



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CURSO DE PEDAGOGIA
CAMPUS CHAPECÓ**

NAIANDRA TEREZA CASTILHO DE MESQUITA

O SILÊNCIO QUE ECOA:

o lugar das religiões afro-brasileiras na BNCC dos Anos Iniciais

**CHAPECÓ
2025**

NAIANDRA TEREZA CASTILHO DE MESQUITA

O SILÊNCIO QUE ECOA:

o lugar das religiões afro-brasileiras na BNCC dos Anos Iniciais

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para aprovação no CCR Pesquisa em Educação III e para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Picoli.

CHAPECÓ

2025

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 07/07/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **BRUNO ANTONIO PICOLI**
Data: 15/07/2025 10:48:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Bruno Picoli – UFFS
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **RENILDA VICENZI**
Data: 15/07/2025 19:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Renilda Vicenzi – UFFS
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA SIMOES RIVERO**
Data: 15/07/2025 18:45:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Andrea Rivero – UFFS
Avaliador

O SILÊNCIO QUE ECOA:

o lugar das religiões afro-brasileiras na BNCC

Naiandra Castilho

RESUMO

Este trabalho discute o lugar das religiões afro-brasileiras no currículo escolar, compreendendo-as como parte essencial da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e reconhecendo sua importância para uma educação antirracista. A pesquisa está vinculada ao GRUPEVD – Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia e dialoga com a linha de pesquisa “Escola, responsabilidade e democracia”, sob orientação do professor Dr. Bruno Picoli. O problema central que orienta esta pesquisa é: de que forma as religiões afro-brasileiras, enquanto elemento constitutivo da ERER, são abordadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os lugares que lhes é atribuído no currículo? O objetivo geral é analisar a presença (ou ausência) das religiões afro-brasileiras na BNCC, compreendendo suas implicações para a prática pedagógica e a efetivação da ERER. Em termos metodológicos, se sustenta por uma perspectiva quantitativa e qualitativa, com base em análise documental da BNCC dos Anos Iniciais, em diálogo com autores como Kilomba (2019), Nogueira (2020), Rufino (2019), Ribeiro (2019) e análise de experiências vivenciadas durante os estágios obrigatórios de Gestão Escolar e Docência nos Anos Iniciais. Os resultados evidenciam que, embora haja menções à diversidade na BNCC, as religiões afro-brasileiras permanecem invisibilizadas, tratadas de modo superficial ou totalmente silenciadas nas habilidades curriculares. Os resultados apontam que há um distanciamento entre o que propõem as diretrizes da ERER e o que propõe a BNCC, bem como entre o que é efetivamente incorporado ao currículo, revelando um ciclo contínuo de silenciamento e racismo religioso nas práticas escolares.

Palavras-chave: educação das relações étnico-raciais; religiões afro-brasileiras; BNCC; racismo religioso.

1. 1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de formação humana, social e política, que deve promover o reconhecimento e a valorização das identidades que compõem a diversidade brasileira. No entanto, percebe-se que práticas pedagógicas e os currículos historicamente construídos podem ainda apresentar lacunas, especialmente no que se refere à história africana e afro-brasileira. Nesse contexto, a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) representa um avanço necessário e urgente para a construção de uma educação antirracista, sobretudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da promulgação da Lei 10.639/2003, tornou-se obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino básico. No entanto, a efetivação dessa política nas práticas pedagógicas ainda encontra diversos desafios. Esta pesquisa parte da seguinte questão: de que modo as religiões afro-brasileiras, enquanto elemento constitutivo da Educação das Relações Étnico-Raciais, são abordadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o lugar que lhes é atribuído no currículo? Nesse sentido, com base em algumas literaturas que têm se dedicado à reflexão crítica sobre o

racismo e suas expressões, este trabalho busca compreender o modo como essas temáticas aparecem (ou são silenciadas) na BNCC.

A escolha da BNCC como foco de análise se justifica por seu caráter normativo e pela influência que exerce na organização curricular de todas as redes de ensino do Brasil. Como documento oficial, ela não apenas orienta a formulação dos currículos escolares, mas também expressa concepções de educação, cultura e identidade. Assim, ao investigar a presença (ou ausência) das religiões afro-brasileiras da BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é possível identificar os tensionamentos e contradições entre as diretrizes legais que buscam promover a educação antirracista e as práticas curriculares que ainda reproduzem exclusões históricas.

Para enfrentar essa questão, nos apoiamos em autores que se dedicaram ao tema das relações étnico-raciais e dos processos de exclusão, dentre os quais destaco Grada Kilomba, Djamila Ribeiro, Sidnei Nogueira e Luiz Rufino, entretanto outros autores também me ajudaram nessa empreitada. Grada Kilomba (2019) contribui com importantes análises sobre o racismo e a produção da diferença. Djamila Ribeiro (2019), por sua vez, aprofunda a noção de lugar de fala e oferece reflexões sobre o papel da branquitude na manutenção das desigualdades raciais. Sidnei Nogueira (2020) evidencia como o racismo religioso se manifesta no ambiente escolar, especialmente por meio do apagamento das tradições afro-brasileiras, enquanto Luiz Rufino (2019) propõe a revalorização dos saberes ancestrais como uma forma potente de resistência aos processos de epistemicídio presentes nas práticas pedagógicas.

A metodologia utilizada é qualitativa e quantitativa, com base na análise documental da BNCC dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A abordagem quantitativa buscará identificar a frequência e a forma como os temas relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais aparecem. O enfoque qualitativo se dará por meio da análise crítica do conteúdo do documento à luz dos referenciais teóricos discutidos. O objetivo é compreender de que maneira (e com que intensidade) a EREER é incorporada ao currículo oficial e se ela contribui, de fato, para a construção de uma educação antirracista.

Este trabalho está estruturado em seis partes: a introdução, contextualizando o tema da pesquisa, seus objetivos e justificativas, além de destacar a escolha da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como objeto de análise. A segunda parte aborda a aproximação da pesquisadora com o tema, trazendo reflexões a partir de vivências e experiências que

despertaram inquietações sobre o silenciamento das religiões afro-brasileiras no contexto escolar.

A terceira parte discute o racismo, com ênfase no racismo religioso, suas manifestações no cotidiano escolar e o papel da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como instrumento de enfrentamento dessas desigualdades, articulando os marcos legais com os desafios práticos da efetivação da Lei 10.639/2003. A quarta parte apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contextualizando sua origem, suas finalidades e o lugar que ela atribui à ERER, evidenciando seus alcances e limitações presentes nesse documento formativo.

A quinta parte realiza uma análise do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de um olhar voltado para a presença (ou ausência) das religiões afro-brasileiras e da ERER na BNCC, utilizando um quadro síntese como recurso para evidenciar omissões e silenciamentos. Por fim, a sexta parte, apresenta uma análise qualitativa e crítica da BNCC, com base em autores que discutem o racismo, racismo religioso e a ERER.

