



**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ENSINO
RELIGIOSO E FORMAÇÃO DOCENTE**

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS, RELIGIOUS EDUCATION,
AND TEACHER TRAINING

EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES, EDUCACIÓN
RELIGIOSA Y FORMACIÓN DOCENTE

*Elivaldo Serrão Custódio**

*Selenir Corrêa Gonçalves Kronbauer***

RESUMO

O presente artigo analisa o Ensino Religioso (ER) articulado à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação docente, enfatizando a urgência de abordagens antirracistas, interculturais e decoloniais no contexto da educação básica e superior. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental. Além disso, a investigação fundamenta-se também em nossas experiências e vivências acumuladas ao longo dos últimos anos em práticas de pesquisa, docência, produção teórica e processos de formação continuada na área da Educação e Religião. A análise parte das diretrizes legais instituídas pelas Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, e dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê o Ensino Religioso como componente curricular

* Doutor em Teologia, pela EST. Estágio pós-doutoral em Educação pela UNIFAP. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amapá, UEAP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e Fundação de Amparo à Pesquisa do Amapá. Líder e fundador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática, Cultura e Relações Étnico-Raciais, GEPECRER. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais, UNIFAP/CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8819683729192070>. E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com.

** Mestre em Teologia, Religião e Educação. Pedagoga, com Especialização em Supervisão Escolar. Professora de graduação, editora do Periódico identidade! e coordenadora do Grupo Identidade na Faculdades EST. Integrante do Comitê Internacional do Fórum Mundial de Teologia e Libertação. Sócia e Membro da Diretoria da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião, SOTER (1ª Secretária 2025-28). E-mails: selenir@est.edu.br / selenirkronbauer@gmail.com.



responsável pela promoção do respeito à diversidade de crenças e tradições culturais. Apesar dos avanços normativos, percebe-se que instituições formadoras ainda apresentam lacunas significativas na implementação dessas temáticas, especialmente no que se refere à formação crítica de docentes para enfrentar o racismo religioso, o fundamentalismo e as estruturas coloniais que historicamente atravessam os currículos escolares.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Relações Étnico-Raciais; Formação Docente.

ABSTRACT

This article analyzes Religious Education (RE) articulated with Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) in teacher training, emphasizing the urgency of anti-racist, intercultural, and decolonial approaches in the context of basic and higher education. This is a qualitative study of a bibliographic and documentary nature. Furthermore, the research is also based on our experiences and accumulated knowledge gained over the past years in research practices, teaching, theoretical production, and continuing education processes in the area of Education and Religion. The analysis starts from the legal guidelines established by Laws No. 10.639/2003 and 11.645/2008, which make the teaching of African, Afro-Brazilian, and Indigenous history and culture mandatory in school curricula, and engages with the National Common Curricular Base (BNCC), which includes Religious Education as a curricular component responsible for promoting respect for the diversity of beliefs and cultural traditions. Despite normative advances, it is clear that teacher training institutions still have significant gaps in the implementation of these themes, especially regarding the critical training of teachers to confront religious racism, fundamentalism, and the colonial structures that have historically permeated school curricula.

Keywords: Religious Education; Ethnic-Racial Relations; Teacher Training

RESUMEN

Este artículo analiza la Educación Religiosa (ER) articulada con la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en la formación docente, enfatizando la urgencia de enfoques antirracistas, interculturales y decoloniales en el contexto de la educación básica y superior. Se trata de un estudio cualitativo de carácter bibliográfico y documental. Asimismo, la investigación se fundamenta en nuestras experiencias y conocimientos acumulados durante los últimos años en prácticas de investigación, docencia, producción teórica y procesos de formación continua en el ámbito de la Educación y la Religión. El análisis parte de los lineamientos legales establecidos por las Leyes N° 10.639/2003 y 11.645/2008, que hacen obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura africana, afrobrasileña e indígena en los currículos escolares, y se vincula con la Base Curricular Común Nacional (BCCN), que incluye la Educación Religiosa como componente curricular responsable de promover el respeto a la diversidad de creencias y tradiciones culturales. A pesar de los avances normativos, es evidente que las instituciones de formación docente aún presentan importantes deficiencias en la implementación de estos temas, especialmente en lo que respecta a la formación crítica del profesorado para afrontar el racismo religioso, el fundamentalismo y las estructuras coloniales que históricamente han permeado los currículos escolares.

Palabras clave: Educación religiosa; Relaciones étnico-raciales; Formación docente.

