

# RELIGARE

Revista do Programa de Pós-Graduação  
em Ciências das Religiões da UFPB

## **RELIGIOSIDADE E INTERCULTURALIDADE:** Contribuições das cosmologias afro-brasileiras e indígenas no contexto escolar

***RELIGIOSITY AND INTERCULTURALITY:***  
*Contributions of afro-brazilian and indigenous cosmologies in the school context*

*Mirandy Vieira Coelho de Meneses\**

### **RESUMO**

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre como as cosmologias afro-brasileiras e indígenas podem enriquecer o ensino da religiosidade e promover uma educação intercultural, alinhada às políticas públicas de valorização da diversidade. A pesquisa possui caráter qualitativo, descritivo e interpretativo, fundamentando-se em revisão bibliográfica de autores contemporâneos e documentos oficiais. A análise seguiu abordagem hermenêutico-interpretativa, buscando compreender significados, práticas e epistemologias presentes nas cosmologias estudadas. Os resultados evidenciam que as cosmologias afro-brasileiras e indígenas constituem epistemologias vivas, articulando modos de vida, práticas comunitárias, rituais e relações com a terra. A religiosidade é compreendida como prática social e técnica, e não apenas como conteúdo informativo. A perspectiva intercultural implica escuta ativa, convivência com comunidades e metodologias participativas, enquanto a dimensão decolonial envolve reconhecimento epistemológico, reformulação pedagógica e medidas institucionais que enfrentem desigualdades epistêmicas e raciais. Os estudos analisados convergem na necessidade de integrar experiências vivenciais, narrativas orais e análise crítica de sincretismos como instrumentos pedagógicos. Conclui-se que a incorporação dessas cosmologias no currículo escolar não apenas enriquece o ensino da religiosidade, mas constitui prática ética, política e pedagógica, promovendo justiça epistemológica, diálogo entre saberes, cidadania cultural e formação de sujeitos capazes de compreender, respeitar e valorizar a diversidade cultural e religiosa.

**Palavras-Chave:** Religiosidade. Justiça epistemológica. Diversidade cultural e religiosa.

### **ABSTRACT**

---

\* Mestre em Ciências da Educação. Doutoranda em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória/ES. Brasil. ORCID: 0009-0007-8502-6005. E-mail: mirandymeneses@gmail.com.

The present study aimed to reflect on how Afro-Brazilian and indigenous cosmologies can enrich the teaching of religiosity and promote intercultural education, aligned with public policies of valuing diversity. The research has a qualitative, descriptive and interpretative character, based on a bibliographic review of contemporary authors and official documents. The analysis followed a hermeneutic-interpretative approach, seeking to understand meanings, practices and epistemologies present in the cosmologies studied. The results show that Afro-Brazilian and indigenous cosmologies constitute living epistemologies, articulating ways of life, community practices, rituals and relationships with the land. Religiosity is understood as a social and technical practice, and not just as informative content. The intercultural perspective implies active listening, coexistence with communities, and participatory methodologies, while the decolonial dimension involves epistemological recognition, pedagogical reformulation, and institutional measures that address epistemic and racial inequalities. The studies analyzed converge on the need to integrate experiential experiences, oral narratives and critical analysis of syncretism as pedagogical instruments. It is concluded that the incorporation of these cosmologies in the school curriculum not only enriches the teaching of religiosity, but constitutes ethical, political and pedagogical practice, promoting epistemological justice, dialogue between knowledges, cultural citizenship and the formation of subjects capable of understanding, respecting and valuing cultural and religious diversity.

**Keywords:** Religiousness. Epistemological justice. Cultural and religious diversity.

## INTRODUÇÃO

A escola atual tem sido interpelada sobre a necessidade de reconhecer a diversidade religiosa e cultural que forma a sociedade brasileira. A promulgação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 expandiu o alcance da educação básica ao tornar obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena, com suas cosmologias e sistemas simbólicos reconhecidos como expressões legítimas de conhecimento. Nesse cenário, o ensino da religiosidade, compreendido além da doutrinação confessional, se configura como um espaço privilegiado para fomentar uma educação intercultural e decolonial (Filizola; Botelho, 2019). Essa abordagem sugere a interação entre diferentes conhecimentos, quebrando com o preconceito epistêmico e religioso que, ao longo da história, tem desvalorizado as epistemologias africanas e indígenas no contexto escolar.