2 Raízes, fé e voz: narrativas do re(conhecimento)

Refletir sobre minha jornada de autodescoberta e afirmação identitária, uma vez geradora de dor e insegurança, revela-se hoje como uma narrativa de superação e empoderamento. Ao longo da minha trajetória, especialmente durante o Ensino Fundamental, vivenciei momentos marcados por racismo e pela dificuldade de aceitar minha identidade racial e estética. Em muitos momentos, questioneei meu próprio valor. Desejava ter cabelos lisos e perguntava a Deus por que não era “bonita” como as outras meninas de cabelo liso, pele clara e olhos claros, o padrão de beleza imposto pela branquitude.

Fui levada a acreditar que minha estética não era valorizada socialmente. Essa experiência reflete o que Kilomba (2019, p. 80) descreve: “Toda vez que sou colocada como “Outra”, estou experienciando o racismo, porque eu não sou “outra”. Eu sou eu mesma.” A imposição desse lugar de alteridade, em que minha identidade era vista como algo fora da norma, fez com que eu internalizasse, por muito tempo, a ideia de que precisava modificar minha aparência para ser aceita.

Foi apenas ao compreender a importância do lugar de fala, como enfatizado por Djamila Ribeiro (2019), que percebi a urgência de reivindicar minha voz e existência. Reconhecer-me como mulher negra tornou-se um ato de afirmação, rejeitando os padrões impostos pela norma colonizadora e abraçando minha beleza única, inclusive meu cabelo, que antes era alvo de

juízos e hoje é símbolo de resistência. Como afirma Ribeiro (2019, p. 44), “Logo, definir-se é um status importante de fortalecimento e de demarcar possibilidade de transcendência da norma colonizadora.”

O racismo permeia nossa sociedade, empurrando-nos a um lugar de inferioridade, sugerindo que nossa existência está fadada à dor, à miséria e à marginalização. Crescendo em um país em que a violência e a morte de pessoas negras fazem parte da rotina, confrontei desde cedo uma realidade marcada por um destino pré-determinado: o de que pessoas negras não devem alcançar o sucesso, mas sim ser subalternos e não estudar. Mas hoje, recuso essa narrativa, acredito que pessoas negras estão destinadas a triunfar. Por isso, estudar e conhecer nossa história é fundamental, é nesse processo que encontramos força, identidade e possibilidades de transformação.

Minhas experiências pessoais, atravessadas também pela espiritualidade, foram fundamentais para meu autoconhecimento. Minha trajetória se entrelaça com as lutas coletivas contra o racismo e a intolerância religiosa. Como praticante de religião afro-brasileira, filha do Terreiro de Mina Nagô, de Belém do Pará, assumo o compromisso de valorizar essas religiões e promover a igualdade e defender o respeito às diferentes expressões culturais e espirituais. Essa presente pesquisa nasceu da necessidade de discutir o racismo, o racismo religioso, a intolerância religiosa e a representatividade das religiões afro-brasileiras no contexto educacional.

A educação tem papel central na formação de valores e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. No entanto, ainda é visível a ausência de abordagens sobre essas temáticas nos currículos escolares, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa decisiva para a formação de identidade e valores nos estudantes.

Meu interesse por essa temática é atravessado por minha história. Cada fase da minha vida, tanto pessoal quanto profissional, foi marcada por essas experiências. Aprender sobre o lugar de fala me mostrou que posso ser muito mais do que aquilo que a sociedade tentou me limitar a ser. Em Belém do Pará, minha cidade natal, encontrei no Terreiro de Mina Nagô Nossa Senhora da Batalha um espaço de acolhimento e reencontro com minha ancestralidade. A partir desse encontro, passei a ressignificar minha história. No entanto, esse caminho também foi marcado por dores profundas, inclusive dentro da minha própria família. Meu pai foi o maior agente de intolerância religiosa que enfrentei. Ouvi dele que deveria frequentar mais igrejas,

que não iria para o “céu” ou que meu ex-namorado precisava me dar “uma paulada na cabeça” para eu deixar de falar sobre terreiros.

A entrada na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em 2020, para cursar Pedagogia, marcou um novo capítulo. Desde o início, compartilhei com colegas e docentes minha fé com receios. Fui surpreendida por um acolhimento genuíno, o que me encorajou a incluir minha religião nas produções acadêmicas e nas conversas cotidianas. Durante meu estágio em Gestão Escolar, realizado em uma escola cívico-militar (não por escolha), vivi um momento marcante ao encontrar na biblioteca livros didáticos que tratavam da história Africana e das religiões afro-brasileiras, intitulado como “Cultura Afro” dos autores Alexandre Bispo, Juliana Ribeiro e Renata dos Santos.

Para minha surpresa e desconforto, esses livros, tão ricos em conteúdo, estavam relegados ao status de “livro de recorte”, como se não tivessem importância para o currículo escolar. Pude acessar um deles com a ajuda da professora responsável pela biblioteca, trazia desde a história dos africanos e europeus, até discussões sobre o sincretismo religioso no Brasil, abordando de forma ampla o papel das religiões afro-brasileiras na formação da identidade nacional. Os demais exemplares estavam plastificados e empilhados no chão, sem qualquer sinal de uso, o que evidencia a marginalização desses saberes mesmo quando o material está fisicamente na escola.

Essas experiências me levaram a refletir: por que as escolas insistem em esconder a cultura africana? O que está por trás desse apagamento? Por que ainda sinto medo de expor minha religião às famílias dos meus alunos? Esses questionamentos continuam me acompanhando e orientam minha prática e meu compromisso com uma educação antirracista, inclusiva e respeitosa com a diversidade.

3 Do silêncio a resistência: manifestações do racismo e a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais

O racismo é um fenômeno estruturante da sociedade brasileira e permeia diversas esferas sociais, incluindo o ambiente educacional. Kilomba (2019, p. 71) destaca que o racismo, apesar de ser uma realidade violenta e historicamente estruturante das relações sociais, muitas vezes é tratado como algo superficial, uma mera “camada de tinta” que pode ser removida sem

maiores impactos. Essa visão contribui para a ideia de que o racismo é um fenômeno do passado, sem influência direta nas dinâmicas contemporâneas. Além disso, como ressalta a autora, “esse déficit enfatiza a pouca importância que tem sido dada ao fenômeno do racismo. E, por outro lado, revela o desrespeito em relação àqueles que experienciam o racismo” (Kilomba, 2019, p. 71).

O racismo, muitas vezes, não se apresenta de forma direta ou explícita, mas se manifesta em situações cotidianas, nas interações sociais, nos discursos e nos pequenos gestos que reforçam hierarquias raciais. Recentemente, em uma conversa casual na casa de uma amiga, enquanto meu cabelo cacheado era elogiado por algumas pessoas, uma colega branca que estava presente fez questão de afirmar: “Eu não acho bonito, acho que é um cabelo duro. Meu cabelo liso é mais bonito.” Esse comentário, dito de forma natural, evidencia como o racismo cotidiano opera de maneira sutil, reafirmando ideais de branquitude como padrão e desvalorizando características negras. A fala não apenas exprime uma preferência pessoal, mas carrega consigo uma carga histórica de exclusão, refletindo a forma como a sociedade constrói e hierarquiza os corpos racializados.