1 INTRODUÇÃO

O ensino religioso e a educação para as relações étnico-raciais constituem campos fundamentais para a construção de uma educação democrática, plural e comprometida com os direitos humanos. Entretanto, observa-se que uma parte significativa das instituições de formação inicial e continuada de docentes, tanto de

cursos de Pedagogia quanto de Licenciaturas, ainda não incorporou de forma efetiva e crítica os debates sobre o Ensino Religioso (ER) e Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), sobretudo no tocante à centralidade histórica, cultural e filosófica das matrizes africanas, afro-brasileiras, indígenas e dos povos tradicionais. Esse distanciamento revela a persistência de práticas curriculares e epistemológicas marcadas pela colonialidade do saber (Quijano, 2005, 2014) e por uma estrutura racista que historicamente hierarquiza saberes e identidades.

Em muitos cursos de formação docente, o estudo acadêmico das religiões, do fenômeno religioso e da diversidade epistemológica costuma aparecer de forma superficial ou inexistente, reduzindo o ER ora a debates moralizantes, ora à defesa de perspectivas confessionais excludentes, tornando-o incompatível com um projeto educativo laico e plural. Como afirma João Décio Passos, o ER permaneceu por décadas "refém das velhas referências confessionais" administrado por igrejas ou por docentes sem formação específica (Passos, 2006), realidade que contraria o princípio de laicidade e impede uma formação crítica sobre as religiões como fenômeno cultural.

Quando observada sob perspectiva antirracista e decolonial, a ausência de ER e ERER na formação docente não pode ser compreendida apenas como falha pedagógica, mas como consequência de um projeto colonial de sociedade que historicamente silenciou, inferiorizou e criminalizou os saberes africanos e indígenas (Munanga, 2005, 2019; Carneiro, 2023; Nascimento, 2016, 2020). Como explica Gomes (2012, 2017), não existe democratização da educação sem enfrentamento direto ao racismo estrutural e às epistemologias que sustentam a desigualdade racial e religiosa no Brasil.

Portanto, discutir o ER articulado à ERER exige reconhecer que o racismo religioso e o fundamentalismo ainda são obstáculos centrais para a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e para a implementação plena da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ER à promoção do respeito à diversidade cultural e espiritual. Essa articulação se torna mais urgente quando consideramos que comunidades quilombolas e povos indígenas enfrentam ataques sistemáticos às suas espiritualidades e territórios, exigindo da escola e dos docentes um posicionamento

ético e político, como defende Krenak (2019), ao afirmar que é impossível educar sem reconhecer o lugar da ancestralidade na vida coletiva.

Nesse cenário, este artigo busca analisar criticamente os desafios e possibilidades da formação docente para atuações equitativas, antirracistas e decoloniais, capaz de tensionar o currículo escolar e ampliar o reconhecimento das múltiplas cosmovisões que compõem o Brasil. Pretende-se, ainda, problematizar os limites das políticas educacionais atuais e apresentar caminhos pedagógicos para superar resistências presentes nos sistemas escolares e nas práticas docentes.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, com abordagem crítica e decolonial (Lakatos; Marconi, 2010), cujo objetivo é analisar o ER articulado à EREER na formação docente, observando os impactos da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e os desafios decorrentes da permanência do racismo religioso e da colonialidade no contexto escolar.

Além da revisão sistemática da literatura, a investigação fundamenta-se também em nossas experiências e vivências acumuladas ao longo dos últimos anos em práticas de pesquisa, docência, produção teórica e processos de formação continuada na área da Educação e Religião. As reflexões apresentadas emergem, portanto, tanto da análise de dados bibliográficos quanto do lugar epistemológico de pesquisador(a)-educador(a), cuja atuação direta em processos formativos tem contribuído para observar tensões, lacunas e possibilidades concretas de transformação.

Para a construção do corpus analítico, realizou-se um levantamento bibliográfico sistemático, utilizando bases como *Google Scholar*, *SciELO*, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), repositórios de teses e dissertações da CAPES e sites institucionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização das Nações Unidas (ONU). Foram empregados descritores em português, tais como *ensino religioso e educação para as relações étnico-raciais*, alinhadas a palavras como: *racismo religioso, decolonialidade, formação docente*,

BNCC e intolerância religiosa, buscando garantir amplitude semântica e precisão conceitual.

Os critérios de inclusão contemplaram publicações produzidas entre 2015 e 2025, privilegiando artigos científicos revisados por pares, capítulos de livros e obras acadêmicas reconhecidas no debate sobre ER, EREER e epistemologias de matriz africana, afro-brasileira e indígena, além de documentos legais e relatórios institucionais. Obras clássicas fundamentais, como as de Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento, Kabengele Munanga e Aníbal Quijano, foram mantidas pela relevância teórica e histórica. Quanto aos critérios de exclusão, descartaram-se textos de caráter confessional, doutrinário ou moralizante, materiais opinativos sem rigor metodológico e publicações que não dialogassem com o enfoque antirracista, laico e decolonial.

