

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.009)

CRÍTICA AO RACISMO RELIGIOSO NO ENSINO RELIGIOSO: PROPOSIÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DA IDENTIDADE COLONIAL

Valdicley Eufrausino da Silva

Mestre em Educação. Graduado em Ciências da Religião. Docente do Departamento de Ciências da Religião da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: valdicley_bambucha@yahoo.com.br;

Paulo Cavalcante de Albuquerque Melo

Graduado em Ciências da Religião/UERN. E-mail: paulomelocr@gmail.com;

RESUMO

Historicamente, o atual Componente Curricular de Ensino Religioso possui um lugar privilegiado no sistema público de ensino brasileiro. Carrega consigo toda a história da aniquilação de Pindorama e a construção do Brasil, assim como, produziu, de modo explícito, os extremismos cristãos nas salas de aulas. Apesar de observarmos mudanças significativas no âmbito legal, didático e pedagógico a partir dos anos de 1970, os discursos produzidos sobre o componente serviram mais como adaptação ao sistema público, pois não alterou a identidade colonial que o sustenta na educação pública do país. Com base em um levantamento bibliográfico, objetivamos criticar, neste trabalho, o descaso do Ensino Religioso com as religiões e sistemas de crenças africanos e afrodescendentes. Para tanto, apresentamos a história do referido Componente Curricular na educação pública brasileira e qual o tratamento que ele conferiu às religiões negras. Partimos da constatação de que o Ensino Religioso tem uma identidade (neo)colonial que é responsável por inúmeras formas de violência contra os/as negros/as. Entendemos que o problema não põe em evidência apenas o etnocentrismo ou a intolerância religiosa, mas sim o racismo religioso, que tem

o epistemicídio como um dos principais arcabouços que mantém a sua estrutura enquanto propagadores de hierarquizações e desigualdades nos alicerces do currículo, da identidade e da prática pedagógica ligada ao componente. A caráter de considerações finais, propomos um abalo na estrutura do Ensino Religioso com ênfase no antirracismo dos currículos e na práxis pedagógica, sendo ligado à formação inicial, à formação continuada ou permanente e ao ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Educação Pública, Racismo Religioso, Antirracismo.

INTRODUÇÃO

Dentro do sistema público de ensino brasileiro, o atual Componente Curricular de Ensino Religioso¹ possui um lugar privilegiado na história da educação. Carrega consigo todos os processos da aniquilação de Pindorama², e a construção impositiva do Estado-nação chamado Brasil, assim como, produziu, de modo explícito, os extremismos cristãos, seja de cunho católico, seja de cunho evangélico, nas salas de aulas.

Apesar de mudanças significativas a partir dos anos de 1970, entendemos que os discursos produzidos sobre o componente serviram mais como adaptação ao sistema público, do que realmente mudanças estruturais concretas nos alicerces que o sustentam na educação pública do país (SILVA; MELO, 2022). Mesmo com as propostas discursivas atuais e as leis normatizadoras do ER na educação, que buscam enfatizar um perfil educacional para o componente, valorizar a pluralidade religiosa e superar as práticas confessionais, ainda encontramos, nas mediações pedagógicas, posturas dogmáticas, homofóbicas, transfóbicas, sexistas, (neo) colonizadoras, intolerantes e racistas.

Diante disso temos como questionamentos centrais para o presente trabalho **I)** quais as reais mudanças promovidas pelo ER, ao longo do tempo, no ambiente escolar brasileiro? **II)** como o ER tratou os sistemas de crenças africanos, afro-brasileiros e indígenas nas mediações pedagógicas?

Amplamente apontada nos discursos pedagógicos³, observamos que a noção de diversidade religiosa e cultural trabalhadas

1 Doravante, utilizaremos a abreviatura ER para mencionar a área em questão.

2 Segundo Moonen (1983, p. 11. Grifos do autor) "PINDORAMA, ou terra das Palmeiras, era originalmente habitada por inúmeros povos que se identificavam como Tupinambá, Tamoio, Caeté, Potiguara, Tupiniquin, ou com outras dezenas de nomes diferentes".

3 Não concordamos com a ideia de modelos de ensino, conforme proposto por diversos autores (PASSOS, 2007; ARAGÃO; SOUZA, 2017), mas sim de discursos pedagógicos ou curriculares, conforme propõe Silva (2015). A literatura comum sobre o ER aponta três modelos: confessional, teológico e o das CR. Não concordamos com a evolução dos três modelos, nem com a ideia de modelo de ensino. Entendemos enquanto discursos pedagógicos coexistentes, conforme explicado mais adiante. Apesar disso, mantemos a lógica proposta pelos autores, ao longo do texto, para não descaracterizar as discussões empreendidas sobre o tema.

pelos/as docentes de ER, considerados como supostos avanços pedagógicos, são extremamente lacunares, pois carregam consigo um caráter fortemente marcado pelo eurocentrismo colonizador. A suposta diversidade religiosa pautada e valorizada no componente, é aquela dentro do tronco judaico-cristão-muçulmano, ou seja, monoteísta. Nesse leque, podemos incluir ainda o budismo, hinduísmo (sanathana dharma) e xintoísmo enquanto representatividades das filosofias de vida e/ou espiritualidades orientais (FONAPER, 2009; BNCC, 2017). Nessa perspectiva, depreende-se que as outras religiões são analisadas e julgadas com base comparativa de acordo com o modelo religioso europeu.

Essa postura fechada é direcionada, sobretudo, às religiões e sistemas de crenças africanos, afro-brasileiros, indígenas, ciganos, dos povos originários, em suma, religiões negras, que são os principais alvos de discriminações na sociedade brasileira e no ER (REIS, 2017; MELO; SILVA, 2021, MELO, 2021). Tal fato evidencia o descaso da disciplina com as tradições e sistemas africanos e afro-diaspóricos, como veremos adiante.

