VEREDAS
Revista Interdisciplinar de Humanidades
ISSN 2595-3508
v. 8, n. 15, 2025

Recebido em: 14/04/2025 Aceito em: 15/04/2025
DOI: https://doi.org/10.56242/revistaveredas.2025.8.15.20-46

CC BY NC ND

Interfaces teórico-metodológicas no ensino religioso com foco em interculturalidade, tradições religiosas e direitos humanos

Theoretical-Methodological Interfaces in Religious Education with a Focus on Interculturality, Religious Traditions and Human Rights

Sandra Heloísa Teixeira Reis[1]
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva[2]

Resumo: Considerando o percurso do Ensino Religioso no Brasil a partir de seus aspectos legal e curricular, o presente artigo teve por objetivo mapear e analisar a prática pedagógica das professoras que lecionavam o componente curricular Interculturalidade, Tradições religiosas e Direitos humanos (área Ensino Religioso) (2021-2023), no 6º ano do Ensino Fundamental, em uma Escola Municipal do Sertão Produtivo Baiano, após (re) elaboração do currículo pelo sistema municipal de ensino, para adequá-lo às propostas da Base Nacional Comum Curricular (2017), e às especificidades locais. Os resultados da pesquisa indicaram que as professoras enfrentaram desafios na implementação do referido componente curricular sob uma perspectiva pluralista e crítica.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Base Municipal Curricular de Guanambi; Prática Pedagógica.

Abstract: Considering the trajectory of Religious Education in Brazil from its legal and curricular aspects, this article aimed to map and analyze the pedagogical practice of teachers who taught the curricular component Interculturality, Religious Traditions and Human Rights (Religious Education area) (2021-2023), in the 6th grade of Elementary School, in a Municipal School in Sertão Produtivo Baiano, after (re)elaboration of the curriculum by the municipal education system, to adapt it to the proposals of the National Common Curricular Base (2017), and to local specificities. The results of the research indicated that the teachers faced challenges in implementing the aforementioned curricular component from a pluralistic and critical perspective.

Keywords: Religious Education; Guanambi Municipal Curricular Base; Pedagogical Practice.

[1] Universidade do Estado da Bahia - Uneb campus XI. Mestre pelo Programa de pós-graduação stricto sensu em Intervenção Educativa e Social PPGIES. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS) Pesquisadora do Centro Interdepartamental, Interinstitucional e Internacional em Culturas e Religiões da (CEPICR/UNEB).
[2] Universidade do Estado da Bahia - UNEB - campus XVII. Pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB), Doutora e Mestra em Ciências da Religião (PUC-GO), Pós-Graduada em Sociologia (UFMG), Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais (UNIVALE) .

Introdução

O Ensino Religioso (ER), enquanto componente curricular das escolas públicas brasileiras, tem sido um tema bastante controverso no âmbito socio-político do país, dado o potencial de suscitar posicionamentos divergentes, inclusive sobre o modo como é abordado em sala de aula. Nesse contexto, torna-se essencial analisar como essa disciplina é estruturada e desenvolvida em diferentes regiões, levando em consideração as particularidades culturais e sociais de cada localidade.

O Sertão Produtivo, situado no Centro-Sul da Bahia, é um Território de Identidade composto por vinte municípios e marcado por uma rica diversidade cultural, social e econômica. Ao longo de sua história, a região desenvolveu formas próprias de resistência e adaptação ao semiárido, refletidas também na pluralidade de suas expressões religiosas. No entanto, assim como em outras regiões do Brasil, observa-se uma hierarquização dos saberes religiosos no ambiente escolar, onde determinadas tradições são marginalizadas ou invisibilizadas. Esse cenário evidencia a necessidade de um ER que valorize a diversidade e contribua para a superação das barreiras impostas pelo desconhecimento e pelas concepções hegemônicas.

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa está ancorada na necessidade de entender a implementação do ER nas escolas públicas brasileiras, especialmente em contextos mais distantes dos grandes centros urbanos, como é o caso do Sertão Produtivo Baiano. O ER, presente nas escolas brasileiras desde o período colonial, passou por mudanças significativas ao longo do tempo, sendo objeto de reflexão política e social intensa, principalmente após a República. O fortalecimento de valores europeus e a marginalização das práticas religiosas de matriz africana e indígena são centrais, conforme Santos (2016), que propõe a metáfora da "linha abissal" para explicar a divisão epistemológica entre saberes dominantes e os saberes silenciados.