Após seleção inicial, as obras foram organizadas e submetidas à leitura exploratória e posterior leitura compreensiva e crítica. Para o tratamento dos dados, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), articulada à perspectiva decolonial (Quijano, 2005, 2014) e à epistemologia afrodiaspórica (Gomes, 2012, 2017; Munanga, 2005, 2019). A análise buscou identificar categorias relacionadas à colonialidade curricular, às contradições entre legislação e prática escolar, ao fundamentalismo religioso, aos desafios da formação docente e às experiências de resistência pedagógica. O processo interpretativo foi desenvolvido conforme a pesquisa qualitativa crítica (Minayo, 2015), estabelecendo diálogo entre teoria, legislação e vivências profissionais acumuladas no campo.

Essa metodologia possibilitou compreender tensionamentos e contradições que atravessam a implementação do ER e a EREER em perspectiva plural e antirracista, evidenciando que sua efetivação depende de políticas estruturantes de formação docente e de rupturas com a lógica epistemicida que organizou o sistema educacional brasileiro. A análise demonstra que práticas pedagógicas decoloniais requerem estudo sistemático, intencionalidade política e compromisso ético e equitativo com justiça racial, reconhecimento da diversidade e defesa dos direitos humanos.

3 SOBRE A APLICABILIDADE LEGAL E O FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO

O cenário religioso brasileiro contemporâneo tem assumido um perfil político-ideológico que impacta diretamente a efetivação das políticas educacionais de inclusão e respeito à diversidade. Nas últimas décadas, observa-se o fortalecimento de movimentos fundamentalistas que se colocam em oposição direta à laicidade do Estado, à liberdade religiosa e aos direitos assegurados constitucionalmente, resultando em tensões profundas no ambiente escolar. Esse fenômeno tem ampliado práticas intolerantes, especialmente contra religiões de matrizes africanas e indígenas, produzindo obstáculos significativos para implementação do ER como componente voltado ao conhecimento científico e intercultural das religiões (Junqueira, 2002, 2007, 2008).

A intolerância religiosa, articulada ao racismo estrutural (Almeida, 2019), expressa-se na criminalização histórica dos cultos afro-brasileiros e indígenas e na imposição de epistemologias cristãs hegemônicas como únicas referências legítimas de espiritualidade. Como afirma Carneiro (2023), o racismo religioso opera como estratégia política de dominação, utilizando a desumanização das identidades negras e indígenas para justificar a negação de seus modos de existir e de crer. Da mesma forma, Nascimento (2016, 2020) denuncia que ataques históricos aos terreiros e organizações tradicionais visaram destruir as bases civilizatórias afro-brasileiras, eliminando referências de resistência cultural e epistemológica.

No contexto escolar, essas estruturas se manifestam na resistência de docentes, famílias e gestores que associam erroneamente o ER a práticas doutrinárias, rejeitando a abordagem laica, científica e crítica prevista legalmente. Como afirmam os fundamentos do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)¹, o componente deve promover diálogo, respeito e compreensão do fenômeno religioso em sua pluralidade cultural e histórica, recusando qualquer forma de proselitismo. Contudo, a presença crescente de discursos fundamentalistas que pretendem definir o conteúdo do currículo a partir de interesses religiosos particulares, frequentemente cristãos-conservadores, compromete a democratização dos espaços educativos e restringe o direito ao conhecimento.

¹ Cf. <https://fonaper.com.br/>

A BNCC (Brasil, 2017) orienta expressamente que o ER deve fundamentar-se no estudo das tradições religiosas como produção cultural e histórica, contribuindo para que a escola compreenda o Brasil como país pluriétnico e plurirreligioso. Entretanto, Gomes (2012, 2017), diz que a distância entre legislação e prática escolar revela uma disputa de projetos civilizatórios: de um lado, a perspectiva plural e intercultural de matriz afro-indígena; de outro, a manutenção de referências coloniais, racistas e monoculturais que negam a legitimidade de outras epistemologias.

Assim, a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 depende de superação de resistências ideológicas, institucionais e religiosas, que ainda impedem a inclusão real dos conhecimentos produzidos pelos povos tradicionais. Como destaca Munanga (2005, 2019), não se trata apenas de inserir novos conteúdos, mas de questionar a base epistemológica que sustenta a ideia de superioridade civilizatória europeia e cristã.

Portanto, discutir ER e EREER implica enfrentar de maneira crítica o racismo religioso e o fundamentalismo, compreendidos como expressões da lógica colonial que historicamente silenciou, marginalizou e patologizou as cosmovisões africanas, afro-brasileiras e indígenas, restringindo sistematicamente o direito educacional, cultural e espiritual das populações negras e dos povos originários (Custódio, Klein, 2015; Custódio, 2017; Custódio, Junqueira, 2019).

Nessa direção, Pacheco (2019) enfatiza que a defesa da diversidade religiosa e epistêmica nas escolas não pode ser reduzida a uma noção superficial de tolerância, mas deve ser compreendida como exigência ética e política de justiça histórica e reparação coletiva.

