitas comunidades da Amazônia. Desse modo, tratá-la de forma superficial ou instrumentalizada configura-se como uma forma de apagamento cultural. Conseqüentemente, o professor não indígena que atua nesse território é convocado a desconstruir visões eurocêntricas e a abrir-se ao encontro com outras formas de ver, sentir e viver o mundo.

A identidade docente, nesse processo, não pode ser compreendida como algo estático ou universal. Ela se constitui na relação com o Outro e especialmente com o Outro que carrega marcas históricas de resistência, exclusão e saberes subalternizados. Formar-se como professor, portanto, é também descolonizar-se, é aprender a ouvir, a dialogar e a reconhecer-se como parte de uma rede relacional mais ampla e diversa.

O campo das Ciências da Religião quando orientado por princípios éticos, críticos e interculturais, oferece ferramentas potentes para construir um ensino verdadeiramente plural e emancipador. Para que isso ocorra, no entanto, é preciso enfrentar resistências, rever currículos, valorizar os saberes tradicionais e investir em processos formativos continuados, dialógicos e contextualizados.

É urgente e necessário que os cursos de formação docente e as políticas educacionais reconheçam a especificidade da Amazônia. Isso significa superar modelos pedagógicos homogêneos e abrir-se a práticas baseadas na escuta, nas ancestralidades e na construção coletiva do conhecimento. A religiosidade, nesse horizonte, não é apenas um conteúdo, mas um princípio que orienta o viver e o educar.

Concluimos, portanto, com um chamado à responsabilidade: formar professores de Ciências da Religião na Amazônia não é apenas uma tarefa técnica ou acadêmica, mas é um compromisso ético-político com a diversidade, com a justiça e com a construção de outro mundo possível, onde a educação seja também espaço de cura, resistência e reencantamento da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANIWA, G. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. 36 Reunião Nacional da ANPED, Goiânia/GO, 2013.
- BAPTISTA, P. A. N. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **REVER**, Ano 15, nº 02, 2015.
- BOFF, L. **Espiritualidade: um caminho de transformação**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 33–41.
- BURLAMAQUI, A. K. P.; AGUIAR, J. V. S. Corpo-afeto e ancestralidade no processo educativo dos povos indígenas e quilombolas: saberes-vivências de docentes atuantes na região amazônica. **Revista Diversidade e Educação**, v. 11, n. 1, p. 807-832, 2023.
- CANDAU, V. M. F; MOREIRA, A. F. B. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, V. M. **Educação Intercultural: mediações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.
- CORDEIRO, A. A. S.; ARAÚJO, S. M. S. Entre a colonialidade e a decolonialidade: Memórias docentes na educação básica da Amazônia brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e85819, 2023.
- CORTELLA, M. S. Educação, Ensino Religioso e formação docente. *in* SENA, L. (org.). **Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e ensino religioso em diálogo**– 2 ed. - São Paulo: Paulinas, 2007. p. 11-20.
- COSTA, M. O. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: uma proposta fundamentada na Ciência da Religião. *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião*, v. 17, n. 23, p. 51-59, 2015.
- DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FERREIRA JUNIOR, D. F; REIS, M. V de F. Entre invisíveis: caminhos e descaminhos da presença indígena no currículo do ensino religioso amapaense. **Revista Davar Polissêmica**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, jul.-dez, 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, P. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d'água, São Paulo -1997.
- GADOTTI, M. **Educação e espiritualidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006.
- GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.
- HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.
- JACOBY, M.; CARLOS, S. A. O eu e o outro em Jean Paul Sartre: pressupostos de uma antropologia filosófica na construção do ser social. **Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology**, *online*, V, 1, 47-60, 2005.
- JUNQUEIRA, S. R. A. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. **Rever: Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 10-25, jul./dez. 2015.
- KRENAK, A. **Futuro ancestral**. Organização de Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- LIMA, F. W. C. et al. A formação inicial dos profissionais do ensino religioso para o currículo da escola básica. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n.13, p. 01-14, 2024.
- MONTEIRO, A. S.; CRUZ, R. P.; MASCARENHAS, S. A. N. **A cosmovisão Pupÿkary no currículo de escolas indígenas: caminhos, desafios e possibilidades**. Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID7569_TB1067_03042024112758.pdf. Acesso em: 24 jun. 2025.
- MORAIS, J. S. (Re)invenções entre currículos, narrativas e diferenças na formação de professores(as). **EDT-Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 27, p. 1 – 18, 2025.
- NASCIMENTO, M. R. A. do. Cultura, diversidade e diretrizes para a educação escolar indígena. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 4, p. 1934–1956, 2020.
- SÁ, M. J. R.; SILVA, M. G. Educação escolar indígena e saberes culturais. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 28, p.56, p.162–177, 2019.
- SANTANA, L. S. B. *et al.* Educação Escolar Indígena e Perspectivas Curriculares: Experiências de Ensino-Aprendizagem entre o Povo Xerente. **Revista Formação & Transdisciplinaridade**, v. 28, ed. 139, 2024.
- SANTANA, W. V. DE; OSÓRIO, N. B.; ROCHA, J. D. T. Uma revisão sobre a formação de professores na Amazônia. **IOSR Journal of Humanities and Social Science**, v. 28, n. 3), p. 56–61, 2023.
- SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOARES, A. M. L.; STIGAR, R. Perspectivas para o Ensino Religioso: A Ciência da Religião como novo paradigma. **Rever**, São Paulo, v. 16, n. 01, p. 139, jan/abr., 2016.

VALENTIN SANTANA, M.; ALMEIDA, M. S. Atuação Docente e Educação das Relações Étnico-raciais: Desafios e possibilidades da implementação da lei 10.639/2003 em uma escola de Barreiras-BA. **Revista Coletivo SECONBA**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 3–25, 2024.

WALSH, C. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação e diversidade cultural**: desafios teóricos e práticos. Petrópolis: Vozes, 2009.