Diante dessa problematização, buscamos avançar na tese da nocividade do ER no sistema público de ensino (MELO, 2022). Para tanto, dispomos da seguinte organização textual: em primeiro lugar **a)** apresentamos o Componente Curricular de modo histórico e crítico e quais suas reais/possíveis mudanças promovidas no ambiente escolar; em segundo lugar **b)** problematizamos como o ER tratou os sistemas de crenças africanos, afro-brasileiros e indígenas nas mediações pedagógicas. Nossa argumentação parte do ponto de vista que o ER possui uma identidade (neo)colonial que perfaz, ainda, inúmeras formas de violência contra os/as negros/as. Entendemos que o problema não põe em evidência apenas o etnocentrismo e, conseqüentemente, a intolerância religiosa, mas sim, um crime pouco evidenciado, a saber: o racismo religioso. Este, tem o epistemicídio como um dos principais arcabouços que mantém a sua estrutura pedagógica enquanto propagadores de hierarquizações e desigualdades nos alicerces do currículo, da identidade e da prática pedagógica ligada ao componente.

Diante disso, compreendemos que a escola tem falhado propositalmente na missão de promover uma educação antirracista, com traços emancipatórios e críticos, tendo em vista que ela ainda

reforça discursos que servem para perpetuar a subjugação dos negros/as e indígenas, por exemplo. As representações da história dos/as negros/as na educação fazem com que os/as próprios/as alunos/as negros/as sintam-se inferiorizados e humilhados. Assim sendo, propomos um abalo na estrutura do ER com ênfase no antirracismo nos currículos e na práxis pedagógica, sendo ligada à formação inicial, à formação continuada ou permanente e ao ensino superior.

BREVE HISTÓRIA CRÍTICA DO ENSINO RELIGIOSO

Apresentamos, neste tópico, de modo sucinto, o ER de modo histórico e crítico, assim como, buscamos apontar as reais e possíveis mudanças promovidas no ambiente escolar. No que tange ao contexto histórico da implementação/imposição da *disciplina*, sabe-se que uma das principais maneiras dos portugueses de se imporem em Pindorama foi por meio da educação e o *Ensino de Religião* no período colonial.

Difundido por franciscanos, beneditinos e principalmente jesuítas, o *Ensino de Religião* tinha como objetivo converter os gentios à *verdadeira fé*, sendo esta, uma das principais missões em terras invadidas. Segundo Saviani (2013), com a chegada dos jesuítas, em 1549, foram criadas escolas, colégios e seminários caracterizando o início da história da educação brasileira. Nesse contexto histórico, três processos envolveram a articulação do *Brasil* no chamado mundo ocidental: *colonização*, *educação* e *catequese*.

Recorrendo a Saviani, entendemos que

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e a conversão dos colonizados à religião colonizadores (SAVIANI, 2013, p. 29).

Não obstante, a complexa relação aqui posta, compreende etapas distintas. Devemos levar em conta que nos momentos iniciais das invasões e da implementação da educação em Pindorama, tal triade era destinada aos povos originários. Acerca da catequese, seu papel foi impulsionador do projeto colonizador, ou seja, apagar as diferenças existentes aqui. Interessante notar que o apagamento das diferenças pela catequese criou duas distintas formas de instrução: a primeira, chamada de catequese de aldeamento, destinadas aos povos originários; a segunda, denominada de catequese paroquial, destinada à elite colonial.

Como é de amplo conhecimento, as instruções da língua portuguesa e do latim, serviram como meios para *comunicação, educação e civilização* dos povos ditos *bárbaros*. Dentro do suposto desenvolvimento educacional brasileiro, os sucessivos apagamentos, ocultamentos e silenciamentos das diversas histórias e identidades das populações nativas consolidaram o extermínio linguístico destes. Isso corrobora, até o período hodierno, que os conhecimentos difundidos nos sistemas de ensino públicos e privados do Brasil, são extremamente monoculturais, pois constata-se unidimensionalmente o desenvolvimento histórico do país. Apesar disso, não significa que os povos originários remanescentes não saibam as condições que os levaram ao esgotamento de suas vidas na atualidade. Eles preservam sua ancestralidade por meio da oralidade, constituindo uma memória coletiva riquíssima.

Adiante, a partir da chegada das populações africanas, por meio dos tráficos de pessoas, em navios negreiros, emerge uma nova dinâmica educacional no Brasil, a qual se configura pela manutenção da elite nos espaços escolares e pela não inserção de negros/as em ambientes de aprendizagens. Nessa fase histórica, as pessoas negras são destinatárias da literalmente disciplina *Ensino de Religião*, entretanto, é-lhes negada a educação escolar.

Tais pessoas, condicionadas à escravidão, eram obrigadas a aprender a doutrina cristã. Conforme as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia de 1707, afirma-se que é necessário ensinar a Doutrina Cristã, especialmente aos povos escravizados, por causa da sua dita *rudeza*, que atestaria, supostamente, sua *selvageria*. Conquanto, ao resistirem aos preceitos dos Artigos da Fé Católica Apostólica Romana, que incluía rezar o *Padre Nosso*, *Ave Maria*

e seguir os *Sete Sacramentos*, eram admoestados como forma de reprimir e censurar suas origens. Segundo a visão da própria Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, “Os elementos religiosos da religião negra, no início de sua inculturação em terras de além-mar, não são considerados como valores culturais, nem mesmo respeitados como elementos sagrados para aqueles povos provenientes de outras tradições religiosas” (CNBB, 2007, p. 48), além disso, “Em nenhum momento são levados em conta os elementos das tradições religiosas dos negros, por serem considerados como ‘inoportunos’ à sua adesão ao catolicismo e, conseqüente, um empecilho para a profissão da fé católica” (CNBB, 2007, p. Grifos do autor). Tais apontamentos atestam a noção que a própria entidade religiosa possui sobre os seus atos desumanizadores. Apesar disso, em pleno século XXI, não houve nenhuma reparação histórica real com as populações massacradas.