4 BNCC, ENSINO RELIGIOSO E OS DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 NA FORMAÇÃO DOCENTE

O Brasil possui um conjunto de legislações educacionais que, em teoria, poderiam colocá-lo entre os países mais avançados no que se refere à promoção da diversidade cultural, religiosa e étnico-racial no currículo escolar. Entretanto, a distância entre o marco legal e a prática pedagógica revela contradições estruturais que precisam ser denunciadas e enfrentadas diretamente.

A BNCC estabelece que o ER deve promover o conhecimento crítico sobre o fenômeno religioso, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de respeito, empatia, diálogo e defesa da dignidade humana. Além disso, prevê a abordagem das tradições culturais e espirituais africanas, afro-brasileiras, indígenas e dos povos tradicionais, rompendo com perspectivas monoculturais e confessionais historicamente presentes na escola brasileira. Entretanto, o que se observa na realidade é um cenário marcado por omissão institucional, resistência docente, pressões fundamentalistas e reprodução de epistemologias coloniais, que esvaziam a proposta curricular e bloqueiam a aplicação concreta das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (Custódio; Foster, 2022, 2023).

O que está em disputa não é apenas conteúdo, mas um projeto político de sociedade. Como defendem Gomes (2012, 2017) e Carneiro (2023), a educação antirracista exige ruptura com a lógica colonial de silenciamento de epistemologias negras e indígenas, historicamente tratadas como inferiores ou demonizadas. Da mesma forma, Munanga (2005, 2019) argumenta que a escola brasileira permanece estruturada sob referências eurocêntricas, embranquecidas e cristianizadas, invisibilizando os sujeitos que constituem majoritariamente a população do país.

Essa contradição se expressa de forma evidente na formação docente. Nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, ainda é comum que ER e EREER apareçam como disciplinas optativas, complementares ou inexistentes, tornando o professorado despreparado para atuar junto ao componente curricular e aos conflitos gerados pelo racismo religioso e fundamentalismo. Como resultado, muitos docentes se sentem inseguros diante das tensões presentes na prática escolar e reproduzem narrativas de senso comum que sustentam discriminação e violência simbólica.

Além disso, o processo de implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é frequentemente reduzido à inserção isolada de datas comemorativas, projetos superficiais ou abordagens folclorizadas de culturas indígenas e afro-brasileiras (Foster; Custódio, 2024). Para Gonzalez (1983, 1988, 2008), isso não produz ruptura com o racismo estrutural, mas o torna mais sofisticado. Da mesma forma, Krenak (2019) denuncia que as escolas seguem tratando os povos indígenas como figuras do passado, ignorando sua agência e sua produção de conhecimento contemporâneo.

Tão grave quanto o esvaziamento das políticas públicas é o avanço dos discursos fundamentalistas que buscam controlar o currículo e impedir que a escola exerça sua função ética. Quando grupos religiosos tentam determinar o que pode ou não ser ensinado, ocorre uma violação direta da laicidade prevista no Art. 19 da Constituição Federal de 1988. Para Pacheco (2019), o fundamentalismo trabalha como tecnologia de poder que combina moralismo religioso, colonialidade e racismo para manter privilégios históricos.

Ao defender uma abordagem crítica e científica do ER e a implementação real das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, não estamos falando de uma escolha pedagógica opcional, mas de compromisso com os Direitos Humanos. Recusar esses debates é contribuir para a continuidade do genocídio simbólico e material de povos negros e indígenas, como denuncia Nascimento (2016, 2020), ao tratar do mito da democracia racial como mecanismo de apagamento histórico.

Portanto, a escola brasileira enfrenta uma encruzilhada: ou reafirma seu compromisso com a vida, a pluralidade e a justiça histórica, ou continuará sendo instrumento de injustiça social e epistêmica de populações racializadas. Como sintetiza Munanga (2005, 2019), a luta não é apenas por inclusão, mas por transformação radical das estruturas racistas que organizam o conhecimento.

A formação docente não pode ser neutra. Diante da violência estrutural, neutralidade é cumplicidade. Assim, cabe às universidades e redes de ensino assumir responsabilidade política com projetos de formação continuada que rompam com o epistemicídio escolar e com a reprodução do racismo, preparando profissionais capazes de produzir mudança real (Schwarcz, 2011; Skidmore, 2012).

5 QUAIS SERIAM AS POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DE FORMAÇÕES DESAFIADORAS À TRANSFORMAÇÃO DE CENÁRIOS?