Esse contexto de marginalização dos saberes e práticas de povos não europeus justifica a importância de um Ensino Religioso que, ao invés de reproduzir visões monoculturais, se propõe a ser um campo de reflexão crítica sobre a diversidade religiosa e cultural. A prática pedagógica das professoras entrevistadas foi comprovada à luz da proposta curricular da Base Municipal

Curricular de Guanambi (2021-2023), com o intuito de verificar de que maneira as diretrizes de interculturalidade e direitos humanos são aplicadas e discutidas nas aulas de ER.

Dessa forma, a prática pedagógica das professoras participantes foi investigada não apenas sob o ponto de vista da implementação das diretrizes legais e curriculares, mas também em como elas lidam com as tensões socioculturais e as questões de gênero, que permeiam o ambiente escolar. A metodologia escolhida intencionou proporcionar uma reflexão contextualizada da realidade educacional local, com base em uma abordagem qualitativa que considera as subjetividades e as dinâmicas de poder que influenciam a construção e transmissão de conhecimentos no campo do ER.

Diante disso, este estudo teve como objetivo mapear e analisar a prática pedagógica das professoras que atuavam no 6º ano do Ensino Fundamental, com o componente curricular "Interculturalidade, Tradições Religiosas e Direitos Humanos", em uma escola municipal situada no Sertão Produtivo Baiano. A pesquisa buscou responder à seguinte questão de estudo: Como se dá a prática pedagógica das professoras que atuavam no 6º ano do Ensino Fundamental com o componente curricular Interculturalidade, Tradições Religiosas e Direitos Humanos em uma Escola Municipal do Sertão Produtivo Baiano, mediante propostas apresentadas na Base Municipal Curricular de Guanambi (2021-2023)?

A pesquisa envolveu três professoras do 6º ano do Ensino Fundamental que atuaram com o referido componente curricular (2021-2023). O perfil das participantes, a partir de suas histórias de vida, foi identificado por meio dos seguintes pseudônimos: Iemanjá, Acauã e Débora. A escolha desses pseudônimos é justificada, mediante proposta da Base Municipal Curricular de Guanambi (2020) de valorizar elementos de diferentes religiões, especialmente, de matriz africana e de povos originários.

A categoria de gênero foi particularmente relevante, visto que todas as participantes são mulheres, o que possibilitou uma análise das práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva de gênero, considerando as questões de desigualdade e a influência da construção social das identidades de gênero no contexto escolar. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas narrativas, seguindo a abordagem da história de vida (Jovchelovitch; Bauer,

2002). A análise dos dados foi realizada utilizando o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), conforme Lefèvre e Lefèvre (2005).

A pesquisa foi fundamentada em documentos legais e orientadores da educação brasileira, assim como em contribuições teóricas de autores/as como Santos (2017), Junqueira, Corrêa e Holanda (2007), Louro (2008, 2013) Rodrigues (2020) entre outros/as. A metodologia incluiu uma pesquisa documental, qualitativa, exploratória e descritiva, conforme os pressupostos de Lakatos e Marconi (2003), Minayo (2007) e Triviños (1987).

O texto encontra-se estruturado em quatro seções. A primeira seção traz a Introdução, contextualiza o tema da pesquisa e apresenta a metodologia do estudo. A segunda seção, intitulada: Ensino Religioso, interculturalidade, tradições religiosas e direitos humanos: diálogo teórico e prático, são discutidos a implementação e o percurso do Ensino Religioso no Brasil. Abordados os conceitos de interculturalidade, direitos humanos e gênero, contextualizados com a prática pedagógica das professoras participantes. A terceira seção, A Base Municipal Curricular de Ensino Religioso de um município do Sertão Produtivo Baiano: contextos e interfaces, traz reflexões sobre a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG), destacando o contexto em que ela está inserida. Por fim, a quarta seção apresenta as Considerações finais.

Ensino religioso, interculturalidade, tradições religiosas e direitos humanos: diálogo teórico e prático

No percurso da escolarização brasileira, o ER já foi proposto nas Constituições do país e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob diferentes perspectivas, favorecendo, a priori, os interesses da Igreja Católica Apostólica Romana. Atualmente, o ER é facultativo, compondo a formação básica do cidadão (Brasil, 1996).

Constituído como um componente curricular das escolas públicas de ensino fundamental, de matrícula não obrigatória, conforme o art. 210, § 1º da Constituição Federal de 1988, o ER tem sido objeto de ampla discussão na sociedade desde a Carta Magna de 1891, devido à sua presença na matriz curricular e à sua real contribuição para o desenvolvimento do/a aluno/a em

todas as dimensões formativas.

