

ENTRE A OBRIGAÇÃO CURRICULAR E O SILÊNCIO RELIGIOSO: RACISMO RELIGIOSO E OS LIMITES DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**BETWEEN CURRICULAR OBLIGATION AND RELIGIOUS SILENCE: RELIGIOUS RACISM AND THE LIMITS OF THE IMPLEMENTATION OF LAW 10,639/2003 IN BRAZILIAN SCHOOLS** <https://doi.org/10.63330/armv2n9-017>

Submetido em: 29/09/2026 e Publicado em: 06/10/2026

ARM: e262380

Hely Cantalice Neto

Mestre em Língua Portuguesa pelo PROFLETRAS/UERN.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4587288393357723>ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0947-4064>**Felipe Agenor de Oliveira Cantalice**

Professor de História, especialista em História e Gestão Escolar e mestrando em Educação pela UEA e em Educação e Territorialidade pela UFGD.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8398844302616365>ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8778-2161>**Resumo**

Este artigo examina o racismo religioso como mecanismo de restrição prática à implementação da educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras. Toma-se como ponto de partida documental o ofício expedido pelo Ministério da Igualdade Racial em julho de 2026, que formalizou perante autoridades de São Paulo um caso de constrangimento sofrido por educadores no exercício de atividades vinculadas à Lei 10.639/2003, e uma ação policial que, em Manaus, interrompeu uma cerimônia de Tambor de Mina, mencionada na mesma nota como episódio distinto, mas correlato. A partir de análise documental de fontes oficiais, o texto reconstrói a trajetória normativa que vai da promulgação da Lei 10.639/2003 às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, passando pela Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro e de Matriz Africana, instituída em 2024, até os instrumentos de denúncia hoje disponíveis à sociedade civil. Sustenta-se que a resistência ao ensino de religiões e culturas afro-brasileiras não pode ser compreendida apenas como manifestação de intolerância interpessoal entre sujeitos em posições equivalentes, mas como expressão de um racismo estrutural, ancorado em séculos de racialização e perseguição institucional, que atinge simultaneamente a produção de conhecimento, a memória social e a legitimidade epistêmica dos saberes de matriz africana. O artigo distingue analiticamente o ensino sobre religiões afro-brasileiras da prática religiosa escolar, discute os limites da laicidade frequentemente invocada para justificar o silenciamento curricular e situa a liberdade docente como



categoria relevante para a compreensão do episódio analisado. Conclui-se que a normatização recente reduz a impunidade institucional diante de episódios de racismo religioso sem eliminar a vulnerabilidade cotidiana dos professores que, ao cumprirem a legislação vigente, seguem expostos a constrangimento, denúncia infundada e deslegitimação.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais; Laicidade escolar; Lei 10.639/2003; Liberdade docente; Racismo religioso.

Abstract

This article examines religious racism as a practical restriction mechanism for the implementation of ethnic-racial relations education in Brazilian schools. The documentary starting point is the letter issued by the Ministry of Racial Equality in July 2026, which formalized before São Paulo authorities a case of embarrassment suffered by educators while carrying out activities linked to Law 10,639/2003, and a police action that, in Manaus, interrupted a Tambor de Mina ceremony, mentioned in the same note as a distinct but related episode. Based on documentary analysis of official sources, the text reconstructs the normative trajectory that goes from the promulgation of Law 10,639/2003 to the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations, through the National Policy for Traditional Peoples and Communities of Terreiro and African Matrix, established in 2024, to the reporting instruments currently available to civil society. It is argued that resistance to the teaching of Afro-Brazilian religions and cultures cannot be understood only as a manifestation of interpersonal intolerance between subjects in equivalent positions, but as an expression of structural racism, anchored in centuries of racialization and institutional persecution, which simultaneously affects the production of knowledge, social memory and the epistemic legitimacy of knowledge of African origin. The article analytically distinguishes teaching about Afro-Brazilian religions from school religious practice, discusses the limits of secularism often invoked to justify curricular silencing and situates teaching freedom as a relevant category for understanding the episode analyzed. It is concluded that recent regulations reduce institutional impunity in the face of episodes of religious racism without eliminating the daily vulnerability of teachers who, when complying with current legislation, remain exposed to embarrassment, unfounded denunciation and delegitimization.

Keywords: Education of ethnic-racial relations; Law 10,639/2003; Religious racism; School secularism; Teaching freedom.