Brighenti (2022) destaca que as cosmologias indígenas, ao interligarem espiritualidade, território e natureza, proporcionam uma visão relacional do mundo, em contraste com a perspectiva fragmentada e instrumental predominante no pensamento ocidental moderno. O autor sugere que o reconhecimento dessas cosmologias no ambiente escolar não se limite apenas a um conteúdo curricular, mas que se estabeleça como uma prática de alteridade e receptividade a diferentes formas de existir e conhecer.

Filizola e Botelho (2019) também falam sobre a necessidade de desconstruir o racismo epistêmico/religioso, que é visto como um mecanismo que hierarquiza saberes e silencia tradições marginalizadas. Segundo os autores, a aplicação das políticas de educação para as relações étnico-raciais exige não somente a inclusão de novos conteúdos, mas também a reformulação das metodologias pedagógicas que reconheçam a experiência e o conhecimento dos povos afrodescendentes e indígenas como partes ativas da cultura brasileira. Essa reconstrução também é ética, pois envolve o reconhecimento da dignidade epistêmica desses povos e de seu papel na formação da identidade nacional.

Exemplos significativos de resistência e reelaboração cultural são as religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda. Prandi (2004) aponta que o candomblé, que surgiu como uma forma de resistência à dominação colonial, evoluiu ao longo do tempo para se tornar uma religião de alcance global, capaz de incorporar elementos africanos, indígenas e europeus. Isso criou um espaço simbólico que valoriza a ancestralidade e a corporeidade como formas de conhecimento. Essa “religião brasileira dos orixás”, segundo o autor, ajuda a entender o sincretismo não como uma diluição, mas como uma manifestação da complexidade cultural que define o país (Prandi, 2004, p. 224).

Da mesma forma, as tradições religiosas indígenas, de acordo com Altmann (2009), demonstram uma cosmo percepção que une natureza, espiritualidade e coletividade, exigindo do educador uma atitude de escuta e convivência. Essa abordagem sugere uma pedagogia da presença, portanto, urge a questão: aprender significa viver e sentir junto ao outro, permitindo práticas educativas que valorizem as narrativas orais, os rituais e a memória como ferramentas para a transmissão do conhecimento?

Entende-se que refletir sobre como as cosmologias afro-brasileiras e indígenas podem enriquecer o ensino da religiosidade implica considerar a escola como um espaço de diálogo e reexistência. Trata-se de uma iniciativa que valoriza a pluralidade, luta contra o racismo religioso e incentiva uma educação focada na diversidade, equidade e respeito recíproco - fundamentos reforçados pelas políticas públicas de promoção da igualdade racial (Brasil, 2024).

Nesta perspectiva, o objetivo deste estudo é refletir sobre como as cosmologias afro-brasileiras e indígenas podem enriquecer o ensino da religiosidade e promover uma educação intercultural, alinhada às políticas públicas de valorização da diversidade. Acredita-se que, ao integrar essas cosmologias no âmbito educacional, cria-se a oportunidade para uma pedagogia intercultural, que pode educar indivíduos cientes de sua própria história, conectados com suas raízes ancestrais e dedicados à criação de uma sociedade diversa e democrática.

## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e interpretativo, fundamentada em revisão de literatura. Conforme Minayo (2012), esse tipo de pesquisa busca compreender significados, valores e atitudes no contexto sociocultural, sendo adequada para investigar fenômenos humanos em sua complexidade.

A revisão de literatura, segundo Gil (2008), permite identificar conceitos e perspectivas críticas já discutidos, possibilitando a análise das relações entre Ciências da Religião, educação e diversidade étnico-racial. A análise dos materiais seguiu uma perspectiva interpretativa, conforme Flick (2009), priorizando a compreensão dos significados presentes nos textos. Assim, a pesquisa busca refletir sobre como as cosmologias afro-brasileiras e indígenas podem contribuir para uma educação intercultural e crítica no ensino da religiosidade.

A adoção dessa abordagem justifica-se por seu caráter reflexivo, voltado à interpretação de discursos e significados das cosmologias afro-brasileiras e indígenas no contexto educacional, em vez da quantificação de dados. A revisão foi conduzida de modo sistematizado, com o objetivo de garantir maior transparência e possibilidade de replicação. Foram definidos previamente os seguintes critérios:

**Plataformas consultadas:** *Google Acadêmico* e *SciELO*.

**Descritores:** “cosmologias afro-brasileiras”, “cosmologias indígenas”, “educação intercultural”, “ensino religioso”, “diversidade étnico-racial” e “decolonialidade”.

**Período de recorte:** publicações de 2000 a 2025.

**Critérios de inclusão:** trabalhos que tratam diretamente das religiosidades afro-brasileiras e/ou indígenas; pesquisas que dialogam com educação, interculturalidade ou decolonialidade; produções acadêmicas (artigos, livros e documentos institucionais).