Seguindo o nosso breve histórico, a figura de Marquês de Pombal constitui um ponto intrigante, tanto do Brasil, quanto do ER. Em 1759, Pombal assina a expulsão dos religiosos da Companhia de Jesus, que aqui estiveram por aproximadamente 300 anos, e eram os principais responsáveis pela educação. O ato se configurou como despotismo. A reforma pombalina instituiu um modelo de ensino ligado à filosofia iluminista, cujas características são a laicização e modernização, em oposição à formação tradicional dos jesuítas (CNBB, 2007). Recorrendo novamente a Saviani (2013), o período final do século XVIII foi caracterizado pela supressão dos professores religiosos e admissão de professores que eram considerados leigos. Isso gerou conflitos na educação brasileira, tendo em vista que, quantitativamente, o número de professores decresceu diante da expulsão dos jesuítas. Assim, as reformas pombalinas priorizaram, qualitativamente, a educação (SAVIANI, 2013). Esse problema proporcionou o retorno de professores religiosos às escolas e, novamente, a expansão do *Ensino de Religião* nos ambientes escolares. Com isso depreendemos que, apesar da tentativa de avanço da educação por meio de ideais laicizantes, as dificuldades financeiras redimensionaram os avanços planejados por Pombal, tendo em vista que, os professores religiosos, em sua maioria padres, retornaram para as salas de aula, ocasionando, dessa forma, ínfimas mudanças significativas e estruturais.

Em 1824, temos a primeira constituição do Império do Brasil, que promulgou, entre outras coisas, o Catolicismo Romano como a religião oficial, conforme o art. 5º (BRASIL, 1824). Dessa forma, era missão dos/as professores/as, que segundo a legislação vigente, era de ordem dos capelães, professar as *verdades* da fé católica aos/as alunos/as. Segundo o Decreto nº. 2006 de 24/10/1857, que regulamenta os colégios públicos de instrução secundária em seu artigo 12, afirma que a Doutrina Cristã, História Sagrada e o Evangelho deveriam ser ensinados nos domingos e nos dias santos pelo capelão (BRASIL, 1857).

Já no Projeto de Reforma da Instrução Pública de Leôncio de Carvalho nº. 7247 de 19/04/1879, temos a seguinte redação:

Art. 4º : o ensino religioso nas escolas primarias de 1º grau de município da Corte constará das seguintes disciplinas: instrução moral, instrução religiosa, leitura, escrita (...)

Parágrafo 1º: os alunos acatólicos não são obrigados a freqüentar a aula de instrução religiosa que por isso deverá efetuar-se em dias determinados da semana sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas. (...) (BRASIL, 1879).

Observamos que, a lei, além de manter o ER nas escolas públicas, sugere uma abertura à diversidade religiosa existente no país, ao informar que discentes acatólicos não são obrigados a acompanhar as aulas. Analisando historicamente o desenvolvimento da nação e educação, a lei não foi cumprida. O que de fato ocorreu foi: o Império, por meio do Padroado, mesmo subjugando a Igreja, recorreu aos seus dogmas de *educação da alma* para manter sua hegemonia. Importante notar que, ainda sobre o texto do Decreto, os/as discentes acatólicos são, de modo explícito, os protestantes, tendo em vista um diálogo religioso aberto no sul do país, diante das imigrações europeias ocorridas no século. Depreende-se, então, que os processos de ensino e aprendizagem dos/as negros/as escravizados/as e dos povos originários, não possuíam lugar no sistema oficial de ensino brasileiro.

Desde o dia 15 de novembro de 1889, vivemos um regime republicano, apesar de em alguns momentos desse regime terem ocorrido períodos de ditadura militar. O surgimento da República

ocorreu diante da insatisfação, por parte dos militares, em relação à política e à economia organizadas pelo Imperador. A educação, seguindo a linha de modernização pautada pelo republicanismo, trouxe novos traços para o ER.

Incluído o princípio da laicidade na educação, a Primeira Constituição Brasileira de 1891, afirma por meio do art. 72, § 6º “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (TORRES, 2012, p. 27). O ER não é mencionado constitucionalmente nos sistemas públicos de ensino. A partir disso, há o entendimento de que ele não existe na educação pública. Seu retorno legal só ocorreu na Constituição de 1934. Contudo, historicamente, o ER nunca deixou de existir nas escolas. Após o seu ressurgimento na Constituição, a então disciplina apareceu, também, nas constituições de 1937, com caráter de matrícula e oferta facultativa, e em 1946, 1967 e 1988, como oferta obrigatória e de matrícula facultativa (CURY, 2018). Além das citações nas Constituições Federais, o ER está vigente nas principais leis educacionais do país, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Até hoje foram registradas três LDBEN’s: a nº. 4.024/61, nº. 5.692/71, nº. 9.394/96. Esta, merece uma atenção especial, porque a sua redação do art. 33 foi modificada, em 22 de julho de 1997, para contemplar, à época, uma abertura didática e pedagógica pleiteada desde os anos de 1970 (TORRES, 2012).

A transição do século XX para o XXI demonstrou outros supostos avanços. Em 1998, a disciplina é reconhecida como área do conhecimento na Resolução CEB/CNE nº 02/98. Já no século XXI, a Resolução CEB/CNE nº 04/10; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN, em 2013; e, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na versão final do documento em 2017, também reconheceram o ER enquanto área do conhecimento (HOLANDA, 2017). Um dos traços mais importantes da BNCC é o seu reforço acerca da importância do ER na formação básica dos/as estudantes, assegurando um viés não confessional, buscando promover e valorizar os direitos humanos, a diversidade religiosa cultural e a cidadania (BRASIL, 2017).