1 INTRODUÇÃO

Em 2 de julho de 2026, o Ministério da Igualdade Racial tornou pública a decisão de oficiar a Secretaria de Educação, a Procuradoria-Geral de Justiça e a Secretaria de Segurança Pública do estado de São Paulo acerca de um caso classificado pelo próprio órgão como racismo religioso. Segundo a nota oficial, o episódio resultou no constrangimento de educadores que cumpriam determinação da Lei 10.639/2003, norma que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica (Brasil, 2026a). Na mesma manifestação, o Ministério informou ter oficiado a Secretaria de Segurança Pública e a Procuradoria do Amazonas em razão de uma ação policial que, em Manaus, interrompeu uma cerimônia de Tambor de Mina, em violação à liberdade de culto (Brasil, 2026a). Os dois casos não são apresentados pelo órgão federal como incidentes isolados, mas como expressões recorrentes de um mesmo problema, para cujo enfrentamento o Ministério mantém uma ouvidoria específica, oferece capacitações em parceria com a Escola Nacional de Administração Pública e disponibiliza um guia de orientação para denúncias de racismo religioso (Brasil, 2026a).

O episódio paulista interessa a este artigo por um motivo preciso: nele, o constrangimento não recaiu sobre um fiel no exercício de sua religiosidade em espaço de culto, mas sobre um professor no exercício de uma obrigação curricular. A Lei 10.639/2003 não pede que a escola pratique religiões afro-brasileiras. Pede que a escola ensine sobre a história e a cultura de matriz africana, o que inclui, necessariamente, tratar de cosmovisões, práticas religiosas e sistemas de conhecimento que a sociedade brasileira historicamente tratou como superstição, feitiçaria ou ameaça à ordem moral. Quando o cumprimento dessa obrigação gera reação capaz de constranger quem ensina, o problema deixa de ser unicamente religioso e passa a ser, também, curricular, jurídico e político-institucional.

O problema que este artigo investiga pode ser formulado da seguinte maneira: em que medida o racismo religioso funciona como mecanismo de restrição prática à implementação da educação das relações étnico-raciais no Brasil, e que tensões conceituais esse mecanismo revela entre laicidade, liberdade docente e currículo obrigatório? A pergunta pressupõe que a distância entre a existência de uma lei e sua efetivação cotidiana não é apenas um problema de gestão escolar ou de formação docente insuficiente, como parte da literatura sobre a Lei 10.639/2003 tende a enfatizar, mas também um problema de disputa simbólica sobre quais saberes têm direito a existir dentro da sala de aula.

A relevância do tema decorre de três fatores que se reforçam mutuamente. O episódio de julho de 2026 não é um caso hipotético construído para fins de argumentação acadêmica, mas um fato administrativo registrado por órgão federal, o que permite ancorar a discussão teórica em evidência documental verificável. Além disso, o Brasil consolidou, entre 2003 e 2024, um arcabouço normativo progressivamente mais denso sobre educação das relações étnico-raciais e sobre proteção aos povos de terreiro, o que torna possível perguntar se esse arcabouço tem sido suficiente para proteger quem o aplica. Some-se a isso que a literatura



educacional brasileira já discutiu extensamente currículo, formação docente e racismo institucional na escola, mas dedicou atenção proporcionalmente menor à intersecção específica entre racismo religioso e prática docente, quando comparada à produção sobre intolerância religiosa contra fiéis em espaços de culto.

O recorte temporal do artigo estende-se de 2003, ano da promulgação da Lei 10.639/2003, a 2026, ano do episódio analisado, com ênfase interpretativa no biênio 2024-2026, período em que o Decreto nº 12.278/2024 instituiu a Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro e de Matriz Africana e em que o Ministério da Igualdade Racial passou a atuar de modo mais sistemático na formalização de denúncias. O corpus documental é composto pela Lei 10.639/2003, pela Resolução CNE/CP nº 1/2004 e pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pelo Decreto nº 12.278/2024, pela nota oficial do Ministério da Igualdade Racial de 2 de julho de 2026 e pelo relatório social e jurídico sobre a situação do racismo religioso no Brasil, produzido pelo mesmo Ministério a partir da série de encontros regionais Abre Caminhos pelo Brasil (Brasil, 2025). A esse corpus normativo e institucional soma-se bibliografia especializada em relações étnico-raciais, educação antirracista e religiões afro-brasileiras.

Metodologicamente, o artigo é um estudo documental de natureza qualitativa. O procedimento analítico consistiu em três etapas. A primeira foi a localização e a leitura integral dos documentos oficiais que compõem o corpus, diretamente nas páginas institucionais do Ministério da Igualdade Racial, do Ministério da Educação e da Presidência da República, de modo a evitar a dependência exclusiva de matérias jornalísticas para a reconstrução dos fatos de 2026. A segunda etapa foi a comparação entre o vocabulário empregado pelos documentos, especialmente a distinção que a nota do Ministério estabelece entre racismo religioso e intolerância religiosa em sentido genérico, e o vocabulário empregado pela literatura acadêmica sobre o tema. A terceira etapa foi a interpretação do episódio de julho de 2026 à luz da trajetória normativa da Lei 10.639/2003, de modo a evitar duas leituras simplificadoras: a que trataria o caso como anedota isolada, sem relação com a política educacional, e a que o trataria como prova de fracasso definitivo da legislação antirracista, desconsiderando os mecanismos institucionais que hoje permitem que o próprio Estado formalize e torne pública a denúncia.