A construção de processos formativos comprometidos com a justiça racial, com a pluralidade religiosa e com a implementação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 exige compreender que o campo da formação docente é espaço de disputa ideológica e política. A resistência à inclusão das temáticas relacionadas às religiões de matriz africana e indígena no currículo escolar revela não apenas

desconhecimento teórico, mas também a permanência de um projeto civilizatório racializado que atua para preservar privilégios e invisibilizar epistemologias afro-indígenas (Gomes, 2012, 2017; González, 1988; Munanga, 2005, 2019).

Durante processos de formação continuada realizados em diferentes redes de ensino no país, é possível observar a intensidade dos conflitos e dos afetos mobilizados quando se introduz materiais didáticos que apresentam simbolicamente a África, os povos indígenas e suas tradições espirituais. Os incômodos e reações defensivas emergem não como simples divergências de opinião, mas como manifestações concretas do racismo religioso e do imaginário colonial profundamente introjetado nas subjetividades docentes.

Em uma atividade realizada em uma rede municipal da região Norte do Brasil, ao apresentar materiais pedagógicos variados — dentre eles o filme infantil *Kiriku e a Feiticeira*, de temática cultural africana — uma reação imediata e significativa emergiu. Um dos docentes, ao observar a imagem do menino negro africano na capa, afirmou em voz alta: “*Ui, esse é do capeta.*” Dissemos: “Não, isso é uma imagem de uma criança negra africana que se chama Kiriku, ele é o protagonista da história”. E o docente continuou: “Ah, não sei...”. E saiu para sentar-se no seu lugar.

Com esta cena, já percebemos que essa pessoa docente ficou desconfortável diante do que trouxemos e, certamente, imaginando absurdos sobre o que iríamos falar. Nós nem havíamos começado a falar ainda, mas percebemos uma movimentação das outras pessoas docentes, observando pelas feições que elas começam a pré-julgar aquilo que estava por vir. Desse pré-julgamento é um pulo para a não aceitação do tema, porque antes de começarmos a falar, a repulsa já estava ali sendo instalada. Pensamos: será que vamos precisar mudar toda a nossa fala?

Nós não mudamos, mas foi necessário ser muito mais sensível às manifestações verbais e corporais do grupo de docentes, fazendo uma abordagem mais histórica, reflexiva, de forma tranquila e, inicialmente, muito mais colaborativa para depois darmos a condução ao processo e entrar nos temas da ERER e ER propriamente ditos.

Então, considerando que precisamos “dar umas voltas” antes de entrarmos nos temas, fomos muito mais longe com a abordagem inicial para contar o histórico de toda essa diversidade de culturas, de religiosidades africana e indígena em especial, para chegar no contexto atual e, justamente, no contexto daquele lugar do Norte do Brasil, onde a comunidade indígena e afro, em menor escala, estão presentes, sendo que a cultura indígena faz parte de todo o contexto da região amazônica. Levar o grupo se entender como pertencente aos grupos étnicos da região, suas origens religiosas e que fazem parte dessa configuração social e cultural.

Em todos os momentos, estava evidente que a maioria das pessoas ali tinham a sua descendência indígena e, também, descendência africana e europeia, assim como nós pudemos nos colocar num lugar de nossa descendência afrocristã e, poder declarar que não estávamos ligados à religião africana, porque nem todas as pessoas negras, necessariamente, são de matriz africana, assim como, mesmo descendentes de indígenas ou europeus poderiam ser pessoas cristãs ou sem religião que estavam ali naquele momento e nas escolas onde cada docente estava atuando.

Ao concluirmos as nossas atividades e toda essa reflexão que discutimos um pouco mais a história até chegarmos nos dias de hoje, foi possível destacar sobre a necessidade do respeito com as diversidades, reconhecimento e respeito com os saberes ancestrais e a necessidade de valorizar essas culturas e, em particular naquela região, a variedade de povos indígenas, cada um com suas identidades e modos de viver. Tivemos no final da atividade uma “enxurrada”, de depoimentos de boas respostas que a gente precisava ouvir. Entre elas, uma professora nos disse:

Professora, hoje parece que eu tirei um véu da frente dos meus olhos. Até então eu enxergava tudo nublado. Eu não tinha ideia de pensar a história e as religiões diferentes da minha a partir desse olhar que você nos trouxe. Eu posso dizer que hoje aprendi muito e ainda tenho a aprender, mas eu consegui clarear no meu imaginário e poderei fazer abordagens diferentes na sala de aula. Muito bom, muito bom!

Ao ouvi-la, entendemos como se ela tivesse uma cortina na frente dos olhos e naquela formação consegui ajudá-la a abrir essa cortina. Ela começou a enxergar nitidamente toda a história que precisava entender para dar conta de fazer o seu trabalho de forma respeitosa, com conhecimento, com aprofundamento teórico, com conhecimento de

causa, com respeito, principalmente. Foi um dos melhores resultados do dia, trabalhar com aquele grupo de docentes.