O breve histórico aqui apresentado, aponta, de modo explícito, a hegemonia discursiva implementada pelo catolicismo ao longo da história da disciplina/componente curricular. Em nenhum momento

os sistemas de crenças dos povos originários, assim como, das populações negras africanas e afrodescendentes, tiveram espaço educativo em conteúdos programáticos. Somente o rebaixamento, a desqualificação e a distorção de suas práticas foram trabalhadas como elaboração didática. Apesar das novas legislações para o ER valorizando, por exemplo, os direitos humanos, a diversidade religiosa cultural e a cidadania, os conteúdos programáticos discutem apenas os polos ocidentais e orientais como *verdadeiros* fenômenos religiosos.

A partir dessas análises, constatamos o descaso proposital, gerada pelo colonialismo e pela colonialidade do saber sobre os sistemas de crenças africanos, afrodescendentes e indígenas. Depreende-se, então, que o racismo, em seu recorte religioso, é o motor de desenvolvimento do atual Componente Curricular e área de ER. Não enxergamos mudanças estruturais no ambiente escolar acerca do componente. Isso, entre outras coisas, é reflexo da formação inicial e continuada, que desde os anos 1990, abriram cursos para habilitação de professores/as da área, mas mantém, em seus currículos, um pluralismo religioso com um viés teológico e ecumênico acentuado.

ENSINO RELIGIOSO E RELIGIÕES NEGRAS

Discutimos, neste tópico, sobre qual o tratamento que o ER tem dado às religiões negras atualmente. Na colônia, no império e nas primeiras décadas da república, a literalmente *disciplina escolar* conferiu nenhum espaço para a pluralidade religiosa nas salas de aula, isso devido a sua confessionalidade católica romana. A partir da década de 1990, passa a ser enfatizado propostas de ER que valorizam a diversidade cultural religiosa do país, tal como é expresso no art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.475 de 1997. No entanto, ainda que atualmente se tenha mais abertura para religiões, sistemas de crenças, espiritualidades e filosofias de vida que fogem da perspectiva católica, tal como protestantismos, islamismos, judaísmos, budismos, entre outras hegemônicas, é possível perceber certo desinteresse concernente às religiões e sistemas de crenças africanos, afro-brasileiros e dos povos originários. Quais são as razões para esse

desinteresse? Por que as religiões negras continuam marginalizadas no contexto educacional?

Tamanho descaso é intrigante, tendo em vista que o estudo sobre história das culturas afro-brasileiras e dos povos originários é normatizado pelas Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08. Apesar dos dispositivos legais reconhecerem a importância de estudar as percepções africanas, afro-brasileiras e indígenas para a formação do que hoje se chama Brasil, eles só foram formulados por causa das pressões sociais e políticas exercidas por movimentos negros e povos originários (indígenas), que ao longo da história lutaram por espaços na sociedade. No âmbito legal, essas leis são os principais dispositivos para inserir e valorizar, pelo menos em teoria, os estudos não-hegemônicos nos currículos escolares. A redação de 2008 afirma

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Com base na redação, percebemos que é importante haver um estudo sistematizado e aprofundado sobre história e culturas negras e dos povos originários, assim como, sobre as lutas políticas e a importância destes povos para a formação cultural, social e econômica do Brasil. Mas, somente a Lei por si mesma é suficiente para a promoção de um ensino antirracista e plural? Não desconsideramos a importância das políticas de ações afirmativas, contudo, necessitamos de alternativas sociais, educacionais, éticas e políticas que transcendam as questões puramente institucionais e jurídicas.

Compreendemos que a construção de um ensino que promova o antirracismo passa, necessariamente, pela luta acerca da validade das epistemologias negras e indígenas, ou seja, pressupõe uma mudança de mentalidade acerca do tratamento que foi dado as formas de saberes dos negros e dos povos originários, tendo em vista que tais conhecimentos, historicamente, foram falsificados e negados pelo Ocidente (RAMOSE, 2011; MUNANGA, 2015; KRENAK, 2019), como forma de inferiorizar, desacreditar e animalizar os não-europeus, principalmente os oriundos dos espaços territoriais chamados de África e Américas⁴.

No Brasil, tal empreitada apresenta-se como um desafio a ser enfrentado, pois, o imaginário social do país é marcado pelo mito da democracia racial. Com isso queremos dizer que impera a ideia de “[...] Brasil como um paraíso racial, isto é, um país sem preconceito e discriminação raciais” (MUNANGA, 2015, p. 23). Sendo assim, é comum haver afirmações que negam a existência do preconceito racial e racismo no cenário brasileiro, por causa da diversidade étnica presente na formação social e cultural do país. Segundo Gonzalez (1983), o mito da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Neste caso, ele busca ofuscar as desigualdades étnico-raciais presentes em nossa sociedade. Portanto, convém questionarmos: existe, de fato, racismo no Brasil? O que é o racismo?