Os limites desse procedimento devem ser explicitados. O artigo não teve acesso ao processo administrativo ou policial instaurado a partir do ofício do Ministério da Igualdade Racial, tampouco a depoimentos dos educadores envolvidos, informações que, até o fechamento deste texto, não haviam sido tornadas públicas pelas autoridades competentes. A análise, portanto, restringe-se ao que a nota oficial declara, sem especular sobre detalhes não documentados. Essa limitação não compromete o argumento central, que não depende da reconstrução minuciosa do episódio, mas de sua existência documentada como evidência de um padrão mais amplo, discutido a partir de fontes teóricas e de outros documentos oficiais.



O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira distingue conceitualmente racismo religioso, intolerância religiosa e laicidade, mostrando por que a diferenciação importa para compreender o caso analisado. A segunda reconstrói a trajetória institucional que vai da Lei 10.639/2003 à Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro e de Matriz Africana, evidenciando a lenta construção de um aparato estatal de proteção. A terceira interpreta o episódio de julho de 2026 propriamente dito, situando a menção ao caso de Manaus como contraponto interpretativo, e não como segunda ocorrência escolar equivalente. A quarta discute a diferença entre ensinar sobre religiões afro-brasileiras e professar essas religiões em ambiente escolar, argumento central para responder à pergunta de pesquisa.

2 RACISMO RELIGIOSO, LAICIDADE E LIBERDADE DOCENTE: DELIMITANDO CONCEITOS

O uso corrente da expressão intolerância religiosa tende a nivelar situações estruturalmente distintas. Há situações de conflito ou hostilidade entre fiéis de diferentes religiões que não se apoiam, como componente estruturante, em um processo histórico de racialização: são episódios de discriminação religiosa em sentido genérico, reprováveis por si mesmos, mas que não carregam, necessariamente, a marca de séculos de perseguição institucional dirigida especificamente a um grupo em razão de sua origem étnico-racial. Há racismo religioso quando a hostilidade recai especificamente sobre religiões de matriz africana e sobre seus praticantes, e quando essa hostilidade se apoia em um imaginário racial construído ao longo de séculos de escravização, perseguição policial e desqualificação institucional, que associa os símbolos, as divindades e os rituais afro-brasileiros à ideia de atraso, feitiçaria ou perigo moral. Diferentemente de conflitos religiosos que podem, em tese, ocorrer entre grupos sem relação histórica de subordinação entre si, o racismo religioso pressupõe desigualdade de poder consolidada ao longo do tempo: não se trata de hostilidade entre pares, mas de continuidade, em chave religiosa, da mesma hierarquia racial que estrutura outras esferas da vida social brasileira. O próprio Ministério da Igualdade Racial adota distinção nesse sentido em seu relatório social e jurídico sobre o tema, produzido a partir de encontros regionais realizados em diferentes estados, argumentando pela necessidade de incorporar o conceito de racismo religioso ao ordenamento jurídico brasileiro, precisamente porque o tratamento do fenômeno como intolerância religiosa genérica obscurece sua dimensão racial (Brasil, 2025).

A distinção não é apenas terminológica. Vagner Gonçalves da Silva, ao organizar a coletânea Intolerância religiosa, publicada pela Edusp em 2007 a partir de pesquisas sobre os impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro, já observava que os ataques a terreiros de candomblé e de umbanda seguem um roteiro discursivo específico, no qual símbolos africanos são reclassificados como manifestações demoníacas dentro de uma cosmologia importada de vertentes



neopentecostais (Silva, 2007). Esse roteiro não incide, com a mesma intensidade ou frequência, sobre outras religiões minoritárias no Brasil. Ele recai sobre religiões cuja origem remonta à diáspora africana, e por isso mesmo herda o estigma racial que acompanha, no imaginário social brasileiro, tudo o que é identificado como africano ou afrodescendente. Falar em racismo religioso, portanto, é reconhecer que o preconceito contra o candomblé, a umbanda e outras religiões de matriz africana não pode ser plenamente compreendido fora da gramática racial que estrutura a sociedade brasileira.

Essa gramática racial tem implicações diretas sobre currículo. Quando a Lei 10.639/2003 determina o ensino de história e cultura afro-brasileira, ela não isola a dimensão religiosa como algo à parte, passível de exclusão sem prejuízo do restante do conteúdo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2004 a partir do Parecer CNE/CP nº 3/2004, orientam que a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tenham por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para o reconhecimento e a valorização da diversidade que caracteriza a sociedade brasileira (Brasil, 2004). Religiões de matriz africana como o candomblé preservam, em sua organização ritual, em sua transmissão oral e em sua relação com o território, formas de conhecimento sobre história, ancestralidade, medicina tradicional, música, dança e organização comunitária que não se restringem à esfera do sagrado. Suprimir a dimensão religiosa do currículo, sob o argumento de que a escola deve evitar temas religiosos, equivale a amputar parte substancial daquilo que a própria lei pede que seja ensinado.