Quando você consegue fazer com que o entendimento das pessoas docentes aconteça e a escola, na sua organização documental, tenha no seu projeto político pedagógico clareza daquilo que vai fazer, tenha nos seus planos de estudos e no seu plano de aula clareza e conhecimento para sustentar aquilo que vai fazer, provavelmente haverá menos dificuldades de lidar com aquelas pessoas docentes mais resistentes, aqueles pais, aquelas famílias que adentram a escola para dizer o que a escola pode e o que a escola não pode fazer.

Esse episódio, ora citado, embora doloroso, evidencia o que Carneiro (2023) define como produção histórica da inferiorização e patologização do corpo negro e suas expressões culturais. Demonizar a ancestralidade africana não é acidente: é projeto político de poder colonial. Da mesma forma, Nascimento (2016, 2020) alerta que o ataque às religiões afro-brasileiras é expressão do genocídio simbólico que sustenta o genocídio físico.

A reação daquele grupo de docentes naquele momento revelou também o quanto o desconhecimento histórico e o medo da diferença produzem barreiras para o diálogo e a construção de políticas educativas pluralistas. Como expressa Krenak (2019), dizendo que a ignorância organizada é uma ferramenta eficaz de manutenção do mundo colonial. O docente não reagiu ao conteúdo em si, mas ao mito racial que estrutura seu imaginário social: antes mesmo de qualquer explicação, já havia ali um julgamento moral e religioso que invalida qualquer possibilidade de escuta. Hooks (2017, 2020), diz que aprender só é possível quando corpos e consciências são convocados a abandonar o conforto da ignorância.

Portanto, promover formações comprometidas com a decolonialidade exige ações estruturadas que envolvam gestores, coordenações pedagógicas e docentes de forma contínua e responsável. Não há transformação real sem que as equipes gestoras assumam posição pública e política diante do combate ao racismo e à intolerância religiosa. A escola precisa ser espaço de defesa da vida e não reprodutora de violências simbólicas e espirituais.

Assim, antes de pensar intervenções com estudantes, é imprescindível construir formações com direções escolares, coordenadores e orientadores educacionais, para que adquiram repertório teórico, jurídico e político capaz de sustentar o trabalho pedagógico diante das pressões familiares, religiosas e políticas. Já dizia Gomes (2012, 2017) e Munanga (2005, 2019), que a educação que enfrenta o racismo não se improvisa — ela se organiza.

5 RACISMO RELIGIOSO E INTOLERÂNCIA AOS CULTOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS

O racismo religioso no Brasil não é fenômeno isolado ou episódico: trata-se de um mecanismo estrutural de manutenção da supremacia branca e cristã, operando historicamente contra religiões de matriz africana e povos indígenas. Sua existência revela a continuidade do projeto colonial que, desde a invasão europeia, buscou destruir sistemas epistemológicos, espirituais e culturais africanos e originários, impondo hegemonia religiosa como instrumento de controle político e social (Nascimento, 2016, 2020; Carneiro, 2023).

A criminalização dos cultos afro-brasileiros, iniciada com o Código Penal de 1890, que tratava terreiros como “curandeirismo” e “charlatanismo”, demonstra que a violência religiosa não é acidente histórico, mas projeto estatal institucionalizado. Além disso, o termo “macumba” foi forjado deliberadamente como instrumento de ridicularização e demonização dos saberes africanos, como explica Munanga (2005, 2019), definindo-o como tecnologia discursiva de inferiorização racial.

Atualmente, essa violência assume novos formatos, reforçados pelo fundamentalismo neopentecostal, que tem atuado como mecanismo de guerra espiritual e política, voltado a destruir comunidades religiosas não cristãs e capturar o imaginário social contra tradições afro-indígenas. O Relatório da ONU sobre Liberdade Religiosa (2025), o Terceiro relatório sobre a situação da liberdade religiosa e de crença no mundo - período 2020–2022 (Brasil, 2023). assim como a equipe KOINONIA em seu dossiê *Racismo religioso, cuidado e comunidades negras tradicionais* na edição de janeiro de 2022, classificam o Brasil entre os países com maior incidência de crimes associados ao racismo religioso. Os estados que mais registram ocorrências são Rio

de Janeiro, Bahia, São Paulo e Pará — confirmando que a violência é atravessada pelo marcador racial e territorial.

Esses dados demonstram que a intolerância religiosa não pode ser tratada como opinião, conflito secundário ou diferença cultural: trata-se de uma forma brutal de racismo que fere o direito constitucional à liberdade de crença, sustentado pelo Art. 5º, VI da Constituição Federal de 1988 e pelo Art. 3º, IV, que estabelece o dever do Estado de combater qualquer forma de discriminação.