**Critérios de exclusão:** trabalhos não relacionados ao campo educacional; produções opinativas sem embasamento teórico; estudos duplicados ou que não se enquadram no recorte temático.

O processo metodológico incluiu as seguintes etapas:

1. Coleta e escolha de autores e documentos essenciais relacionados ao tema;
2. Análise e categorização dos conteúdos, com o objetivo de identificar os conceitos de cosmologia, religiosidade, interculturalidade e decolonialidade;

3. Síntese interpretativa dos resultados, com o objetivo de orientar propostas pedagógicas e fundamentar argumentos teóricos a respeito da inclusão de conhecimentos afro-brasileiros e indígenas no sistema educacional formal.

## 2 COSMOLOGIAS, RELIGIOSIDADE, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE AUTORES DA ÁREA

A busca dos estudos para a composição da revisão de literatura culminou na seleção de obras que dialogam diretamente com o tema investigado, conforme apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1:** Estudos selecionados e suas contribuições

<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>	<b>Título da obra</b>	<b>Síntese do conteúdo</b>
Brighenti	2022	Revisitando a Lei 11645/2008: A Contribuição das Cosmologias Indígenas em Sala de Aula	Destaca a inserção das cosmologias indígenas no contexto escolar
Filizola; Botelho	2019	Lei 10.639/2003: caminhos para desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar	Discute o enfrentamento do racismo epistêmico e religioso
Prandi	2004	O Brasil com Axé: candomblé e umbanda no mercado religioso	Analisa religiões afro-brasileiras no campo religioso
Prandi	2004	O Candomblé e o Tempo: Concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras	Aborda concepções de tempo e saber nas tradições afro-brasileiras
Altmann	2009	Diversidade religiosa na perspectiva indígena	Trata da pluralidade religiosa indígena
Pompa	2004	O profetismo tupi-guarani: a construção de um objeto antropológico	Analisa o profetismo como fenômeno antropológico
Soares	2002	Sincretismo Afro-Católico	Discute processos de sincretismo religioso
Rohde	2009	Umbanda, uma religião que não nasceu	Problematiza a construção histórica da umbanda
Brasil	2024	Cartilha Educando para as Relações Étnico-Raciais	Orienta políticas educacionais antirracistas

Fonte: Autora, 2026.

As reflexões apresentadas neste capítulo derivam da análise e categorização dos conteúdos dos estudos supracitados, com o objetivo de identificar e articular os conceitos de cosmologia, religiosidade, interculturalidade e decolonialidade. Esses estudos interagem ao sugerir novas interpretações dos conhecimentos tradicionais, das cosmologias indígenas e das religiosidades afro-brasileiras no âmbito educacional e social brasileiro. De forma articulada, evidenciam a necessidade de reconhecer epistemologias

historicamente silenciadas, ampliando o debate sobre interculturalidade e práticas pedagógicas decoloniais. Para tanto, apresenta-se, a seguir, a revisão de literatura.

## **2.1 Cosmologia**

Os debates acerca da cosmologia e da educação evidenciam a profundidade das epistemologias indígenas e afro-brasileiras como opções às formas predominantes de conhecimento. Segundo Brighenti (2022), a cosmologia indígena deve ser entendida como um sistema de relações em que terra, ancestralidade, espíritos e rituais estão interconectados, formando modos de vida e perspectivas de mundo. Ao contrário de conteúdos acadêmicos isolados, essa é uma epistemologia dinâmica que desafia a neutralidade e a universalidade dos conhecimentos ocidentais. Integrar essas cosmologias à educação implica criar experiências pedagógicas que reforçam a consciência da interconexão entre seres, espaço e tempo.

Altmann (2009) amplia essa reflexão ao declarar que as cosmovisões indígenas são conhecimentos orais intimamente ligados ao território e às atividades diárias. Além de ser informativa, sua transmissão representa uma forma de existência que conecta as dimensões sociais, ambientais e espirituais. Portanto, entender a cosmologia indígena no contexto escolar implica reconhecer seu caráter dinâmico e contextual, que está intrinsecamente ligado às vivências comunitárias e às histórias dos povos indígenas.

Pompa (2004) oferece uma perspectiva antropológica ao enfatizar que os mitos messiânicos e as cosmologias indígenas refletem visões escatológicas e noções de tempo cíclico, diferentes da linearidade ocidental. Segundo a autora, esses saberes não devem ser transmitidos de maneira descontextualizada, uma vez que desempenham papéis sociais, políticos e espirituais específicos. Eles são essenciais para entender as estratégias de resistência e a organização simbólica das comunidades indígenas.