É nesse ponto que a invocação da laicidade escolar, frequentemente usada para justificar o silenciamento sobre religiões afro-brasileiras, merece exame mais cuidadoso. A laicidade do Estado brasileiro, prevista no artigo 19 da Constituição Federal de 1988, que veda à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles relações de dependência ou aliança, é garantia de que o poder público não privilegiará nem perseguirá religião específica. Ela não determina que o Estado deva silenciar-se sobre a existência histórica e cultural das religiões. Müller e Costa, em pesquisa sobre percepções docentes a respeito de laicidade e religiões de matrizes africanas na escola, publicada na *Laplace em Revista*, identificaram que parte considerável dos professores de história entrevistados confundia laicidade com neutralidade absoluta diante de qualquer conteúdo religioso, o que na prática se traduzia em evitação do tema afro-religioso, mesmo quando a legislação exigia sua abordagem (Müller; Costa, 2016). Esse mal-entendido conceitual tem consequência direta sobre o problema investigado neste artigo: quando professores entendem a laicidade como proibição de tratar de religiões afro-brasileiras, eles próprios se tornam agentes involuntários de um silenciamento que a lei não autoriza, e ficam, paradoxalmente, mais



vulneráveis, porque deixam de contar com a proteção que decorreria de estarem executando uma obrigação legal.

A liberdade docente, por sua vez, não deve ser confundida com liberdade irrestrita de escolha de conteúdo. Ela designa a prerrogativa do professor de conduzir pedagogicamente um conteúdo curricularmente definido, adaptando linguagem, exemplos e estratégias à sua turma, sem que essa condução sofra ingerência indevida de terceiros alheios ao processo educacional, sejam eles pais, lideranças religiosas externas à escola ou autoridades de segurança pública agindo fora de sua competência. Quando um professor trata de religiões afro-brasileiras para cumprir a Lei 10.639/2003 e sofre, em razão disso, constrangimento por parte de terceiros, o que está em jogo não é apenas um conflito interpessoal, mas uma tentativa de terceiros de determinar, à revelia da lei e da direção pedagógica da escola, o que pode e o que não pode ser ensinado. É esse duplo movimento, a negação do racismo religioso como categoria específica e a confusão entre laicidade e silenciamento curricular, que este artigo identifica como núcleo do problema enfrentado pelos educadores mencionados na nota do Ministério da Igualdade Racial.

3 DA LEI 10.639/2003 À POLÍTICA NACIONAL PARA POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DE TERREIRO E DE MATRIZ AFRICANA: A CONSTRUÇÃO DE UM APARATO INSTITUCIONAL

A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira (Brasil, 2003). A norma não surgiu isolada. Ela é resultado de décadas de mobilização do movimento negro brasileiro, que desde ao menos a década de 1980 reivindicava a revisão dos currículos escolares para corrigir a sub-representação e a estereotipia da população negra nos materiais didáticos. Nilma Lino Gomes, em texto publicado na coletânea Educação anti-racista, organizada pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação em 2005, observa que a lei deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de disputa por reconhecimento, que envolve também a redefinição de conceitos como raça, etnia e diversidade dentro do vocabulário pedagógico brasileiro (Gomes, 2005).

A promulgação da lei, contudo, não equivale a sua regulamentação pedagógica imediata. Coube ao Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento que detalha princípios, objetivos e orientações pedagógicas para a aplicação da lei nas redes de ensino (Brasil, 2004). As Diretrizes explicitam que a educação das relações étnico-raciais tem como um de seus objetivos o combate ao racismo e às discriminações que atingem particularmente os negros, e situam essa educação como responsabilidade de



toda a instituição escolar, não apenas de disciplinas específicas como história. Esse desenho normativo distribuiu a responsabilidade pela implementação entre diretores, coordenadores pedagógicos, professores de diferentes componentes curriculares e gestores de sistemas de ensino, o que tornou a efetivação da lei dependente de uma cadeia extensa de atores, cada um sujeito a diferentes graus de formação, sensibilização e exposição a reações adversas.