Essa compreensão se concretizou durante meu estágio obrigatório nos Anos Iniciais, quando um aluno haitiano, negro retinto, compartilhou que havia sido vítima de racismo na escola. Seu relato causou um grande impacto em minha percepção sobre a presença do racismo no cotidiano escolar, evidenciando como essas experiências já atingem as crianças desde a infância, produzindo marcas emocionais duradouras. Assim, percebo que as marcas da infância não são apenas lembranças, mas continuam se manifestando no presente, reafirmando a necessidade de questionar e resistir a essas estruturas opressoras.

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como "Outra/o" - a diferença contra a qual o sujeito branco é medido - mas também como Outri-dade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocado como "outra" - seja a "outra" indesejada, a "outra" intrusa, a "outra" perigosa, a "outra" violenta, a "outra" passional, seja a "outra" suja, a "outra" excitada, a "outra" selvagem, a "outra" natural, a "outra" desejável ou a "outra" exótica -, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com o que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o "Outra/o" da branquitude, não o eu- e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual. (Kilomba, 2019. p.78)

A reflexão de Kilomba evidencia como o racismo cotidiano opera na construção da identidade negra como “outra”, ou seja, uma identidade moldada a partir da negação e do

afastamento da normatividade branca. No contexto educacional, essa lógica se manifesta na marginalização da cultura e religiões afro-brasileiras, frequentemente associadas ao exótico, demonizadas ou a algo perigoso. Essa construção racista reforça estereótipos que impactam a forma como estudantes negros se percebem e são percebidos, limitando não apenas seu direito ao conhecimento, mas também o direito à identidade, à liberdade religiosa, à dignidade e a representatividade no espaço escolar.

Quando esses saberes são silenciados ou distorcidos, a escola deixa de cumprir seu papel social de formação crítica e passa a reforçar as estruturas de exclusão presentes na sociedade. Nesse processo, ela não apenas reproduz, mas atua como agente do racismo estrutural, legitimando a marginalização dos saberes e identidades negras. Nesse sentido, Nogueira (2020, p.19). “O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro”, sendo sustentados por forças como o moralismo, o conservadorismo e o poder político, A análise da BNCC, portanto, deve considerar essas dinâmicas, pois ao não garantir visibilidade e valorização das religiões afro-brasileiras, o documento pode legitimar essas formas de exclusão.

Na obra “Pequeno Manual Antirracista”, de 2019, Djamila Ribeiro reflete sobre o impacto do racismo na sociedade contemporânea. Em um país em que mais da metade da população se autodeclara negra, surge a crucial questão: qual deve ser o espaço de fala reservado para nós?

Pessoas brancas, por exemplo, devem questionar por que em um restaurante, muitas vezes, as únicas pessoas negras presentes estão servindo mesas, ou se já foram consideradas suspeitas pela polícia por causa de sua cor. Trata-se de refutar a ideia de um sujeito universal — a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos (Ribeiro, 2019, p.33).

A autora destaca a importância de questionar as estruturas sociais e as dinâmicas de poder que perpetuam o racismo. Ao mencionar situações cotidianas como a segregação ocupacional, a autora evidencia como o racismo opera de maneira sistemática e sutil, afetando diretamente a vida e a dignidade das pessoas negras, através de comentários ou crenças que, à primeira vista, podem parecer inofensivos, mas que perpetuam estereótipos e preconceitos raciais. Um exemplo disso ocorreu em uma conversa casual em que eu estive presente, quando uma pessoa comentou que indivíduos com pele mais “escurinha” tendem a ter odor forte, atribuindo essa característica à presença de melanina. Ela afirmou ter lido essa informação em

algum lugar e a compartilhou como se fosse um fato científico. Esse tipo de comentário, reforça estigmas raciais e contribui para a perpetuação de ideias racistas na sociedade.

É nesse contexto que se percebe como o racismo opera de maneira sutil, infiltrando-se em crenças e comportamentos diários, e afetando negativamente a percepção e o tratamento das pessoas negras. Além disso, ao discutir a “branquitude” como uma identidade marcada por privilégios construídos sobre a opressão de outros grupos, Ribeiro (2019) convida a refletir sobre as relações raciais e a necessidade de reconhecimento dos privilégios brancos na sociedade brasileira.

Quando Djamila Ribeiro (2019, p.31) afirma que “todos falamos a partir de um lugar social. Portanto, é muito importante discutir a “branquitude”, ela está destacando a importância de reconhecer que nossas perspectivas e posicionamentos são moldados pelas nossas identidades sociais, incluindo nossa raça e posição racial na sociedade. Quando Ribeiro cita a branquitude, está se referindo não apenas à identidade racial branca, mas também aos privilégios sociais, culturais e econômicos associados a essa identidade. Além disso, ela argumenta que é fundamental discutir e problematizar a branquitude porque muitas vezes esses privilégios são invisibilizados ou tomados como normativos na sociedade, enquanto as experiências e os desafios enfrentados por pessoas não brancas são marginalizados ou ignorados.

O conceito de lugar de fala discute justamente o locus social, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo - dependendo de seu lugar na sociedade - sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido. Dessa forma, ter consciência da prevalência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira. (Ribeiro, 2019, p.35)

3.1 A educação das relações Étnico-raciais (ERER) e a Lei 10.639/2003

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) têm se tornado um campo essencial para a formação de uma sociedade mais justa, especialmente no contexto educacional brasileiro. Sua formalização ocorreu a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Estas Diretrizes orientam que as instituições educacionais promovam práticas pedagógicas comprometidas com a superação do racismo, com a valorização da identidade negra e com a construção de uma educação

antirracista. Por sua vez, a Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Assim, seu foco principal está na inserção de conteúdos específicos relativos às contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade, especialmente nos campos social, econômico e político.

Nesse sentido Nilma Gomes (2010), ressalta que é fundamental reconhecer o processo histórico e político que deu origem à Lei 10.639/03, destacando a importância de seu conhecimento por partes dos profissionais da educação e do protagonismo do movimento negro em sua construção:

O percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. (Gomes, 2010, p.19)

Embora a EREER e a Lei 10.639/03 sejam complementares e tenham nascido da mesma luta contra o racismo e pela valorização das identidades negras, é importante destacar suas diferenças. A Lei 10.639/2003 enfatiza o conteúdo curricular, trata da obrigatoriedade da presença de determinados conhecimentos nos currículos escolares. Já a EREER, uma política, configura-se como uma proposta formativa e ética, possuindo um propósito mais amplo e transversal, orientando não só o que se ensina, mas também como se ensina, ou seja, orienta para transformar comportamentos, práticas pedagógicas e relações sociais no espaço escolar.