Diante desse cenário, a escola — como instituição social estratégica — não pode se omitir. Para Mota (2021), a educação é responsável direta pelo enfrentamento das narrativas coloniais que produzem o epistemicídio, especialmente quando reproduz o silêncio sobre as contribuições civilizatórias africanas e indígenas. Assim, o ER, quando fundamentado nas Ciências da Religião e na decolonialidade, constitui espaço pedagógico privilegiado para desnaturalização do racismo religioso e reconstrução da memória histórica.

Ao reconhecer religiões afro-brasileiras e indígenas como patrimônios imateriais de valor civilizatório, o EREER rompe com séculos de desumanização e reafirma que a escola deve ser um ambiente de acolhimento, proteção espiritual e dignidade humana — e não de perpetuação da violência simbólica (Custódio, 2012). Para Krenak (2019), não há futuro possível enquanto espiritualidades originárias forem tratadas como resíduos da história.

Portanto, o enfrentamento ao racismo religioso na formação docente não pode ser fragmentado nem superficial: deve ser estruturante, contínuo, institucional e politicamente assumido. Isso implica deslocar o currículo do lugar de neutralidade aparente e assumir que neutralidade diante da violência é cumplicidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios que envolvem o ER e EREER no Brasil transcendem questões metodológicas: trata-se de embates estruturais contra o racismo, o epistemicídio e a colonialidade que organizam o currículo, a formação docente e o próprio projeto de sociedade. Embora o país possua um dos marcos legais mais avançados do mundo

em termos de pluralidade e direitos educacionais — com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a BNCC e a Constituição Federal — a distância entre legislação e prática escolar permanece abissal, sustentada por resistências institucionais, pressões fundamentalistas e reprodução histórica de hierarquias civilizacionais racializadas.

A implementação real desses dispositivos legais exige mais do que ações pontuais e comemorativas: requer rupturas profundas com modelos pedagógicos coloniais e com uma formação docente que ainda privilegia epistemologias eurocentradas e cristianizadas, em detrimento das tradições africanas, afro-brasileiras e indígenas. Para Gomes (2012, 2017), Munanga (2005, 2019), Custódio e Foster (2023), entre outros autores e autoras, não haverá democracia sem enfrentamento radical do racismo e sem o reconhecimento da centralidade da ancestralidade negra e indígena na constituição do Brasil.

Diante disso, a escola precisa assumir-se como território político de resistência e não como extensão da lógica de dominação colonial. Neutralidade diante da violência é cumplicidade. Uma educação comprometida com a vida e com os direitos humanos deve enfrentar diretamente o racismo religioso, o fundamentalismo e todas as formas de silenciamento e demonização das espiritualidades afro-indígenas. Isso implica defender, sem hesitação, a pluralidade religiosa, cultural e epistêmica como valor civilizatório e como condição mínima de dignidade humana.

É imprescindível afirmar que o ER, fundamentado nas Ciências da Religião e articulado à EREER, constitui potente instrumento pedagógico para reconstrução da memória histórica e superação da violência estrutural. Não se trata de tolerância — trata-se de justiça social, de reparação histórica e de sobrevivência coletiva, pois não existe democracia possível sobre um cemitério de memórias e identidades negadas, como dizia Krenak (2019).

Por isso, conclamamos Secretarias de Educação, gestores escolares e instituições formadoras a assumirem compromisso público com políticas permanentes de formação docente antirracista, institucionalizando ações contínuas e estruturantes, e não práticas superficiais ou circunstanciais. Sem formação crítica e embasada juridicamente, docentes se tornam alvo fácil de pressões religiosas e políticas, e estudantes continuam privados do direito à educação plural e emancipadora.

Convocamos também docentes, estudantes, famílias e comunidades religiosas a tornarem-se agentes de defesa ativa da diversidade espiritual e da luta antirracista. A escola deve ser espaço de proteção da vida, de acolhimento da diferença e de afirmação de todas as identidades. Que possamos transformar dor em movimento, silêncio em palavra, medo em coragem e opressão em luta (Davis, 2018).

Se o colonialismo construiu séculos de apagamento, é nossa responsabilidade histórica construir séculos de reexistência. Que o ER e a EREER sejam reconhecidos e praticados como projetos de libertação, e não de controle.

Reconhecemos, contudo, que os desafios são muitos e complexos. A partir deste momento, torna-se urgente pensar de forma concreta como estruturar práticas pedagógicas que atendam às demandas da BNCC e que, de fato, materializem a proposta de inclusão das temáticas do ER, da EREER e da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. É necessário que esses conhecimentos dialoguem com os conceitos e competências previstas para o ER na Educação Básica, assegurando continuidade formativa e coerência metodológica.

Nesse percurso, temos utilizado cursos de formação, vídeos, cadernos pedagógicos e materiais produzidos por pesquisadores da área como referências para aprofundamento teórico e metodológico². Como educadores(as), compreendemos que o tempo dedicado aos processos formativos iniciais não é suficiente para esgotar discussões sobre como ensinar o ER nas escolas, mas é fundamental para construir os primeiros passos de sensibilização e consciência crítica sobre a necessidade de estudo, conhecimento e posicionamento ético-político.