Passados sete anos da promulgação da Lei 10.639/2003, o Estado brasileiro consolidou parte desse arcabouço com a Lei 12.288/2010, o Estatuto da Igualdade Racial, que reuniu um conjunto de direitos individuais, coletivos e difusos voltados à população negra e reafirmou a importância da educação como instrumento de promoção da igualdade racial. Em 2008, a Lei 11.645/2008 já havia ampliado o escopo original para incluir também a história e a cultura indígena no currículo obrigatório, aproximando duas agendas de reparação histórica que, embora distintas, compartilham parte da crítica à narrativa curricular eurocêntrica. Esse conjunto normativo, no entanto, tratava predominantemente de conteúdo curricular e de formação docente, sem estabelecer instrumentos específicos de proteção para os casos em que a aplicação da lei gerasse reação hostil por parte de terceiros, sobretudo quando essa reação tinha motivação religiosa.

Essa lacuna começou a ser mais diretamente enfrentada apenas na década seguinte, num movimento que se intensifica a partir de 2024. O Decreto nº 12.278, de 29 de novembro de 2024, instituiu a Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro e de Matriz Africana, no âmbito da administração pública federal, com a finalidade de promover medidas intersetoriais para a garantia dos direitos desses povos e comunidades, com base no reconhecimento, no respeito e na valorização de sua cultura e memória, e na superação do racismo (Brasil, 2024). O decreto reconhece expressamente os povos e comunidades tradicionais de terreiro e de matriz africana como povos e comunidades tradicionais nos termos do Decreto nº 6.040/2007, o que lhes assegura, ao menos no plano normativo, o mesmo regime de proteção destinado a outros grupos tradicionais brasileiros, como povos indígenas, quilombolas e comunidades extrativistas. A política reúne, segundo divulgação do próprio governo federal, noventa e três ações distribuídas entre onze ministérios, e teve entre suas motivações declaradas o reforço da capacitação de agentes de segurança pública para atuar em casos de racismo religioso (PT, 2024).

Esse reforço orçamentário e institucional foi mencionado por Luzineide Borges, diretora de política pública do Ministério da Igualdade Racial, em audiência na Câmara dos Deputados em junho de 2026, na qual afirmou que o orçamento destinado a essas políticas saltou de dois milhões e meio de reais em 2023 para cento e quinze milhões de reais em 2025 e 2026, com a responsabilidade distribuída entre onze ministérios em vez de um único órgão (Câmara dos Deputados, 2026). A mesma diretora, na ocasião, reconheceu que, apesar do avanço orçamentário, o enfrentamento ao racismo religioso ainda é insuficiente diante da magnitude do problema. Essa fala de uma gestora pública, feita a partir de sua própria experiência como pessoa de terreiro, é significativa porque relativiza qualquer leitura triunfalista do arcabouço



normativo recente: a existência de política nacional, orçamento crescente e estrutura interministerial não elimina, por si só, a persistência de episódios como o registrado em São Paulo em 2026.

É nesse contexto institucional, de expansão normativa acompanhada de reconhecimento oficial da persistência do problema, que deve ser lido o ofício expedido pelo Ministério da Igualdade Racial em julho de 2026. Ele não surge de um vácuo institucional, mas de uma estrutura que, em 2003, não previa mecanismo equivalente. A comparação entre os dois momentos, 2003 e 2026, permite observar que a distância entre promulgação legal e proteção efetiva do educador que aplica a lei levou mais de duas décadas para começar a ser preenchida por instrumentos formais de denúncia e responsabilização, e que esse preenchimento ainda está em curso.

4 O CASO DE JULHO DE 2026: LEITURA DO OFÍCIO DO MINISTÉRIO DA IGUALDADE RACIAL

A nota divulgada pelo Ministério da Igualdade Racial em 2 de julho de 2026 é sucinta, como costuma ser a comunicação institucional voltada à formalização de um ato administrativo. Ainda assim, sua leitura cuidadosa permite identificar elementos relevantes para o argumento deste artigo. O documento qualifica o episódio expressamente como racismo religioso, e não como intolerância religiosa em sentido genérico, o que confirma, no plano da prática institucional, a distinção conceitual discutida na segunda seção deste artigo (Brasil, 2026a). Ele também vincula explicitamente o constrangimento sofrido pelos educadores ao cumprimento da Lei 10.639/2003, e não a uma conduta religiosa dissociada de finalidade pedagógica, o que situa o episódio no campo da educação, e não apenas no campo da liberdade religiosa individual. E, por fim, o Ministério oficiou simultaneamente três instâncias distintas, a Secretaria de Educação, a Procuradoria-Geral de Justiça e a Secretaria de Segurança Pública, o que revela compreensão de que o enfrentamento ao racismo religioso na escola exige articulação entre o sistema educacional, o sistema de justiça e o aparato de segurança pública, e não apenas medida disciplinar interna à rede de ensino.