Somos enfáticos e afirmamos que sim, existe o racismo à brasileira (GONZALEZ, 1983). O racismo é uma forma de discriminação sistemática que tem como fundamento a raça. Ele se manifesta, consciente ou inconscientemente, através de práticas que conferem desvantagens, marginalização, segregação e inferioridade a determinados indivíduos, a depender do grupo racial a qual eles/as pertençam (GONZALEZ, 1983; NOGUEIRA, 2019; ALMEIDA, 2021). É de suma importância entender que o racismo é definido por sua forma *sistêmica*, ou seja, trata-se de “[...] um processo em que condições de subalternidade e de privilégios que se distribuem entre

4 África e América são invenções coloniais. Hoje se mantém a nomenclatura África diante da reconfiguração que as próprias pessoas negras deram ao continente. América é uma forma de zombar, de modo explícito, com as populações originárias que aqui vivem, pois alude a Américo Vespúcio (1454-1492), um dos primeiros invasores das terras originalmente chamada de Abya Yala.

grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (ALMEIDA, 2021, p. 34. Grifos do autor). Compreende-se que esse processo diz respeito, principalmente, as múltiplas formas de violência que os/as negros/as e os/as indígenas foram submetidos pelos colonizadores europeus.

As atrocidades cometidas pela colonização e escravidão foram justificadas, dentre vários fatores, pela dita *inferioridade* dos/as negros/as em relação aos/as brancos/as, presente no imaginário europeu da modernidade, como já afirmado anteriormente. Dessa forma, com base na constatação da *não humanidade* dos/as africanos/as “[...] havia uma medida própria e condizente com o tratamento subumano empreendido em relação a eles” (RAMOSE, 2011, p. 8). Compreendemos que esse raciocínio que conferia inferioridade ontológica aos africanos/as também foi utilizado em relação aos indígenas. Tais noções culminaram nas teorias pseudo-científicas que buscavam justificar o racismo com base nas Ciências Humanas e Biológicas, sobretudo nos séculos XIX e XX. Em resumo, pode-se dizer que a classificação e distinção de seres humanos serviu enquanto tecnologia do colonialismo europeu para a invasão, dominação e aniquilação do que chamamos hoje de Américas, África, Ásia e Oceania (ALMEIDA, 2021).

No contexto brasileiro, ao longo dos 388 anos de escravidão, estima-se que mais de quatro milhões de negros/as foram sequestrados da África para serem escravizados/as (MATTOS, 2016). É possível afirmar que os números ultrapassam os quatro milhões, tendo em vista as várias pessoas que morreram nas viagens, devido as precárias condições dos navios responsáveis pelo tráfico. Na história do Brasil, a escravidão foi elemento imprescindível na sustentação do sistema colonial, principalmente no que concerne à economia. Portanto, compreendemos que a nação brasileira foi construída a partir do derramamento de sangue dos povos escravizados. Além disso, as consequências das brutalidades coloniais promovidas pelo crime da escravidão ainda estão presentes na sociedade, uma vez que o abolicionismo do final do século XIX foi insuficiente para promover condições mínimas de sobrevivência para os/as ex-escravizados/as (MATTOS, 2016; SANTOS, 2017).

Nas perspectivas de Munanga (2015), o abolicionismo provocou a metamorfose da relação entre senhores/as e escravizados/

as para brancos/as e negros/as, ou seja, apesar dos ideais de liberdade e de justiça da Lei Áurea e do republicanismo brasileiro, persistiu na sociedade brasileira o imaginário social e estruturas políticas que continuaram a inferiorizar os/as africanos/as, afro-brasileiros/as e indígenas. De acordo com Santos (2017), mesmo após o longo processo para conseguir a libertação, os/as negros/as não conseguiam formas de se manter financeiramente, porque o acesso ao mercado de trabalho era dificultado pelos próprios empresários, que o viam com desconfianças. A percepção racista dos empresários era de que se tratava de pessoas criminosas, rebeldes e sem capacidades intelectuais e técnicas para o exercício das funções. Consequentemente, alheios ao mercado de trabalho, essas pessoas tinham poucas condições financeiras para sustentar suas famílias, pagar aluguéis, comprar moradias e arcar com outras despesas necessárias para viver uma vida com dignidade. A alternativa, desse modo, foi eles/as construir “[...] pequenos casebres em regiões periféricas das grandes cidades, dando origem às primeiras favelas brasileiras” (SANTOS, 2017, p. 258). Esse processo histórico explica o porquê que a maioria das pessoas que vivem em condições precárias e marginalizadas nas periferias são negros/as.

Essas são apenas algumas, das várias, consequências do colonialismo, da colonialidade, da escravidão e do racismo na sociedade brasileira. Os resquícios de tamanha violência física, simbólica e psicológica persistem até os tempos hodiernos, nas estruturas sociais. À vista disso, com base em Almeida (2021), podemos afirmar que o racismo é estrutural, ou seja, é um elemento normalizado em nosso cotidiano, presente em diversas esferas sociais e instituições, e fator que condiciona as relações e posicionamentos sociais dos/as negros/as. Se olharmos atentamente para o funcionamento da sociedade, perceberemos o racismo em discursos, ideologias, linguagem, mídias, manifestações culturais, profissões, práticas recreativas, nas instituições e até mesmo na educação (GONZALEZ, 1983; MUNANGA, 2015; MOREIRA, 2020; ALMEIDA, 2021).

A relação do racismo com a educação, o ponto central no presente debate, é bastante intrigante, porque é amplamente atestado que deve ser através dela que o racismo deve ser combatido. Não discordamos que a promoção do antirracismo passa diretamente pelo investimento numa educação que leve em consideração, de

modo propositivo, os conflitos concernentes às relações étnico-raciais. Contudo, a educação e o ER, ao fazerem parte da sociedade que é fortemente marcada pelo racismo estrutural, não estão isentos dessa lógica de violência contra os povos segregados e subalternizados historicamente. Em diversos contextos a educação tem sido responsável pela reprodução de discursos que perpetuam o racismo estrutural. As críticas mais atuais, principalmente a de intelectuais negros/as ligados à luta antirracista, apontam que história dos/as africanos/as, afro-brasileiros/as e indígenas, na educação escolar, é reduzida à escravidão e colonização, sempre levando em consideração o ponto de vista dos colonizadores (MUNANGA, 2015). Assim, muitos materiais didáticos demonstram que em relação aos brancos, “[...] os negros estão relegados aos papéis secundários, e seus aspectos culturais quase não são mencionados” (VALE; SANTOS, 2019, p. 10). Esses, e outros, aspectos reforçam o olhar eurocêntrico e monocultural dos conteúdos escolares mediados aos estudantes (MUNANGA, 2010).