Sendo assim, é necessário reconhecer que, embora a Lei 10.639/2003 represente um marco legal importante ao determinar a inserção de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira, ela infelizmente não tem sido plenamente efetivada nas escolas brasileiras. Os dados apresentados no artigo de Rodrigues e Domingues (2024), revelam que, além das dificuldades estruturais e pedagógicas, muitos educadores ainda reverberam o chamado mito da democracia racial:

A saber o grande número de educadores que reverberam o mito da democracia racial. Acreditar que nosso país vive na harmonia ímpar da “soma” das três “raças” é uma forma de negar o problema do racismo, torná-lo invisível e, portanto, sem necessidade de debates. (Rodrigues e Domingues. 2024, p.09)

Diante disso, é possível compreender que a indiferença na abordagem da temática racial nas escolas não se dá apenas por falta de preparo, mas também por posturas que revelam certo descomprometimento ético por parte de alguns educadores. Conforme observam os autores, a

recusa em tratar desses conteúdos evidencia uma falha no respeito à diversidade dos educandos, reforçando práticas que, em vez de combater o racismo, acabam por reproduzi-lo de forma silenciosa.

A recusa ou morosidade em trabalhar a temática podem indicar um comportamento descomprometido de educadores para aquilo que deveria ser a base da formação em qualquer área educacional, qual seja, o respeito aos educandos, sejam eles negros ou brancos. Todos merecem ter suas identidades respeitadas e valorizadas nas salas de aulas e fora delas. Para isso, é fundamental que educadores atentem que silenciamentos, negativas de abordagem ou trabalhos improvisados mais fazem reforçar o racismo do que extirpá-lo. (Rodrigues e Domingues, 2024, p.09)

A previsão legal não é suficiente para romper com as estruturas racistas que permeiam o currículo e as práticas pedagógicas. A efetivação da EREER exige uma profunda transformação nas concepções de ensino, de modo a enfrentar o racismo de forma ética, política e estrutural. No entanto, tal transformação esbarra nos racismos cotidianos naturalizados no ambiente escolar:

A falta de mobilização para o trabalho com a temática, a banalização das brincadeiras e conflitos de cunho racistas na escola, a não aceitação ou dificuldade para declarar-se negro/negra são alguns dos elementos comuns em cada pesquisa analisada. Por isso, suas análises se fazem imprescindíveis, visto que denotam certas permanências atitudinais e ideológicas em nossa sociedade que necessitam ser postas à luz. Ora se os educadores não conseguem se desvencilhar de velhos preconceitos e ainda acham graça frente ao repertório de “brincadeiras” racistas aludidas em sala de aula, como se dará a efetividade de uma lei que dispõe sobre a necessidade de conhecimento para o respeito da etnia negra. (Rodrigues e Domingues, 2024, p.13)

A EREER constitui-se como uma política pública educacional, respaldada legalmente pela Lei 10.639/03. Essa legislação torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, sendo uma diretriz que deve estar presente nos currículos e práticas pedagógicas em todo Brasil.

4 Base Nacional Comum Curricular: origem e finalidades

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica, buscando garantir uma formação equitativa em todo o território nacional. No entanto, sua formulação e implementação

ocorreram em um contexto político e social atravessado por interesses neoliberais, o que influencia diretamente seu conteúdo e alcance. Borges e Soares (2023) destacam que:

O documento da Base Nacional Comum Curricular foi conduzido e aprovado sob um contexto social e político permeado por um projeto neoliberal. Nesse cenário, as prescrições da BNCC recaem sobre a escola, sobre a pedagogia dos professores e, conseqüentemente, sobre o modo de ensinar os estudantes. A BNCC produz uma série de implicações no fazer pedagógico dos professores, pois se trata de uma reforma curricular nacional que visa à reorganização curricular da Educação Básica. (Borges;Soares, 2023, p. 05)

As diretrizes da BNCC impactam diretamente a escola, a pedagogia dos professores e, conseqüentemente, o modo como os estudantes são ensinados. Trata-se de uma reforma curricular nacional que visa reorganizar o currículo da Educação Básica, implicando profundamente nas práticas pedagógicas. A BNCC, portanto, não apenas estabelece conteúdos e competências, mas também orienta e influencia as estratégias de ensino e a experiência formativa dos estudantes.

Além disso, Borges e Soares (2023, p. 10) pontuam que “A BNCC parece não dar voz aos conteúdos historicamente construídos, omitindo-os através do silenciamento ideológico.” Essa crítica sugere que a BNCC pode excluir ou minimizar certos conhecimentos e perspectivas, limitando a pluralidade e a riqueza do aprendizado dos alunos. O silenciamento de determinados saberes revela uma preocupação com a falta de representação e inclusão de diferentes tradições educacionais e culturais no currículo nacional. Nesse sentido, Picoli (2020, p.14) reforça a crítica ao afirmar que “[...] a BNCC é declaradamente vinculante. Exige um alinhamento. A própria exigência de um alinhamento à política nacional de formação denuncia o desprezo pela pluralidade, pelas formas outras de se fazer escola.”

A observação de Picoli é pertinente, ao apontar que a centralização curricular proposta pela BNCC pode limitar a autonomia das escolas e dos professores, essenciais para responder às especificidades locais e regionais. Cada comunidade possui características culturais, sociais e econômicas próprias, que influenciam diretamente o processo educativo. Quando se impõe um currículo padronizado, corre-se o risco de desconsiderar essas diversidades, comprometendo a relevância e a eficácia do ensino.

Assim, ao ser influenciada por um contexto neoliberal, a BNCC pode contribuir para a persistência de um currículo que negligencia a importância de abordar o racismo e as religiões afro-brasileiras, bem como de promover a igualdade racial na educação. Esse cenário evidencia

uma interseção entre neoliberalismo e racismo, na qual políticas educacionais, ao priorizarem certos conhecimentos em detrimento de outros, acabam por reforçar as desigualdades estruturais presentes na sociedade.

Não apenas entre uma etapa e outra da formulação da BNCC o processo foi marcado pela pressa, mas também o período todo, entre 2015 e 2018 foi demasiado enxuto para que um documento com esse teor, com tantas instituições, entidades, associações e indivíduos envolvidos, pudesse receber o devido tratamento, a não ser pela via da imposição, do desrespeito ao processo democrático por meio de simulacros de participação popular e de especialistas. Essas manipulações recebem um verniz de democracia ao incluir quantitativamente e excluir qualitativamente: incluem expressivos números e excluem as contribuições (Picoli, 2020, p. 04)

Esse processo de construção acelerado e marcado por silenciamentos aponta para um modelo de política pública educacional que simula participação, mas ignora as contribuições críticas. Diante desse cenário, é necessário considerar que, embora a BNCC apresente um discurso de democratizar a educação, suas escolhas curriculares ainda reproduzem exclusões históricas.