O documento é explícito quanto aos limites de sua própria ação. Ele afirma que o Ministério não pode obrigar o cumprimento da lei, realizar julgamentos, prisões ou determinar que uma instituição aja de determinada maneira (Brasil, 2026a). Essa autolimitação declarada é relevante porque evita que se atribua à nota um poder que ela não tem. A formalização do caso, segundo o próprio texto, é a conduta que permite ao órgão federal e aos cidadãos cobrar respostas que possam levar à responsabilização em ocasiões de desrespeito ao exercício de direitos fundamentais. Trata-se, portanto, de um ato de natureza declaratória e articuladora, não de uma decisão vinculante. Essa característica ilumina um aspecto estrutural do problema investigado: mesmo quando o Estado reconhece publicamente a ocorrência de racismo religioso contra educadores, a responsabilização concreta depende de instâncias distintas daquela que formaliza a denúncia, o que multiplica os pontos em que o processo pode se dissipar sem consequência efetiva.



O segundo episódio mencionado na mesma nota, a ação policial que interrompeu uma cerimônia de Tambor de Mina em Manaus, merece ser tratado com o devido cuidado metodológico. Ele não constitui um segundo caso escolar equivalente ao episódio paulista, e este artigo não o trata como tal: não há, nos documentos consultados, indicação de que a cerimônia interrompida em Manaus tivesse qualquer vínculo com atividade docente ou curricular. Sua função neste artigo é a de contraponto interpretativo, e não a de evidência adicional do mesmo fenômeno escolar. O Tambor de Mina é religião de matriz africana característica do norte do Brasil, com forte presença no Maranhão e na Amazônia, e o fato de o Ministério da Igualdade Racial ter mencionado os dois episódios na mesma nota, oficiando autoridades distintas para cada um, indica que o órgão federal os compreende como manifestações de um mesmo padrão estrutural mais amplo, o racismo religioso, ainda que ocorridos em contextos institucionais diferentes, a escola e o espaço de culto, e mediados por agentes distintos, professores e educadores no primeiro caso, forças de segurança pública no segundo. É nesse sentido limitado, como indício de que o racismo religioso atravessa mais de uma esfera institucional, e não como prova de um segundo episódio escolar, que o caso de Manaus é aqui incorporado à análise.

Cabe indagar por que o cumprimento de uma lei em vigor desde 2003 ainda provoca, mais de duas décadas depois, reação capaz de gerar constrangimento a educadores. Uma resposta parcial está na diferença entre obrigação legal e legitimidade social percebida. A Lei 10.639/2003 alterou o currículo por via legislativa e normativa, mas não alterou, no mesmo ritmo, o imaginário social que associa religiões de matriz africana a perigo, feitiçaria ou inferioridade moral, imaginário construído ao longo de séculos de escravização, perseguição policial e desqualificação das religiões afro-brasileiras como práticas de atraso, inclusive por parte de setores do próprio Estado brasileiro em períodos anteriores da República. Quando um professor introduz em sala de aula conteúdo que rompe com esse imaginário herdado, ele não está apenas transmitindo informação nova, está disputando, no espaço concreto da escola, um território simbólico historicamente ocupado por narrativas de desqualificação. Essa disputa pode gerar reação, sobretudo quando famílias, comunidades religiosas externas à escola ou mesmo colegas de profissão compartilham do imaginário que a lei busca desconstruir.

Outra resposta, complementar, está na fragilidade da formação docente específica para o tema religioso dentro da educação das relações étnico-raciais. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 tratam amplamente de história, cultura, estética e identidade afro-brasileira, mas a dimensão religiosa, por sua sensibilidade, tende a ser abordada com mais cautela nos materiais de formação inicial e continuada, o que deixa parte dos professores despreparados para lidar pedagogicamente com o tema e para responder, com segurança conceitual e jurídica, a questionamentos ou pressões externas. Quando confrontados por pais, gestores ou lideranças religiosas que contestam a abordagem de religiões afro-brasileiras em sala de



aula, professores sem essa formação específica tendem a recuar, evitar o tema em anos subsequentes ou expor-se, sem apoio institucional claro, a situações de constrangimento como a registrada em São Paulo.

5 ENSINAR SOBRE NÃO É PROFESSAR: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E OS LIMITES DO ARGUMENTO DA NEUTRALIDADE RELIGIOSA