A escola, em contexto amplo, tem reforçado percepções racistas e marcadas por estereótipos ao “[...] apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciências e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes” (ALMEIDA, 2021, p. 65). Podemos inferir que, apesar das Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08 reconhecerem, no âmbito legal, a história do continente que é o berço da humanidade, os estudos e entendimentos acerca da temática, quando existentes, são fortemente marcados pela colonialidade do saber, ou seja, atestam sempre referenciais enviesados por metodologias e teorias europeias. Neste sentido, concordamos com Almeida (2021), que a educação tem aprofundado o racismo na sociedade.

Com base no que foi mencionado, percebemos que o problema do racismo atinge diretamente o sistema educacional brasileiro. Porém, entendemos que ele fica mais evidente no ER. O referido Componente Curricular, historicamente, tem promovido o silenciamento e diversas formas de violências contra as epistemologias negras, servindo como instrumento de estigmatização religiosa e racial. O ER é um dos projetos educacionais racistas mais explícitos no ensino público, porque reforça cotidianamente a segregação

social por meio do recorte religioso, como apontado no tópico anterior. Um olhar atento aos materiais didáticos publicados no Brasil em alguns Estados do país, apontam um falseamento da discussão sobre pluralidade religiosa. Não se trabalha as espiritualidades ateístas, agnósticas, transhumanistas e científicas como percepções de sistemas de crenças. Para além disso, apesar do discurso de abertura pedagógica promovida desde os anos 1970, os materiais didáticos não apresentam conhecimentos condizentes com as realidades vivenciadas nas comunidades afro-descendentes e originárias (FONAPER, 2000a; 2000b; SEEC, 2000a; 2000b; FONPAER 2009; SEEC, 2009a; 2009b; BNCC, 2017). Quando aparecem, tais conhecimentos geralmente são distorcidos, confusos, superficiais, lacunares e tendenciais, reforçando o contexto de subalternização promovido desde a colonização como forma de excluir e marginalizar os saberes ancestrais.

Segundo Nogueira (2019), estigmatizar é um exercício de poder sobre o outro, tendo por finalidade excluir, segregar e silenciar o que é considerado fora do padrão hegemônico dito como normal. Neste caso, o denominado de *anormal* e, portanto, *incorreto* e *sem dignidade*, são as religiões, sistemas de crenças e culturas negras e indígenas que sofreram inúmeras violências. É importante entender que a violência não foi apenas física, mas também simbólica e psicológica. Desse modo, foi condenado pelos colonizadores, todo o *modus vivendi* dos povos escravizados. Por isso que, desde então, temos o “[...] apagamento e o silenciamento das crenças originárias e, mais adiante, das crenças de origem africana, ou seja, crenças não eurocêntricas” (NOGUEIRA, 2019, p. 20).

Nas perspectivas de Nogueira (2019), a discussão sobre perseguições, violências, opressões, demonizações sofridas pelos referidos sistemas de crenças, geralmente são apontadas como intolerância religiosa. Contudo, o termo não demarca a gravidade do crime que é cometido contra as populações de terreiros e aldeias. Atravessados pelas violências religiosas e raciais, tais comunidades sofrem o que o autor chama de racismo religioso. Nogueira (2019, p. 89) diz,

O racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre pretos e pretas

praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e seus rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência.

Ainda sobre a ótica do autor, no período colonial, os católicos são responsáveis pela maior incidência criminológica a estes povos. Apesar de ainda cometerem o crime de racismo religioso, na atualidade, os principais articuladores são os evangélicos (NOGUEIRA, 2019). Ambos promovem, interminavelmente, os extremismos cristãos nas salas de aulas. Dentro dessa complexa relação entre racismo religioso e ER, existe um elemento que justifica e ancora sistematicamente tal nocividade, a saber: o epistemicídio.

Nas palavras do grande pensador sul-africano Mogobe Ramose (2011, p. 9), o epistemicídio é, literalmente, “[...] o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos [...]”. Isso significa que, no campo epistemológico, a superioridade posicional dos europeus se apresenta como antirracional, pois, recusam-se a dialogar com produções africanas e nativas indígenas. Segundo Nogueira (2019), esse tratamento diz respeito ao apagamento e o silenciamento das memórias, ancestralidades, saberes, ritos, mitologias e modos de existir e reexistir dos povos originários, seja em África, seja em Abya Yala. Assim, o epistemicídio faz parte de um projeto político racista de anular as narrativas míticas-africanas e nativas de existências, resistências e lutas (NOGUEIRA, 2019).

Entendemos que o epistemicídio é um dos principais arcabouços que mantém a estrutura tanto do racismo, quanto do racismo religioso, enquanto propagadores de hierarquizações e desigualdades no currículo, na identidade e na prática pedagógica em ER, pois o silenciamento e apagamento histórico são formas de perpetuar uma relação de poder que oprime os povos subalternizados na sociedade.

Com base na sua identidade (neo)colonial formada no decorrer da história, o ER é responsável por formar um imaginário social que inferioriza e demoniza as religiões e sistemas de crenças não-mono-teístas. Ao invés de combater o racismo, o Componente Curricular tem provocado a sua perpetuação na sociedade, pois reforça os estereótipos direcionados às formas de expressões culturais e religiosas não hegemônicas.