Se, por um lado, há, na BNCC, a tentativa de inserção e democratização do ensino, por outro há a manutenção de determinadas condutas que visam à manutenção das condições de precarização da educação para a classe trabalhadora e, em específico, à classe trabalhadora negra. (Magalhães, Oliveira e Neto, 2021 p.03)

Essas omissões, que muitas vezes se apresentam como escolhas técnicas ou pedagógicas, estão enraizadas em estruturas de poder que historicamente determinaram quem tem o direito de aparecer no currículo escolar. Nesse sentido, é importante lembrar que os marcos legais e os documentos normativos da educação não são neutros.

Nada mais adequado do que lembrar sempre a quem a lei, em uma sociedade capitalista e racista, serve: à branquitude burguesa, sendo feitas concessões historicamente contingentes à classe trabalhadora não-branca, todas elas determinadas pela luta. (Magalhães, Oliveira e Neto, 2021, p.06)

Dessa forma, compreende-se que os silenciamentos e exclusões presentes na BNCC não são fruto de neutralidade ou acaso, mas refletem escolhas políticas e estruturais que reproduzem desigualdades históricas. Diante desse cenário, torna-se necessário analisar de forma objetiva como (e se) a questão racial, especialmente no que se refere às religiões afro-brasileiras, está inserida nos componentes curriculares da Educação Básica. É a partir dessa inquietação que se desenvolve a próxima etapa desta pesquisa, com uma análise quantitativa do espaço ocupado

pelas religiões afro-brasileiras e a Educação das Relações Étnico-Raciais na BNCC dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

5 O quanto se fala sobre a EREER e as religiões afro-brasileiras na BNCC: um olhar quantitativo sobre os conteúdos curriculares

Com o objetivo de identificar a presença e a visibilidade da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e das religiões afro-brasileiras na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi feita uma análise quantitativa do documento. Para isso, mapeei as unidades temáticas, os objetivos de aprendizagem e os componentes curriculares em que aparecem referências a aspectos relacionados à diversidade cultural, étnico-racial e ao patrimônio afro-brasileiro.

O quadro a seguir apresenta as habilidades da BNCC organizadas por componente curricular, ano de ensino, unidade temática, objeto de conhecimento e habilidades. Com o intuito de identificar em que medida a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e as religiões afro-brasileiras são contempladas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Embora existam menções a aspectos culturais e à diversidade de matrizes culturais brasileiras, observa-se que as religiões de matriz africana aparecem de forma indireta ou, na maior parte das vezes, estão ausentes. Essa ausência indica um apagamento materializado que revela como o currículo oficial ainda resiste a incluir saberes historicamente marginalizados.

Quadro 1 – Habilidades da BNCC relacionadas à EREER e às religiões afro-brasileiras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ano e componente curricular :	Unidade Temática:	Objetivos do Conhecimento	Habilidades:
ARTES (1º ao 5º ano)	Artes Integradas	Patrimônio cultural	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas,

			em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
EDUCAÇÃO FÍSICA (3° e 5° ano)	Brincadeiras e Jogos Danças Lutas	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EFO2) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana. (EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las. (EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais. (EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana. (EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana

			experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.
GEOGRAFIA (4º e 5º ano)	O sujeito e o seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural Processos migratórios no Brasil Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	(EFO4GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. (EFO4GEO2) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. (EFO5GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.
HISTÓRIA (5º ano)	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	(EFO5HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos. (EFO5HIO4) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EFO5HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
ENSINO RELIGIOSO (2º ano a 5º ano)	Manifestações religiosas Identidades e alteridades Crenças religiosas e filosofia de vida	Símbolos religiosos Alimentos sagrados Espaços e territórios religiosos Ritos religiosos Representações religiosas na Artes Ideias de	(EFO3ERO1) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. (EFO3ERO3) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. (EFO3ERO4) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades. (EFO3ERO5) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EFO4ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário.

		<div data-bbox="619 241 762 275" data-label="Text">divindades</div> <div data-bbox="619 315 756 387" data-label="Text">Narrativas religiosas</div> <div data-bbox="619 427 750 533" data-label="Text">Mitos nas tradições religiosas</div> <div data-bbox="619 573 815 645" data-label="Text">Ancestralidade e tradição oral</div>	<div data-bbox="852 241 1485 421" data-label="Text">(EFO4ERO2) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas (EFO4ERO3) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte).</div> <div data-bbox="852 427 1469 568" data-label="Text">(EFO4ERO4) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.</div> <div data-bbox="852 573 1497 786" data-label="Text">(EFO4ERO5) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.</div> <div data-bbox="852 790 1453 896" data-label="Text">(EFO4ERO6) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário.</div> <div data-bbox="852 900 1505 1008" data-label="Text">(EFO4ERO7) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.</div> <div data-bbox="852 1012 1497 1153" data-label="Text">(EFO5ERO1) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.</div> <div data-bbox="852 1158 1442 1229" data-label="Text">(EFO5ERO2) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas.</div> <div data-bbox="852 1234 1474 1375" data-label="Text">(EFO5ERO3) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).</div> <div data-bbox="852 1379 1415 1485" data-label="Text">(EFO5ERO4) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos.</div> <div data-bbox="852 1489 1485 1594" data-label="Text">(EFO5ERO5) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.</div> <div data-bbox="852 1599 1433 1704" data-label="Text">(EFO5ERO6) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral</div>
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais do Ensino Fundamental contempla, segundo mapeamento realizado, um total de 5 componentes curriculares, organizados em 9 unidades temáticas, 21 objetivos de conhecimento e 34 habilidades. No entanto, ao observar mais atentamente o conteúdo dessas habilidades, percebe-

se que, das 246 habilidades previstas no total da BNCC para essa etapa da escolarização, apenas 34 abordam, de alguma forma, temas relacionados à diversidade. Isso revela um espaço ainda restrito para discussões fundamentais como as propostas pela Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e pelo ensino das religiões afro-brasileiras, que acabam sendo tratadas de maneira pontual.

A análise do Quadro 1 evidencia que embora a BNCC mencione a ERER em algumas áreas do conhecimento, essas menções são genéricas e pouco aprofundadas. As referências às religiões afro-brasileiras são praticamente inexistentes, o que revela um apagamento epistemológico dessas culturas. Essas ausências reforçam a importância de assumir na prática docente o compromisso com a efetivação da ERER como política que vai além do texto normativo, exigindo ações pedagógicas intencionais que garantam visibilidade, reconhecimento e valorização das identidades e culturas afro-brasileiras no cotidiano escolar.

A valorização da pluralidade cultural, embora presente nos textos introdutórios do documento, não se traduz em uma presença consistente nas habilidades prescritas, o que evidencia a necessidade de uma abordagem mais comprometida com a superação das desigualdades e o reconhecimento da história e das culturas afro-brasileiras. A presença da temática, embora significativa como indicativo de uma preocupação com a diversidade, pode ser considerada insuficiente diante da necessidade de garantir uma abordagem efetivamente plural, que contemple não apenas aspectos culturais genéricos, mas também a dimensão religiosa, fundamental para a identidade e a resistência das populações afro-brasileiras. Além disso, é importante destacar que a ERER aparece na BNCC predominantemente como um tema transversal, e não como conteúdo obrigatório nos componentes curriculares, o que contribui para o silenciamento no cotidiano escolar.