O argumento mais recorrente empregado para justificar a resistência ao ensino de religiões afro-brasileiras na escola pública é o de que a instituição escolar, sendo laica, não deveria tratar de nenhuma religião, ou deveria tratar de todas com igual peso, o que na prática costuma significar não tratar de nenhuma com profundidade suficiente para produzir conhecimento efetivo. Esse argumento confunde dois planos distintos: o ensino sobre religião, como objeto de conhecimento histórico, antropológico e cultural, e a prática religiosa, como exercício confessional de fé. A Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 situam-se inteiramente no primeiro plano. Não pedem que a escola pública conduza rituais de candomblé, promova cultos de umbanda, celebre cerimônias de Tambor de Mina ou instrua alunos na doutrina de determinada religião de matriz africana. Pedem que a escola ensine, como conteúdo histórico e cultural, a existência, a formação histórica, a organização social e a contribuição dessas religiões para a cultura brasileira, exatamente como ensina, em outras disciplinas e sem que isso seja confundido com prática confessional, sobre o catolicismo colonial e a evangelização das populações indígenas e africanas, sobre a Reforma Protestante e as guerras religiosas europeias, sobre o islamismo e sua expansão histórica, sobre o judaísmo e a diáspora judaica, ou sobre religiões da Antiguidade greco-romana e egípcia. Candomblé, umbanda e Tambor de Mina ocupam, nessa lógica curricular, posição equivalente à de qualquer outra tradição religiosa tratada como objeto de conhecimento histórico e cultural na escola, e não uma posição de exceção que justificasse tratamento distinto.

Essa distinção, embora pareça elementar, é frequentemente perdida na prática escolar, como indicam os achados de Müller e Costa (2016) já mencionados, segundo os quais parte dos professores de história entrevistados relatava insegurança precisamente por não saber onde termina o ensino sobre religiões afro-brasileiras e onde começaria, na percepção deles, uma suposta promoção dessas religiões. Essa insegurança não é acidental. Ela reflete o modo como o próprio conceito de laicidade foi historicamente mobilizado no Brasil, por vezes menos como princípio de neutralidade estatal entre religiões e mais como justificativa para evitar temas vinculados a religiões estigmatizadas, enquanto símbolos e referências de religiões hegemônicas permanecem naturalizados no cotidiano escolar, presentes em calendários, expressões de uso corrente e até em certos materiais didáticos, sem que sua presença seja percebida como violação da laicidade.

A diferenciação entre ensinar sobre e professar tem ainda uma segunda camada, de natureza epistemológica, que a literatura sobre educação das relações étnico-raciais chama atenção com frequência



crescente. Tratar as religiões de matriz africana exclusivamente como fato religioso, isolado de outras dimensões da vida social, é uma forma sutil de restringir seu alcance curricular. Terreiros de candomblé, por exemplo, são também espaços de preservação de línguas de origem africana, de transmissão de conhecimento farmacológico e botânico por meio do uso ritual de plantas, de organização comunitária baseada em hierarquias próprias de cuidado e autoridade, e de produção musical e coreográfica com influência documentada sobre a cultura brasileira em sentido amplo. Reduzir esse universo à categoria religião, no sentido estrito de sistema de crenças sobrenaturais, empobrece o potencial pedagógico da Lei 10.639/2003 e facilita, paradoxalmente, o argumento de que se trataria de tema inadequado à escola laica, precisamente porque a dimensão religiosa é isolada das demais dimensões que, tomadas em conjunto, evidenciariam seu caráter de produção cultural e de conhecimento, e não apenas de crença.

Essa observação aproxima-se do que parte da literatura educacional brasileira, com base em Nilma Lino Gomes, chama de reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico, e não apenas curricular: reconhecer não é apenas mencionar a existência de outras culturas e religiões, mas tratá-las como produtoras legítimas de conhecimento, com a mesma seriedade epistemológica dedicada a outros sistemas de saber ensinados na escola (Gomes, 2005). Quando esse reconhecimento não ocorre, e a religião de matriz africana é tratada como curiosidade folclórica ou como tema delicado a ser evitado, cria-se justamente o terreno em que um constrangimento como o registrado em São Paulo se torna possível: o professor que decide efetivamente cumprir a lei, tratando o tema com profundidade e legitimidade, destoa de uma cultura escolar mais ampla, que naturalizou a evitação, e por isso mesmo se expõe de modo mais visível à reação de quem discorda.

Há, por fim, uma dimensão de liberdade docente que este artigo já introduziu e que merece ser retomada aqui em termos mais diretos. Um professor que ensina sobre religiões afro-brasileiras para cumprir determinação legal está exercendo função pública delimitada por normas que não escolheu individualmente, mas que a sociedade brasileira, por meio de seu Congresso Nacional e de seu Conselho Nacional de Educação, estabeleceu como obrigatórias. Constranger esse professor por cumprir a lei não é, portanto, apenas um ato de intolerância pessoal contra um indivíduo, é uma tentativa de deslegitimar, no espaço concreto da sala de aula, uma decisão coletiva tomada pelo Estado brasileiro havia mais de duas décadas. Reconhecer essa dimensão institucional do problema é o que permite compreender por que o Ministério da Igualdade Racial tratou o caso como matéria de política pública, articulando três instâncias estatais diferentes, e não como um desentendimento a ser resolvido informalmente dentro da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de um episódio concreto, registrado oficialmente pelo Ministério da Igualdade Racial em julho de 2026, para investigar em que medida o racismo religioso funciona como mecanismo de



restrição prática à implementação da educação das relações étnico-raciais no Brasil. A investigação permitiu sustentar três conclusões articuladas entre si.