Dessa maneira, o ER tem contribuído para o separatismo e o silenciamento da discussão étnica e religiosa nas salas de aula. Cabe ressaltar que o componente, nos currículos pedagógicos, muitas vezes faz apenas referências despreziosas acerca da Umbanda e Candomblé ou alguma outra crença de origem negra ou indígena, e, com isso, acreditam estar promovendo uma educação inclusiva que leve em consideração a diversidade étnica e religiosa. No entanto, os sistemas de crenças africanos, afro-brasileiras e indígenas, e suas respectivas contribuições na formação cultural e social brasileira, não se resumem apenas a esses aspectos mais simplórios. Para que de fato seja promovido um ensino inclusivo e antirracista, são necessárias alternativas educacionais que realmente demonstrem interesse acadêmico, pedagógico e político acerca da temática, ao invés de vagas referências. Como ponto de partida, faz-se necessário focar estudos relacionados as perspectivas religiosas tais como a Cabula, o Batuque, o Catiço, a Quimbanda, o Catimbó, o Catimbó-Jurema, o Omoloko, o Tambor de Mina, o Xangô, o Terecô, o Tambor de Criola, a Barquinha, entre outras inúmeras formas de expressões e sistemas de crenças religiosos afros e indígenas, que apontam as hibridações que compõem o campo religioso brasileiro.

O que interessa não é a perspectiva da inclusão de uma ou outra religião considerada minoritária, mas sim um abalo nas estruturas educacionais que propicie condições dignificantes e valorativas acerca dos sistemas de crenças apagados historicamente. Assim, precisa-se que os currículos do ER levem em consideração as discussões étnico-raciais e promova o antirracismo. Do ponto de vista legal, há dispositivos que buscam normatizar o estudo das negritudes e valorizar a diversidade religiosa na educação, como forma de retratação histórica. Mas, compreendemos que do ponto de vista moral, a existência dessas leis, já evidenciam uma relação de desigualdades, e, ademais, elas não têm sido suficientes para realmente promover uma educação plural, emancipatória, crítica e antirracista.

A promoção de uma educação antirracista é tarefa complicada no ER porque os currículos pedagógicos da formação inicial e continuada de professores/as não leva em consideração tais aspectos aqui problematizados. Como já denunciado por Melo (2021) e Silva e Melo (2022), as CR, área de formação de professores/as do

ER, apresentam uma formação deficitária concernente aos estudos sobre africanidades e antirracismo. Desde os seus precursores, no século XIX, observamos o surgimento do empreendimento crítico-analítico, de origem acadêmica, acerca da religião. Oriunda da lacuna epistemológica e crítica da modernidade acerca do fenômeno religioso, a área passou a ser comumente chamada de Ciências da Religião (SAUSSAYE, 1940; FILORAMO, PRANDI, 1999; GRESCHAT, 2005; USARSKI, 2006; HOCK, 2010). Apesar dos inúmeros problemas, incluindo a nomenclatura, que se desdobram até o período hodierno, podemos destacar, no cenário inicial, nomes como Friedrich Max Müller (1823-1900), Cornelius Petrus Tiele (1830-1902), Nathan Söderblom (1866-1931), entre tantos outros, enquanto teóricos propositivos desta turbulenta área. As pesquisas referentes ao desenvolvimento inicial da área, tiveram como principal objetivo expandir os horizontes de investigações sobre o fato religioso. Os olhares estavam centrados em fenômenos religiosos para além do mundo monoteísta ocidental. Metodologicamente, buscaram romper a dinâmica teológica confessional implementada desde a Idade Média, promovendo uma fundamentação comparativa das religiões (SAUSSAYE, 1940; FILORAMO, PRANDI, 1999; GRESCHAT, 2005; USARSKI, 2006; HOCK, 2010). Contudo, mesmo com a tentativa de superar o dogmatismo teológico, as CR enquanto participantes da dinâmica europeia (neo)colonial, promoveram um olhar reducionista e eurocêntrico acerca das religiões e sistemas de crenças fora do eixo monoteísta. Atualmente, como se não bastasse reforçar as perspectivas europeias, as CR, não buscam promover, de modo propositivo, o interesse dos/as seus/suas profissionais para discussões envolvendo o entrelaçamento envolvendo Educação, ER e antirracismo. A omissão é gravíssima, pois em um país marcado pelo racismo “as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade” (ALMEIDA, 2021, p. 48).

Dessa forma, compreende-se que a promoção de um ensino antirracista passa diretamente pelo investimento em formação docente. As próprias Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08 pressupõem profissionais da educação antirracistas. À vista disso, entendemos que se quisermos promover um ensino comprometidos com esses

princípios humanizadores, é imprescindível que os/as profissionais da educação e a área tenham uma formação que leve em consideração a superação do ER tradicional, assim como a superação das suas convicções (a)religiosas pessoais. Para tanto, reforçamos o imprescindível caráter crítico e emancipatório da profissão e da área, levando em conta a pluriversalidade e a afrocentricidade dos conhecimentos, enquanto forma criticar a monocultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A longa história do ER no Brasil aponta as marcas da estrutura educacional pautadas na violência colonial. Nosso trabalho buscou apresentar sucintamente o ER, dentro da história da educação, como um dos principais componentes que sustentam a dinâmica do extermínio dos conhecimentos dos/as negros/as o qual denominamos de racismo religioso. Este, configura-se como um crime no campo educacional que deve ser combatido impreterivelmente com propostas antirracistas. Ademais, constatamos que o epistemicídio, termo fomentado por Mogobe Ramose, é o principal arcabouço que sustenta o racismo religioso nas dinâmicas das elaborações didáticas das aulas de ER.