As cosmologias afro-brasileiras também surgem como formas sofisticadas de saber, fundamentadas na ancestralidade e na vivência coletiva. Filizola e Botelho (2019) enfatizam que a inclusão dessas epistemologias no currículo escolar vai além da diversificação de conteúdos; ela requer uma reestruturação das próprias categorias de conhecimento. Ao valorizar as narrativas afro-brasileiras, a escola enriquece sua habilidade crítica e promove a compreensão das batalhas históricas contra o racismo epistêmico e religioso.

Nesse contexto, Soares (2002) destaca como os elementos africanos reinterpretados no Brasil passaram a ser fontes de identidade, pertencimento e conhecimento coletivo. As

práticas religiosas de origem africana influenciam as visões de mundo e as maneiras de se conectar com o sagrado, formando epistemologias independentes que devem ser reconhecidas e legitimadas no contexto educacional.

Prandi (2004) aprofunda essa visão ao mostrar que o *candomblé* se baseia em uma ideia africana de tempo cíclico, em que passado, presente e futuro se entrelaçam em processos constantes de aprendizado e iniciação. Nesse cenário, o conhecimento é vivencial e comunitário, interligando ancestralidade, memória e experiência concreta - distinguindo-se da abstração típica da racionalidade ocidental.

Rohde (2009) acrescenta que as cosmologias afro-brasileiras não têm uma origem única, mas são o resultado de diversos fluxos de influência cultural, social e espiritual. Essa característica híbrida e processual demonstra que as religiões afro-brasileiras estão sempre em mudança, mesclando de maneira criativa elementos africanos, indígenas e europeus. Entendê-las como sistemas vivos e dinâmicos impede interpretações essencialistas e reconhece sua capacidade de reinvenção cultural.

Em conclusão, mesmo que a Cartilha Educando para as Relações Étnico-Raciais não aborde as cosmologias de forma direta, ela fornece princípios pedagógicos essenciais para sua valorização no contexto escolar. Ao introduzir conceitos como letramento racial, branquitude e práticas antirracistas, a cartilha orienta a elaboração de currículos e metodologias que promovam a equidade e reconheçam as epistemologias indígenas e afro-brasileiras como componentes essenciais do conhecimento humano (BRASIL, 2024).

## 2.2 Religiosidade

As reflexões acerca da religiosidade demonstram sua importância como prática social, epistemológica e formativa, superando a ideia limitada de crença ou de conteúdo informativo. Brighenti (2022) destaca que a religiosidade deve ser entendida como uma vivência coletiva, fundamentada em práticas de convivência e reciprocidade. Essa estratégia requer metodologias educacionais participativas, em que professores e estudantes compartilham experiências e constroem significados juntos. Desse modo, a escola se torna um ambiente de convivência intercultural, onde o aprendizado acontece por meio da escuta e do diálogo entre diversos conhecimentos.

Altmann (2009) enriquece essa visão ao enfatizar que as tradições religiosas indígenas se baseiam em valores de coletividade, cuidado e interdependência. A autora sugere que o ensino formal priorize experiências de convivência, observação e etnografia participativa, para que os estudantes entendam a religiosidade indígena como um

conhecimento social vivo, em vez de uma abstração. Assim, a religiosidade indígena ganha valor pedagógico ao ensinar formas de existir no mundo fundamentadas na solidariedade e na harmonia com a coletividade e a natureza.

Pompa (2004) enriquece essa perspectiva ao examinar o profetismo tupi-guarani como uma forma de resistência e adaptação às mudanças históricas que as comunidades indígenas enfrentaram. Segundo a autora, a religiosidade deve ser vista como uma prática dinâmica que atende às necessidades sociais e políticas, integrando valores comunitários e modos de autonomia cultural. Essa visão fortalece a noção de que o fenômeno religioso também serve como uma ferramenta para a reconstrução simbólica e social.

Prandi (2004) enfatiza que, no contexto afro-brasileiro, a religiosidade deve ser entendida como um sistema técnico e simbólico organizado, em que o aprendizado ocorre por meio de iniciações, rituais e hierarquias particulares. O autor evidencia que o conhecimento religioso afro-brasileiro possui rigor, ética e método, configurando-se como um campo legítimo para a produção de saber.