A educação das relações étnico-raciais vai aparecer enquanto tema transversal sobre as bases da Lei 10.639/2003, o que pode parecer um avanço, posto que outra normativa educacional do país está fazendo referência à lei 10.639/2003. Porém, para nós, esse fundamento é, no mínimo, tragicômico, já que a referida lei caracteriza história e cultura afro-brasileira e indígena (com a modificação pela lei 11.645/2008) como conteúdo (e não tema) a ser ensinado no âmbito de todo o currículo (e não transversalmente) da educação básica.” (Magalhães; Oliveira; Neto, 2021, p. 5).

Esse apontamento reforça o que os dados do quadro evidenciam, a abordagem da ERER é tímida e diluída em conceitos amplos como “diversidade” e “pluralidade cultural”, sem menção direta a temas centrais como religiosidade afro-brasileira. Tal omissão compromete a

efetividade da proposta e dificulta a consolidação de uma educação antirracista que valorize de fato os conhecimentos, as práticas e as identidades negras.

Ao considerar essa dimensão, a Lei nº 10.639/03 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmara história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares (Gomes, 2010, p.20)

O que se percebe na BNCC é o contrário dessa proposta, uma abordagem parcial, que silencia aspectos essenciais da história afro-brasileira, especialmente na dimensão religiosa, contribuindo para a manutenção de um currículo que ainda não rompe com a lógica excludente e eurocentrada. É necessário lembrar que essas histórias e saberes, muitas vezes relegados, são parte indissociável da história do Brasil. Silenciar as religiões afro-brasileiras, os processos de resistência cultural e espiritual dos povos escravizados e a presença negra na construção da identidade nacional, significa negar o próprio percurso histórico do Brasil.

6 Resistências na prática

Falar sobre o racismo no contexto escolar é romper com o silêncio que historicamente recai sobre experiências vividas por crianças negras, muitas vezes esses relatos são deslegitimados, ignorados ou tratados como brincadeiras. É nesse cenário que as palavras de Kiloma (2019) se tornam essenciais para compreender como o silêncio imposto ao racismo opera como uma forma de violência:

O racismo cotidiano tem sido intensamente negado em nossa sociedade e que aquelas/es que o experienciam são constantemente lembradas/os de não nomeá-lo, mantê-lo quieto, como um segredo - nesse sentido, a pergunta “O que o incidente fez com você?” é bastante libertadora, pois ela abre espaço para o que foi negado. (Kilomba, 2019, p. 227)

Foi a partir desse olhar que compreendi a experiência vivida durante meu estágio obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como já mencionado anteriormente, realizei o estágio com uma turma de segundo ano, composta por crianças entre 7 e 8 anos. Em uma aula dedicada a temas como racismo, diversidade e inclusão, o aluno que estava sentado a minha frente, aluno haitiano, negro retinto, levantou a mão e pediu para compartilhar algo com a turma. Ele revelou com tristeza e coragem que havia sido vítima de racismo na escola, e que

esse episódio o afetou. A professora regente da turma acompanhou a aula sentada ao fundo da sala, assim como os demais colegas que ouviram atentos. Após seu relato outras crianças se sentiram motivadas a compartilhar suas vivências, como se aquele momento tivesse rompido o silêncio que geralmente envolve situações de racismo no espaço escolar.

O mais alarmante foi perceber que esse relato não tinha sido acolhido pela escola ou tratado com seriedade. Ao longo das semanas de estágio, observei que esse aluno embora extremamente inteligente, curioso e criativo, era frequentemente rotulado como “difícil de lidar”. Em contraste, outros alunos brancos, com comportamentos semelhantes (inquietação, fala ativa, energia constante), eram percebidos como normais para a idade.

O racismo permeia as salas de aulas, inclusive nas colocações e posturas de educadores. Estes, por seu turno, alegam não perceberem o racismo em suas salas de aulas e quando o enxergam não consideram importante afirmando “ser coisas da idade”. Educadores estigmatizam alunos negros, acariciam e elogiam com mais frequência os alunos brancos e diante de conflitos raciais se posicionam de forma neutra não contribuindo para o debate e resolução dos problemas. (Magalhães; Oliveira; Neto, 2021, p.11)

O racismo institucional opera silenciosamente nas escolas, moldando percepções, afetos e expectativas. Essas vivências demonstram que o silenciamento racial não é uma omissão neutra, mas uma forma de violência institucional. A BNCC, ao não nomear o racismo e a tratar a diversidade apenas como valor genérico, contribui para a perpetuação dessas práticas. Diante desse cenário, repensar o currículo prescrito pela BNCC torna-se urgente. A análise feita, revela que embora o documento faça menções à diversidade cultural, essas referências são vagas, evitando o enfrentamento direto ao racismo, as desigualdades e a pluralidade religiosa, em especial as religiões afro-brasileiras.

Um exemplo é a habilidade EF15AR25 do componente de Artes, que orienta a “conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes africanas, indígenas e europeias”, embora mencione as matrizes africanas, a formulação permanece vaga e não contempla práticas religiosas afro-brasileiras como parte legítima da cultura nacional. Uma possível reformulação dessa habilidade poderia incluir as manifestações afro-brasileiras, indígenas e populares, incluindo suas expressões religiosas, artísticas e espirituais.

Da mesma forma, habilidade do Ensino Religioso, como a EF05ER05, que trata da tradição oral, poderiam ser ampliadas para reconhecer os saberes das religiões afro-brasileiras na formação da identidade cultural. Essa ausência de nomeação específica das tradições afro-brasileiras nos documentos oficiais reflete nas práticas escolares. Muitas instituições afirmam que desenvolvem projetos de valorização da cultura afro-brasileira, mas na prática reforçam visões eurocêntricas hegemônicas.

Interessante notar que a escola afirma organizar projetos no sentido de valorização dos conhecimentos africanos e afro-brasileiro, entretanto, as realizações de orações de cunho cristão, sempre ao adentrar a sala, ressaltam o caráter não laico e condicionado a uma fé, nesse caso a cristã (Magalhães; Oliveira; Neto, 2021, p.13)

A laicidade da escola pública garantida constitucionalmente, é frequentemente ignorada, enquanto as vivências religiosas afro-brasileiras seguem sendo marginalizadas e demonizadas. A BNCC, ao não enfrentar esse ponto de maneira objetiva, reforça esse ciclo de apagamento e silenciamento, o silêncio que ecoa nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos olhares que se recusam a enxergar o racismo religioso como uma urgência educativa e social.