Aludimos, então, uma proposição pedagógica crítica e emancipatória para o ER que supere a identidade (neo)colonial. Para tanto, faz-se necessário reposicionamentos e reconstruções da área e do Componente, assim como, dos/as profissionais, inspiradas em dinâmicas africanas, afrodescendentes e afro-diaspóricas sem o viés unilateral europeu nas produções de conhecimentos. Esses caminhos são evocados, a partir do entendimento da pluriversalidade e da afrocentricidade, enquanto forma de criticar a monocultura. A proposta aqui pautada, apresenta-se como crítica, antirracista e anticolonial.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. SOUZA, Mailson Fernandes Cabral. Modelos de Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do**

Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 147-156.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação Djamilia Ribeiro).

BRASIL. **Constituição (1824) Constituição** Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em. Acesso em: 22 de set. de 2022.

BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil.** Decreto 2006 de 24/10/1857. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1857.

BRASIL. Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879 do Ministério do Império. **Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império.** Império do Brasil de 1879 – Parte II Tomo XLII. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, p. 196-217, 1879.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS DO ARCEBISPADO DA BAHIA. Feitas e ordenadas por D. Sebastião Monteiro da Vide. São Paulo: Typographia 2 de Dezembro, 1853.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação de professores e laicidade do ensino superior. **R. Educ. pública.** Cuiabá. V.27. n.65/1. p.311-327. maio/ago. 2018.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. **Ensino Religioso Capacitação para um Novo Milênio:** Ensino Religioso

e fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz indígenas. Cadernos Pedagógicos. Curitiba, 2000a. Caderno Temático nº 05.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. **Ensino Religioso Capacitação para um Novo Milênio:** o fenômeno religioso nas tradições de matrizes africanas. Cadernos Pedagógicos. Curitiba, 2000b. Caderno Temático nº 07.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino religioso. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FILORAMO, Giovanni. PRANDI, Carlo. **As ciências das religiões.** São Paulo: Paulus, 1999.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al. **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos.** Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS. n. 2, p. 223-244, 1983.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é ciência da religião?** Tradução de Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005.

HOCK, Klaus. **Introdução à ciência da religião.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso nas legislações. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso.** São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 68-81.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira.** 2. ed. 6ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2016. p. 100-121.

MELO, Paulo Cavalcante de. SILVA, Valdicley Euflausino da. ENSINO RELIGIOSO E ÉTICA DOCENTE: problematizações sobre a formação em Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: **Anais 20 do VI Seminário Nacional do Ensino Médio / IV Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: BASE NACIONAL, CURRÍCULO E PRÁTICAS INOVADORAS: caminhos para a escola de qualidade** – 28 a 30 de Julho de 2021, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus Mossoró/RN. Organização: Amanda Fernandes de Lima Andrade et al. Mossoró: UERN, 2021.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. ENSINO RELIGIOSO, CIÊNCIA(S) DA(S) RELIGIÃO(ÕES) E CULTURAS AFROBRASILEIRAS. In: XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), 16 ed., 2021. **Anais...** . Florianópolis: FONAPER, 2021. v. 1, p. 365 - 372. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: 12 de junho de 2022.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. **A NOCIVIDADE DO ENSINO RELIGIOSO: PROBLEMAS EDUCACIONAIS, LEGAIS, ÉTICOS E MORAIS**. 2022. 20 f. Monografia (Graduação em Ciências da Religião) – Departamento de Ciências da Religião. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

MOONEN, Francisco. **Pindorama conquistada: repensando a questão indígena no Brasil**. João Pessoa: Editora Alternativa, 1983.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo : Sueli Carneiro ; Editora Jandaíra, 2020. 232 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos plurais).

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 21-44.

RAMOSE, M. B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaaios Filosóficos**, Volume IV - outubro/2011.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Intolerância Religiosa. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. BRANDENBURG, Laude Frandi. KLEIN, Remí (orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 147-156.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos (SECD/RN). **Caderno Pedagógico: ensino religioso I**. Natal-RN, 2000a.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos (SECD/RN). **Caderno Pedagógico: ensino religioso I**. Natal-RN, 2000b.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC/RN). **Caderno Pedagógico: ensino religioso I**. Natal, RN, 2009a.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC/RN). **Caderno Pedagógico: ensino religioso II**. Natal, RN, 2009b.

SANTOS, Ynaê Lopes do. **História da África e do Brasil afrodescendente**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SAUSSAYE, Pierre Daniel Chantepie de la. **História das religiões**. Trad. Lôbo Vilela Lisboa: Editorial Inquérito, 1940.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Valdicley Euflausino da. **Os discursos sobre os Materiais Didáticos do Ensino Religios no Rio Grande do Norte.** In: V Congresso ANPTECRE – Religião, Direitos Humanos e Laicidade, 2015, Curitiba. V Congresso Nacional da ANPTECRE – Religião, Direitos Humanos e Laicidade. Curitiba: Editora Champagnat, 2015. p. 1-8.

SILVA, Valdicley Euflausino da. MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFISSIONAL DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO. In: CASTRO, Paula Almeida de. SILVA, Gessika Cecília Carvalho da. SILVA, Alex Vieira da. SILVA, Ginaldo da. CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa (Orgs.). **Escola em tempos de conexões.** Campina Grande: Realize editora, 2022. 2344 p. v. 3. p. 1505-1521.

TORRES, Maria Augusta de Sousa. **Ensino Religioso e literatura:** um diálogo a partir do poema morte e vida Severina. Recife: FASA, 2012.

USARSKI, Frank. **Constituintes da Ciência da Religião:** cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção repensando a religião).

VALE, Rosiney Aparecida Lopes do. SANTOS, Gabriel Gustavo dos. Racismo na educação escolar: discursos que ferem. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-23, e18289, out./dez. 2019.