Já Soares (2002) vê a religiosidade afro-brasileira como uma estratégia de sobrevivência e resistência cultural. Ele defende que os rituais, símbolos e estéticas dessas tradições transmitem conhecimentos éticos e técnicos que desafiam as epistemologias ocidentais predominantes. O sincretismo, ao invés de ser visto como uma perda de autenticidade, é considerado um meio criativo de reestruturar e manter o saber ancestral, assegurando a perpetuação das práticas e valores afrodescendentes.

Rohde (2009) amplia essa reflexão ao entender a religiosidade como um fenômeno histórico em contínua evolução. Segundo o autor, as religiões afro-brasileiras devem ser vistas como sistemas abertos, que se transformam conforme as vivências e demandas das comunidades. Essa abordagem é particularmente importante na educação, pois contribui para combater visões simplistas e estereotipadas, ao reconhecer a diversidade e a historicidade das práticas religiosas.

De forma mais abrangente, os debates concordam que a escola deve ser um local de combate à intolerância e ao racismo religioso. Frizola e Botelho (2019) destacam que as práticas pedagógicas devem evitar a hierarquização das tradições espirituais e promover o respeito mútuo e o diálogo. Ao incentivar o reconhecimento e a valorização das religiões indígenas e afro-brasileiras, a educação ajuda na criação de indivíduos críticos e cientes da pluralidade religiosa do país.

A Cartilha Educando para as Relações Étnico-Raciais, por fim, oferece orientações práticas para integrar essas perspectivas no contexto escolar. O documento sugere medidas para combater a discriminação religiosa, aumentar a conscientização dos professores e

incluir conteúdos que reconheçam as espiritualidades historicamente marginalizadas. Assim, reafirma o compromisso com uma educação que prioriza a equidade, o reconhecimento e a convivência respeitosa entre diversas tradições de fé (BRASIL, 2024).

### **2.3 Interculturalidade**

Brighenti (2022) propõe a interculturalidade como uma política de coexistência entre diversas formas de saber, a qual é compreendida como um princípio norteador das práticas pedagógicas. Segundo a autora, o currículo escolar precisa ir além do aspecto simbólico das comemorações e se estabelecer como um espaço de diálogo epistêmico. Nesse espaço, o reconhecimento da alteridade, a escuta ativa e a reconfiguração dos saberes docentes permitem que diferentes culturas se encontrem e se transformem reciprocamente.

Dialogando com essa perspectiva, Filizola e Botelho (2019) argumentam que a interculturalidade requer transformações estruturais nas instituições educacionais. Eles defendem que é necessário reformular o currículo, os materiais didáticos e a formação docente para quebrar o monopólio eurocêntrico do conhecimento e incluir legitimamente os saberes indígenas e afro-brasileiros. Essa mudança vai além da incorporação de novos conteúdos; ela sugere um reposicionamento ético e epistemológico que considera a diversidade de conhecimentos como base do processo educacional.

Prandi (2004) também destaca essa valorização da pluralidade ao examinar o sincretismo nas religiões afro-brasileiras, como candomblé e umbanda. O autor demonstra que essas tradições têm um diálogo histórico com outros sistemas religiosos por meio de processos de interação e adaptação, como a africanização e a dessincretização. Prandi (2004), ao apresentar esses exemplos, enriquece a compreensão da interculturalidade como uma prática dinâmica, que destaca a habilidade dos povos afro-brasileiros de reinterpretar e ressignificar suas tradições ao interagir com outras culturas.

Soares (2002), nesse contexto, vê o sincretismo como uma tática de negociação cultural que impede a hierarquização das diversas epistemologias. Ao valorizar o valor pedagógico dessas práticas, o autor sugere que a escola utilize a diversidade religiosa afro-brasileira como um campo fértil para o exercício da crítica e da empatia, fomentando o respeito e a compreensão mútua entre diferentes visões de mundo.

Altmann (2009) enfatiza o aspecto experiencial da abordagem intercultural. Segundo a autora, o aprendizado só se torna verdadeiramente intercultural quando inclui o contato direto com as tradições e histórias dos povos indígenas. Reuniões com anciãos,

escuta de histórias e observação de rituais transformam-se, portanto, em experiências educativas que permitem aos estudantes entender os modos de vida indígena em sua complexidade, superando estereótipos e simplificações.

Essa ênfase na contextualização também aparece em Pompa (2004), que propõe a construção de módulos curriculares sensíveis às particularidades locais e às práticas culturais específicas de cada comunidade. Ao considerar as narrativas proféticas, os valores comunitários e as tradições religiosas em seus contextos históricos, a autora mostra que a interculturalidade não se reduz à convivência entre culturas, mas implica um reconhecimento das diferenças como constitutivas do processo educativo.