A primeira é que o racismo religioso, enquanto categoria analítica distinta de intolerância religiosa em sentido genérico, ajuda a explicar por que a resistência ao ensino de religiões afro-brasileiras não se distribui igualmente entre diferentes tradições religiosas tratadas em sala de aula, mas incide de modo particular sobre aquelas de matriz africana, em razão do imaginário racial historicamente associado a elas. A segunda é que o arcabouço institucional brasileiro levou mais de vinte anos para desenvolver instrumentos capazes de formalizar e dar visibilidade a episódios desse tipo, com a Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro e de Matriz Africana, de 2024, e a atuação mais sistemática do Ministério da Igualdade Racial a partir de então representando um ponto de inflexão relevante, ainda que reconhecidamente insuficiente, como a própria gestora do Ministério admitiu em depoimento à Câmara dos Deputados. A terceira é que a confusão conceitual entre laicidade escolar e silenciamento curricular, somada à insuficiente formação docente para tratar com segurança do tema religioso dentro da educação das relações étnico-raciais, cria condições estruturais para que professores que cumprem a lei permaneçam vulneráveis a constrangimento, mesmo diante da existência de instrumentos formais de denúncia.

Esses achados têm implicação direta para a formação de professores e para a gestão escolar. Se a vulnerabilidade do educador decorre, em parte, de insegurança conceitual sobre os limites entre ensinar sobre religiões afro-brasileiras e professá-las, então a formação continuada precisa tratar esse limite de modo explícito, e não apenas reafirmar genericamente a importância da diversidade. Se a proteção institucional depende de articulação entre educação, justiça e segurança pública, como demonstra o próprio ofício do Ministério da Igualdade Racial, então escolas e secretarias de educação precisam conhecer e divulgar ativamente os canais de denúncia hoje disponíveis, em vez de tratar episódios de racismo religioso como problemas a serem resolvidos apenas no âmbito interno da unidade escolar.

O artigo tem limites que devem ser reconhecidos. Por depender de um único episódio documentado publicamente, sua capacidade de generalização é necessariamente qualificada: não se pretendeu demonstrar a frequência estatística do racismo religioso contra educadores no Brasil, tarefa que exigiria levantamento sistemático de ocorrências, hoje disperso entre diferentes órgãos e sem consolidação nacional acessível, mas evidenciar, a partir de caso documentado e de sua inserção numa trajetória normativa mais ampla, um padrão estrutural que merece investigação empírica futura mais extensa. Também não foi possível, dentro do recorte metodológico adotado, acessar a perspectiva dos educadores diretamente envolvidos no episódio, o que limita a análise ao registro institucional disponível.

Persiste, ao final desta investigação, uma questão que extrapola os limites deste artigo, mas que dele decorre diretamente: que condições institucionais seriam necessárias para que o cumprimento da Lei 10.639/2003 deixasse de expor professores a risco de constrangimento, e passasse a ser protegido de modo



tão automático quanto hoje é obrigatório no papel? Responder a essa pergunta exige investigação que combine análise normativa, escuta de educadores e avaliação da efetividade dos protocolos institucionais mais recentes, tarefa que este artigo não esgota, mas que a trajetória aqui reconstruída, da promulgação da lei em 2003 ao ofício ministerial de 2026, ajuda a situar historicamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 fev. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 12.278, de 29 de novembro de 2024**. Institui a Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro e de Matriz Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/Secad, 2005. (Coleção Educação para Todos).

BRASIL. **Ministério da Igualdade Racial**. Relatório social e jurídico sobre a situação do racismo religioso no Brasil. Brasília: MIR, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial>. Acesso em: 21 set. 2026.



BRASIL. **Ministério da Igualdade Racial**. Ministério da Igualdade Racial oficializa autoridades sobre casos recentes de racismo religioso. Brasília, 2 jul. 2026a. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-da-igualdade-racial-oficializa-autoridades-sobre-casos-recentes-de-racismo-religioso>. Acesso em: 21 set. 2026.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Religiosos de matriz africana e gestores públicos denunciam intolerância e racismo**. Brasília, 12 jun. 2026. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1281254-religiosos-de-matriz-africana-e-gestores-publicos-denunciam-intolerancia-e-racismo/>. Acesso em: 21 set. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Ministério da Educação**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 39-62.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COSTA, Ana dos Anjos Santos. Laicidade e religiões de matrizes africanas na escola: percepções docentes. **Laplage em Revista**, São Carlos, v. 2, n. 3, p. 23-37, 2016.

PT. **Política governamental valoriza povos de terreiro e matriz africana**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://pt.org.br/politica-governamental-valoriza-povos-de-terreiro-e-matriz-africana/>. Acesso em: 21 set. 2026.

SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.