A noção de racismo religioso dá conta de marcar que grande parte das violências sofridas por determinadas culturas e comunidades são encarrilhadas por uma engenharia de dominação/subordinação que tem a raça/racismo/colonialismo como matrizes/motrizas de desenvolvimento do mundo moderno. Nessa perspectiva, racismo religioso é uma expressão que abre caminho e conquista espaços relevantes na luta antirracista no Brasil (Rufino; Miranda, 2019, p.231)

Essa compreensão reafirma a importância de nomear, viabilizar e transformar o modo como o currículo silencia as religiosidades afro-brasileiras, que historicamente são alvos de perseguição e exclusão. Não se trata apenas de inserir superficialmente o tema diversidade, mas de enfrentá-lo como dimensão estruturante de uma educação antirracista e emancipatória.

Ouve-se muito que “é preciso tolerar a diversidade”. A expressão, aparentemente progressista e bem-intencionada, desperta a indignação de alguns tolerados. Não, não é preciso tolerar ninguém. “Tolerar” significa algo como “suportar com indulgência”, ou seja, deixar passar com resignação, ainda que sem consentir expressamente tal conduta. Quem tolera não respeita, não quer compreender, não quer conhecer. É algo feito de olhos vendados e de forma obrigatória (Nogueira, 2020, p.31)

O silenciamento das religiões afro-brasileiras dentro da escola não é apenas um reflexo do currículo, mas também do medo que atravessa os corpos que praticam essas religiões. Alunos

e professores, muitas vezes, preferem esconder sua fé ou não a nomear por receio de serem ridicularizados, estigmatizados ou mesmo perseguidos. Isso ocorre porque as religiões afro-brasileiras ainda são amplamente associadas ao “mal”, ao “demônio”, e não são respeitadas como expressões legítimas de espiritualidade. Enquanto isso, práticas ligadas ao cristianismo, como orações no início das aulas ou festas com cunho religioso, seguem sendo naturalizadas e valorizadas. Durante toda a minha trajetória escolar, por exemplo, o Ensino Religioso sempre abordou exclusivamente a fé cristã, sem abrir espaço para outras visões religiosas. A diversidade religiosa era ignorada, como se não existisse, essa invisibilização sistemática é também um tipo de violência.

Certamente, a vergonha, a estigmatização, o racismo e o apagamento de pessoas de terreiro apontam para a estratégia de se esconder atrás da indicação de pertencimento religioso ligado às expressões religiosas hegemônicas e brancas, a outras religiosidades ou até à ausência de religião. É preferível até se identificar como não religioso a pertencer a uma religião de origem preta (Nogueira, 2020, p.42)

Reforçando o meu estágio de gestão escolar, vivi uma situação que ilustra com clareza a forma como o racismo religioso se manifesta no cotidiano escolar. Em uma visita à biblioteca, encontrei um livro didático com um conteúdo riquíssimo sobre a história da África, os orixás e as religiões afro-brasileiras. No entanto, esse material não era utilizado em sala de aula, estava separado, identificado como “livro de recorte”, ou seja, restrito a trabalhos manuais e atividades marginais ao conteúdo curricular. Outros exemplares semelhantes estavam plastificados e empilhados no chão, sem sinais de uso. A pergunta que imediatamente me atravessou foi: por que um livro que trás a história de um povo, suas crenças, sua ancestralidade, é visto como material de apoio e não como conteúdo central? O que isso revela sobre a escola e suas escolhas pedagógicas?

O episódio, longe de ser isolado, revela uma prática institucional de racismo religioso, que vai além da chamada intolerância religiosa, sendo mascarada sob a justificativa da “neutralidade” curricular. Os autores Rufino e Miranda (2019) destacam o “por que a chamada intolerância religiosa emerge como uma noção que não assume a raça/racismo, uma vez que, os mesmos são elementos estruturantes do fenômeno que a mesma busca pensar? Assim, a noção estaria a mistificar o racismo na medida que escolhe qualificar, enquanto intolerância, a violência sofrida?”. Além disso, abordam a interseção entre intolerância religiosa e racismo, sugerindo que o termo “intolerância religiosa” pode, por vezes, ocultar a dimensão racial e racista das violências cometidas.

Como pensar uma educação verdadeiramente antirracista se os saberes afro-brasileiros continuam relegados ao canto da sala, aos bastidores do ensino, ao campo da curiosidade exótica? Seria isso apenas fruto de uma tradição escolar conservadora? Ou estaríamos diante da continuidade de uma estrutura que elege o que é digno de ser ensinado e o que deve ser silenciado? Nessas práticas, a EREER deixa de ser um compromisso formativo e se torna uma formalidade ignorada. O que se vê é uma escola que afirma “valorizar a diversidade”, mas mantém a cultura negra à margem, tanto no currículo quanto nas prateleiras, isso é um silenciamento intencional.

O racismo religioso quer matar existência, eliminar crenças, apagar memórias, silenciar origens. E a existência dessas epistemologias culturais pretas que reafirmam a existência de corpos e memórias pretas. É a existência dessas epistemologias pretas que evidenciam a escravidão como crime e o processo de desumanização de memórias existenciais pretas. Aceitar a crença do outro, a cultura e a episteme de quem a sociedade branca escravizou é assumir o erro e reconhecer a humanidade daquele que esta mesma sociedade desumanizou e matou (Nogueira, 2020, p.63)

É possível afirmar que o racismo religioso não se manifesta apenas em episódios explícitos de intolerância, mas também em gestos sutis, currículos incompletos e omissões intencionais. Quando livros ricos em ancestralidade são descartados, quando alunos negros não são ouvidos, quando professores temem revelar sua fé, e quando a religião do outro é tolerada, mas não respeitada, a escola revela o quanto ainda precisa se transformar. A BNCC, ao silenciar ou tratar superficialmente as religiões afro-brasileiras, reforça a ideia de que esses saberes não pertencem ao espaço escolar, e isso tem consequências graves, impede a construção de uma educação verdadeiramente plural, compromete o direito à identidade e nega a milhares de estudantes o direito de se reconhecerem em suas próprias histórias, corpos e espiritualidades.

Resistir, portanto, é praticar, é nomear o que a norma tenta apagar, é fazer a sala de aula um espaço de memória, de verdade e de reparação, como pedagoga em formação, mulher negra e filha de terreiro, entendo que a luta por um currículo antirracista não é apenas acadêmica, mas vital. Enquanto houver silêncio, haverá exclusão e enquanto houver voz, haverá resistência, seremos resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa que parte das minhas referências pessoais e acadêmicas como mulher negra e filha de terreiro, buscou compreender de que forma as religiões afro-brasileiras,

enquanto parte essencial da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), são abordadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e qual o lugar que lhes é atribuído no currículo escolar. A pesquisa realizada mostrou que esses saberes afro-brasileiros, incluindo suas espiritualidades, cultura e histórias, ainda ocupam um espaço reduzido e muitas vezes invisível no documento, o que revela a fragilidade com que a própria Educação das Relações Étnico-raciais é tratada no currículo. Além disso, a prática escolar observada durante o estágio revela que mesmo quando há materiais ricos sobre cultura afro-brasileira, eles são descartados ou deixados de lado.