Seguindo essa linha de pensamento, Rohde (2009) defende que entender os fenômenos religiosos exige o reconhecimento de sua historicidade e de sua contínua transformação. A autora destaca que abordagens que promovem o diálogo entre diferentes epistemologias auxiliam os alunos a entender a complexidade das trajetórias históricas e espirituais, prevenindo interpretações simplistas das religiões afro-brasileiras e indígenas.

Por último, a Cartilha Educando para as Relações Étnico-Raciais converte essas teorias em diretrizes práticas para o contexto escolar. O documento sugere a capacitação contínua dos docentes, a elaboração de protocolos de convivência e a inclusão de conteúdos que valorizem as matrizes africanas e indígenas no dia a dia pedagógico (BRASIL, 2024). Além disso, destaca a importância da escola como um ambiente de diálogo e reconhecimento, capaz de proporcionar experiências educativas verdadeiramente interculturais.

## **2.4 Decolonialidade**

O debate sobre a dimensão decolonial na educação surge da necessidade de reavaliar as hierarquias de conhecimento que fundamentam o sistema escolar. Apesar de Brighenti (2022) não empregar o termo "decolonialidade" de forma explícita, suas considerações estão em consonância com essa perspectiva ao apoiar a descolonização do saber e o reconhecimento das cosmologias indígenas como formas legítimas de conhecimento. Segundo a autora, ao questionar as epistemologias predominantes, a escola fomenta a justiça epistêmica e estabelece espaços de visibilidade e autoridade para saberes que foram historicamente marginalizados, alinhando-se às propostas de reestruturação da produção de conhecimento de forma plural e inclusiva.

Filizola e Botelho (2019) expandem a discussão nessa mesma linha ao sugerirem uma perspectiva decolonial de natureza propositiva. Para eles, a desconstrução do racismo epistemológico exige mudanças profundas nas instituições de ensino, que vão além da

simples inclusão formal de conteúdos. De acordo com os autores, as ações decoloniais envolvem práticas pedagógicas que transformem as relações de autoridade epistêmica, reconheçam os conhecimentos marginalizados e promovam a justiça cognitiva no contexto educacional, integrando políticas públicas, capacitação docente e criação de recursos críticos.

A dimensão decolonial também aparece de forma consistente nas obras de Altmann (2009), que destaca a relevância da escuta ativa e do reconhecimento dos conhecimentos locais. A autora defende que o reconhecimento das tradições orais e dos modos de conhecimento indígenas quebra a hegemonia escolar focada nas epistemologias ocidentais, demandando a reestruturação das práticas de ensino e avaliação. Dessa forma, o decolonial, em sua visão, não é somente teórico, mas também metodológico, exigindo transformações reais na maneira como se ensina e se aprende.

De forma convergente, Pompa (2004) relaciona a decolonialidade à crítica das visões eurocêntricas do profetismo indígena. Sua análise sugere uma revisão metodológica que leve em conta a autoridade das epistemologias nativas e a precisão histórica das fontes, a fim de prevenir interpretações coloniais das tradições indígenas. Essa valorização das epistemologias locais constitui um esforço para descolonizar a perspectiva acadêmica, alinhando a prática escolar a um modelo educacional que respeita a autonomia e a legitimidade dos povos indígenas.

A reflexão de Prandi (2004) também dialoga com o campo decolonial ao enfatizar que a inclusão dos conhecimentos afro-brasileiros no currículo escolar confronta o eurocentrismo epistemológico. O autor examina como os processos de resgate da africanidade e a crítica à marginalização desses conhecimentos se conectam com uma educação inclusiva. Ao valorizar o aspecto técnico, simbólico e ético dessas tradições, a educação desempenha um papel proativo na desconstrução das hierarquias de conhecimento que fundamentaram o colonialismo.

Soares (2002) complementa essa perspectiva ao considerar a decolonialidade um processo de resistência cultural e reconstrução epistemológica. O autor destaca que o reconhecimento das tradições afro-brasileiras possibilita que a escola combata preconceitos e estruturas de poder arraigadas, reforçando narrativas anticoloniais. Nesse contexto, as religiões afro-brasileiras não são apenas objeto de estudo, mas também fontes válidas de reflexão e aprendizado crítico.

Rohde (2009) amplia o debate ao sugerir que a dimensão decolonial exige uma reorientação das narrativas históricas e institucionais que marginalizam grupos populares e subalternos. De acordo com o autor, valorizar as práticas e experiências das comunidades

contribui para a descolonização do conhecimento religioso, legitimando as epistemologias que foram historicamente marginalizadas e dando-lhes um papel central no campo educacional.