Assim como ninguém ensina Matemática, Ciências da Natureza ou História sem formação e estudo sistemático, é igualmente urgente reconhecer que o ER e a EREER exigem domínio conceitual e teórico sobre diversidade religiosa, o fenômeno religioso e os fundamentos epistemológicos do campo. Esses elementos precisam ser priorizados nas práticas de formação inicial e continuada para que o planejamento pedagógico se torne consciente, responsável e emancipador.

² Lançamento dos Cadernos Pedagógicos: Fontes para o Ensino Religioso. Editora EDB. 1o dia workshopp - 2025/03/25 14:41 GMT-03:00 - Recording - Google Drive

Nesse sentido, destacamos como referência o trabalho do professor Dr. Sérgio Junqueira e de sua equipe, bem como os materiais produzidos nos Cadernos de Fontes³ e nos Cursos de Formação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), ofertados gratuitamente e ainda pouco conhecidos pela maioria das instituições educacionais no Brasil. Incentivamos fortemente que esses recursos sejam estudados, divulgados e incorporados às políticas formativas das redes de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: PÓLEN, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_30.06.2004/CON1988.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9475.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2024.

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 União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Religiões de matrizes africanas como patrimônio cultural imaterial no contexto escolar do Amapá. **RevistAleph**, [S. l.], n. 18, 2012, p. 29-44.

³ BNCC em diálogo com as tradições religiosas

DOI: [10.22409/revistaleph.v0i18.39003](https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i18.39003). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39003>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; KLEIN, Remi. Ensino Religioso e diálogo inter-religioso nas escolas públicas: um desafio a ser enfrentado. **Protestantismo em Revista**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 64–79, 2015. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/PR/article/view/3939>. Acesso em: 16 nov. 2024.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Ensino religioso no Amapá: intolerância contra as religiões de matrizes africanas. **Revista Pistis & Praxis**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 259–280, 2017. DOI: 10.7213/2175-1838.09.001.AO01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/7181>. Acesso em: 16 nov. 2024.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A cultura afro-indígena em propostas do ensino religioso. **Identidade!**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 63–79, 2019. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/Identidade/article/view/390>. Acesso em: 16 nov. 2024.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugenia da Luz Silva (org.). **Olhares indagativos sobre práticas racistas na escola e caminhos de superação**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Percepções de professores sobre a questão racial em escola quilombola: narrativas de experiências**. Revista Eletrônica de Educação, v. 16, p. e5452021, 2022. DOI: 10.14244/198271995452. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5452>. Acesso em: 27 out. 2024.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

FONAPER – FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Disponível em: <https://fonaper.com.br/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

FOSTER, Eugenia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão (orgs.). **Vozes, saberes e resistências cotidianas na educação para as relações étnico-raciais**. Curitiba: Appris, 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 16 nov. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Brasília: ANPOCS, 1983.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 92-93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Guerreiras de natureza**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

GOVERNO FEDERAL. **Terceiro relatório sobre a situação da liberdade religiosa e de crença no mundo (2020–2022)**. Berlim: BMZ/AA, 2023. Disponível em: <https://www.bmz.de/resource/blob/246188/dritter-rwfb-religionsfreiheitsbericht-zusammenfassung-por.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

- HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino religioso: aspectos legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: IBPEX, 2008.
- KOINONIA. **Revista OQ**, ano 5, n. 6, jan. 2022. Dossiê *racismo religioso, cuidado e comunidades negras tradicionais*. Disponível em: <https://criola.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Dossie%CC%82-sobre-racismo-religioso-cuidado-e-comunidades-negras-tradicionais.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.
- MOTA, Thiago Henrique (org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2019.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. São Paulo: Perspectiva, 2020.
- ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Freedom of religion or belief: note: corrigendum / by the Secretary-General**. Nova York: ONU, 2025. Disponível em: https://digitallibrary.un.org/record/4089134/files/A_80_205_Corr.1-EN.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.
- PACHECO, Ronilso. **Teologia negra: o sopro antirracista do Espírito**. Brasília: Novos Diálogos; São Paulo: Recriar, 2019.
- PASSOS, João Décio. Ensino religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (org.). **Ensino religioso e formação docente**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.
- QUIJANO, Aníbal (coord.). **Cuestiones y horizontes**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

UNESCO; CEAP; OLIR. **II Relatório sobre intolerância religiosa: Brasil, América Latina e Caribe**. Brasília: OLIR/CEAP/UNESCO, 2023. Disponível em:

<https://www.unesco.org/en/articles/report-increasing-cases-intolerance-released-during-brazilian-national-week-combat-religious>. Acesso em: 12 jan. 2025.