Mesmo com a existência da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira em todas as etapas da educação básica, o que se observa é o descumprimento sistemático dessas normas. A presença da lei não tem sido suficiente para garantir sua aplicação efetiva, e isso revela um descompromisso institucional com a educação antirracista. Dessa forma, conclui-se que as religiões afro-brasileiras seguem sendo marginalizadas tanto no currículo, quanto nas práticas pedagógicas. Para que a ERER aconteça de fato, é preciso dar visibilidade e espaço real para esses saberes, respeitando suas histórias, memória e significados.

É preciso romper com os silêncios que naturalizam o racismo, o racismo religioso e transformar o currículo em território de reparação. As religiões afro-brasileiras não são apenas conteúdos a serem ensinados, são existências a serem reconhecidas, vozes a serem ouvidas, epistemologias a serem valorizadas. Enquanto esses saberes são empurrados para as margens, a escola continuará reproduzindo a lógica que desumaniza. Ensinar sobre orixás é também dizer que nossas memórias importam, nossas espiritualidades resistem, nós temos lugar e esse lugar é no centro da sala de aula, não do lado de fora.

REFERÊNCIAS

BORGES, Wendla Mendes Silva; SOARES, Leurides Costa de Araújo. **Histórico da Base Nacional Comum Curricular**. São Luiz: Editora Laboro, 2023.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; MEC; SEPPPIR; PETROBRAS; CIDAN; REDE GLOBO; CANAL FUTURA. **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. A Cor da Cultura – Saberes e Fazeres – Modos de Fazer (v. 4). Rio de Janeiro:

Fundação Roberto Marinho, 2010. 1. ed. 134 p. ISBN 978-85-7484-490-9.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Cachoeira: UFRB, 2019.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Jandaíra, 2020.

PICOLI, Bruno Antônio. **Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, São Paulo, v. 5, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento; 2017. (Feminismos plurais).

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, novembro de 2019.

RODRIGUES, Eliane; DOMINGUES, Paulo Vinícius Baptista. **Entre a invisibilização e a marginalização: desafios para uma educação antirracista nas escolas brasileiras**. SciELO Preprints, 2023.

RUFINO, L., & Miranda, M. S. (2019). **Racismo Religioso: Política, Terrorismo e Trauma Colonial. Outras Leituras Sobre O Problema**. problemata: R.Intern. Fil., 10(2), 229-242.

SILVA, Gabriela P; NASCIMENTO, Valdelice S. do. **Racismo religioso na educação: práticas de intolerância e invisibilidade nas escolas públicas brasileiras**. In: ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências, 2021.

AGRADECIMENTOS

Ora Iê Iê ô minha mãe Oxum. Epa babá meu pai Oxalá. Kaô Kabecilê meu pai Xangô!

Agradeço, antes de tudo, aos Exus, aos meus Orixás, Encantados, Anjo de guarda e Voduns, que me guiam, protegem e me sustentam em cada passo. Foram eles que, nos momentos de maior escuridão, acenderam luzes em meu caminho, afastaram medos e me lembraram da minha força, da minha história e do meu axé. Foram eles que me lembraram de quem eu sou, de onde eu vim e que não estou sozinha, nunca estive.

Agradeço, com o coração cheio de axé, ao meu orientador, Prof. Dr. Bruno Picoli. Desde nossa primeira conversa, em meio às minhas dúvidas e medos, suas palavras foram farol. Ele acolheu com respeito e entusiasmo o tema da minha pesquisa e me abriu possibilidades que eu jamais imaginava. Nesse processo, me reconheci, me reconstruí e caminhei com mais firmeza. Cada diálogo foi encontro, partilha e aprendizado. Sou muito grata por ter tido ao meu lado alguém que me viu, me ouviu e me impulsionou.

A banca avaliadora, composta pelas professoras Dr. Andrea Rivero e Dr. Renilda Vicenzi, minhas mais sinceras palavras de gratidão. Suas leituras generosas e provocações teóricas durante a qualificação iluminaram o caminho da escrita e me permitiram encontrar autores e, com eles, reencontrar a mim mesma. Obrigada por ampliarem meu olhar e me ajudarem a (re)conhecer a potência da minha própria trajetória.

Quero, com reverência e amor, deixar aqui um espaço sagrado de gratidão à minha mãe de santo, Mãe Telma. Por todos esses anos de firmeza, por cada palavra que fortaleceu, por cada gesto de amor que me reconectou com minha essência. Obrigada por me manter de pé espiritualmente, por me lembrar, com firmeza e doçura, quem eu sou, a senhora é parte essencial do meu caminhar. Sua Benção!

A minha família: à minha irmã, meu maior amor e companhia de caminhada, meu obrigada. Obrigada por estar, por dividir, por apoiar mesmo nos silêncios. Só nós sabemos o que enfrentamos, somos resistência. As minhas tias e minha avó que vibraram com cada conquista e sempre foram presentes, mesmo na saudade, meu mais profundo agradecimento. Ao meu primo e irmão Douglas, em memória, dedico também essa conquista. Sua ausência dói, mas tua lembrança me acompanha, tua felicidade pela minha felicidade me mantém firme.

E, neste lugar mais íntimo e mais profundo, escrevo com lágrimas nos olhos: mãe, essa conquista é nossa. É por ti, é contigo, é através de ti que eu cheguei até aqui. Você foi força quando tudo desabava. Chorou os meus choros e sorriu os meus sorrisos. Me levantou mesmo quando era você quem precisava ser amparada. És raiz, és resistência, és amor concreto. Foram as tuas mãos, marcadas de trabalho, que sustentaram o chão onde hoje caminho. Esta vitória é tua, antes de ser minha.

Ao meu pai, com quem vivi conflitos e silêncios difíceis, também deixo meu agradecimento. As dores que vieram me ensinaram a ser mais forte, mais consciente e por isso sigo, te respeito, te amo.

Aos meus amigos, obrigada por cada palavra de incentivo, cada escuta, cada gesto de carinho e apoio. Vocês são família, rede de apoio e alívio nos momentos em que o peso parecia

maior que a força, que sorte ter vocês. Gessica, em memória, minha parceira de tantos trabalhos acadêmicos e estágio, sua partida durante essa caminhada deixou um vazio, mas também uma lembrança viva do quanto fomos grandes juntas.

Por fim, agradeço também a mim. Por não ter desistido, por ter recomeçado tantas vezes, por ter me ressignificado. Pela coragem de seguir sonhando, sair de Belém em busca de um propósito foi uma travessia profunda. Cada passo em outra cidade, cada dúvida, cada descoberta. Tudo isso me formou, me moldou e me ensinou. Este trabalho é feito de muitas mãos, muitas vozes e muitas presenças. A todas elas, meu mais sincero axé.