Essa perspectiva encontra respaldo prático na Cartilha Educando para as Relações Étnico-Raciais, que consolida a dimensão decolonial como base institucional de políticas antirracistas e interculturais. O documento sugere medidas para eliminar privilégios e violências epistêmicas, tornando evidentes os saberes que foram invisibilizados ao longo da história (BRASIL, 2024). Ao incorporar esses princípios nas práticas educacionais, a cartilha auxilia na criação de uma educação voltada para a justiça epistemológica e transformação social.

### **3 CONTRIBUIÇÃO ANALÍTICA**

A análise conjunta dos trabalhos de Brighenti (2022), Filizola e Botelho (2019), Prandi (2004), Altmann (2009), Pompa (2004), Soares (2002), Rohde (2009) e da Cartilha Educando para as Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2024) revelou quatro categorias transversais fundamentais: cosmologia, religiosidade, interculturalidade e decolonialidade. Essas categorias podem servir como base para propostas pedagógicas e fundamentar argumentos teóricos a favor da inclusão de conhecimentos afro-brasileiros e indígenas no sistema educacional formal.

Em todos os textos, a cosmologia é vista como uma epistemologia prática, em vez de ser considerada apenas um conteúdo a ser ensinado ou um conjunto de crenças. Ela integra modos de vida, práticas comunitárias e conexões com a terra, formando suas próprias categorias de conhecimento. Essa compreensão possibilita a sugestão de atividades pedagógicas que deem importância à experiência prática dos alunos, como excursões a diferentes locais, envolvimento em narrativas oral-rituais, entrevistas com guardiães do saber e experiências comunitárias.

A religiosidade é considerada uma prática social e técnica que abrange iniciação, rituais e memória coletiva, em vez de ser vista apenas como um objeto de estudo informativo. Isso sugere que o ensino deve adotar metodologias ativas, como etnografia escolar, análise crítica do sincretismo, documentação de narrativas orais e reflexão sobre práticas religiosas como formas de conhecimento. A dimensão técnica e ritual da religiosidade possibilita que os alunos entendam o saber presente nas práticas religiosas e suas funções sociais e históricas.

A interculturalidade se apresenta como um eixo pedagógico constante. As pesquisas sugerem a escuta ativa, a convivência com as comunidades, projetos interdisciplinares e a formação continuada dos docentes. Além disso, oferecem ferramentas operacionais, como protocolos institucionais e programas de capacitação, que viabilizam a aplicação efetiva dessas práticas. Assim, a interculturalidade promove uma aprendizagem respeitosa da diversidade e o diálogo entre diferentes epistemologias, evitando a simplificação ou a hierarquização dos saberes.

A dimensão decolonial se manifesta em três movimentos complementares: (a) Reconhecimento epistemológico - legitima cosmologias indígenas e afro-brasileiras como saberes válidos e distintos das epistemologias ocidentais hegemônicas. (b) Reformulação metodológica - sugere mudança nos modos de ensino, valorizando práticas participativas, contextuais e relacionalmente construídas. (c) Medidas institucionais - envolve formação docente, políticas públicas e protocolos escolares para enfrentar desigualdades epistêmicas e raciais.

Em síntese, as pesquisas concordam que a escola deve ser um ambiente de aprendizado relacional, ético e crítico, capaz de incorporar cosmologias, práticas religiosas e conhecimentos culturalmente diversos, fomentando a justiça epistemológica, a interculturalidade efetiva e as pedagogias decoloniais. Esses eixos transversais oferecem embasamento teórico e metodológico para a criação de propostas curriculares e práticas pedagógicas que valorizem experiências vivenciais, análise crítica de sincretismos, diálogo inter-epistêmico e respeito à pluralidade cultural e religiosa.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos estudos nesta revisão revelou que as cosmologias afro-brasileiras e indígenas são recursos epistemológicos essenciais para aprimorar o ensino da religiosidade. Esses conhecimentos vão além de conteúdos informativos ou simbólicos; eles formam modos de vida, práticas comunitárias e sistemas de conhecimento relacional que conectam ancestralidade, cuidado com o território, rituais e memória coletiva.

Integrar essas cosmologias ao currículo possibilita que o ensino da religiosidade e da religião vá além de abordagens simplistas e exóticas, proporcionando experiências pedagógicas enriquecedoras, como vivências comunitárias, narrativas orais, etnografia participativa e análise crítica de sincretismos. Ao aceitar e valorizar essas práticas como epistemologias válidas, a escola incentiva o desenvolvimento de habilidades interculturais,

apoia o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e promove o respeito à diversidade cultural e religiosa.

Ademais, a incorporação das cosmologias afro-brasileiras e indígenas dialoga diretamente com as políticas públicas que buscam valorizar a diversidade. A implementação de uma educação decolonial, que valoriza epistemologias marginalizadas, fomenta a justiça cognitiva e questiona as hierarquias de conhecimento historicamente estabelecidas, é favorecida pela articulação de práticas pedagógicas, capacitação docente e ações institucionais.

Em suma, considerar a inclusão das cosmologias afro-brasileiras e indígenas no ensino da religiosidade demonstra que a educação intercultural vai além de uma simples abordagem pedagógica; trata-se de uma ação política e ética. Ao incorporar esses conhecimentos de maneira crítica, experiencial e contextualizada, a escola reforça o reconhecimento da diversidade, fomenta a cidadania cultural e epistemológica e auxilia na formação de alunos aptos a compreender e respeitar diferentes modos de vida, em conformidade com as diretrizes legais e políticas públicas que valorizam a pluralidade cultural.

Nesse contexto, incluir essas cosmologias no currículo requer não só um reconhecimento teórico, mas também a implementação de práticas pedagógicas concretas. Como proposições, destacam-se:

- **Sequências didáticas interculturais:** organização de unidades temáticas que combinem conteúdos teóricos e experiências práticas, como a pesquisa de cosmologias indígenas ligada à conexão com a natureza, seguida de atividades reflexivas sobre território, sustentabilidade e cultura;
- **Mediações pedagógicas dialógicas:** realização de rodas de conversa, escuta ativa e debates guiados, permitindo que os alunos conectem seus repertórios culturais aos conteúdos abordados, contribuindo para a construção coletiva do saber;
- **Trabalho com narrativas orais:** uso de relatos, mitos, narrativas e depoimentos de líderes ou integrantes de comunidades tradicionais (presencialmente ou por meio de registros audiovisuais), complementado por atividades de interpretação, recontagem e análise simbólica;
- **Análise crítica de sincretismos religiosos:** realização de atividades que questionem os processos históricos de formação das religiões afro-brasileiras, possibilitando aos alunos entender as dinâmicas de poder, resistência cultural e ressignificação simbólica;

- **Práticas de aproximação com o território e a comunidade:** execução de visitas, projetos integradores ou estudos de campo que possibilitem o contato com manifestações culturais locais, observando preceitos éticos e culturais.

Essas propostas estão diretamente relacionadas às políticas públicas educacionais que buscam valorizar a diversidade. Nesse contexto, acredita-se que a implementação de uma educação decolonial pode se concretizar por meio da integração de práticas pedagógicas, capacitação de professores e iniciativas institucionais que incentivem o reconhecimento e a valorização da diversidade no ambiente educacional.

## REFERÊNCIAS

Altmann, L. (2009). Diversidade religiosa na perspectiva indígena. In S. C. C. Kronbauer & M. J. Stroher (Eds.), *Educar para a convivência na diversidade*. Paulinas.

Brasil. Ministério da Igualdade Racial. (2024). *Educando para as relações étnico-raciais: Cartilha*. <https://www.gov.br/igualdaderacial/>

Brighenti, C. A. (2022). Revisitando a Lei 11.645/2008: A contribuição das cosmologias indígenas em sala de aula. *História em Reflexão*, 16(31), 3–21.

Filizola, G. J., & Botelho, D. M. (2019). Lei 10.639/2003: Caminhos para desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 11(22), 59–78.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Artmed.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Minayo, M. C. de S. (2012). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (12ª ed.). Hucitec.

Pompa, C. (2004). O profetismo tupi-guarani: A construção de um objeto antropológico. *Revista de Indias*, 64(230), 141–174.

Prandi, R. (2004). O Brasil com axé: Candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estudos Avançados*, 18, 223–238.

Rohde, B. F. (2009). Umbanda, uma religião que não nasceu: Breves considerações sobre uma tendência dominante na interpretação do universo umbandista. *REVER: Revista de Estudos da Religião*, 9, 77–96.

Soares, A. M. L. (2002). Sincretismo afro-católico no Brasil: Lições de um povo em exílio. *Revista de Estudos da Religião*, 3, 45–75.

Recebido em: 8 de janeiro de 2026

Aceito em: 9 de abril de 2026

Publicado em: 9 de maio de 2026

Conflito de interesses: Nenhum declarado