As referências acerca da trajetória do ER no país, desde que os colonizadores portugueses aqui chegaram e se dispuseram a catequizar mais de cinco milhões de indígenas para ampliar o império e o cristianismo, evidenciam o quanto a nova colônia foi extremamente beneficiada em sua relação com a Igreja Católica, até o fim do Padroado em 1890, através do Decreto nº 119-A.

O regime de padroado consistia em um acordo entre a Igreja Católica e as monarquias de Portugal e Espanha, no qual os reis recebiam apoio e legitimidade da Igreja em troca da imposição do catolicismo nos territórios conquistados. Esse pacto visava conter a expansão da Reforma Protestante, iniciada por Martinho Lutero em 1517, e que se espalhara rapidamente por toda a Europa e outras partes do mundo (Santos, 2017).

Assim sendo, grande número de povos originários não conseguiu se desvencilhar desse processo de aculturação que acontecia por meio de uma "educação" pensada pela Igreja Católica e o Estado. Segundo Junqueira (2002), a Igreja ao assumir a responsabilidade pela organização da educação em terras brasileiras, inseriu o ER em todas as escolas, favorecendo vários grupos que utilizaram a educação como instrumento para garantir a cristianização dos indígenas. Nesse sentido, a ação de evangelizar foi praticada com o propósito de disciplinar e instruir os autóctones na doutrina religiosa cristã (Holanda, 2017).

Desde o início da colonização, os indígenas foram forçados pela Igreja Católica e pelo Estado a se submeter à cultura europeia, incluindo a conversão ao cristianismo, o aprendizado da Língua Portuguesa e o trabalho nas lavouras. Junqueira (2002), salienta que, nos primeiros séculos, a religião católica predominou no Brasil sendo imposta como única fé à população, independentemente da vontade individual.

É possível depreender desse cenário que muitos homens e mulheres que herdaram outras religiões de seus antepassados, a exemplo dos povos africanos e indígenas, se viam insatisfeitos/as por serem coagidos/as a abandonar suas convicções religiosas. Todavia, o Estado e a Igreja não pareciam se incomodar com o anseio daqueles/as que queriam praticar suas crenças livremente, já que ambos se beneficiavam mutuamente.

Em 1759, influenciado pelo Iluminismo, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas da colônia portuguesa, criticando o forte poder da Igreja Católica na política e na sociedade. Os iluministas defendiam o uso da razão em vez da fé cega, pois acreditavam que a influência da Igreja impedia o indivíduo de buscar soluções para os problemas sociais.

Ainda com base nas ideias iluministas, o Marquês de Pombal implementou várias mudanças na educação brasileira. O Estado assumiu a modesta educação que havia e, aos poucos ampliou-a, criando cursos de nível superior e escolas especializadas. Entretanto, em relação à educação das classes menos favorecidas, os investimentos não foram significativos (Junqueira, 2011).

Tais ações evidenciam que a educação oferecida à população, desde aquela época, era influenciada pela divisão de classes, uma vez que cabia à Igreja a educação de indígenas e negros/as para conformá-los/as à situação a que eram submetidos/as cotidianamente, enquanto ao Estado cabia a responsabilidade pela educação da classe dominante.

Vê-se também que, apesar da expulsão dos jesuítas, a separação oficial entre Igreja Católica e Estado no Brasil só ocorreu em 1890, com o Decreto nº 119-A. Esse decreto rompeu o acordo estabelecido entre o Sumo Pontífice e o Estado, extinguiu o padroado e garantiu a liberdade de crença e culto, proibindo que autoridades federais ou estaduais favorecessem ou prejudicassem qualquer religião (Brasil, 1890).

Os conflitos gerados em torno de diversas questões religiosas, entre elas o ER, ocorreram de modo mais contundente no período da república, sob a influência da ideia republicana francesa de liberdade religiosa. Com base nessa concepção, o ER, que até aquele momento era defendido e organizado pela Igreja Católica, deveria ser leigo, independente de tradições religiosas Junqueira (2002).

Diante dessa proposição, na primeira Constituição da República de 1891, o § 6º do Art. 72, que trata sobre o ensino, foi redigido da seguinte forma: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (Brasil, 1891). Com essa promulgação, o Estado procurava definir os rumos da Educação sem a presença do ER, adotando “[...] como princípio da liberdade religiosa a ‘neutralidade escolar’, entendida como ausência de qualquer tipo de

informação religiosa" (Junqueira; Corrêa; Holanda, 2007, p. 18). Nesse caso, o autor e as autoras citado/as observam que a ideia principal do texto, ao ser interpretada por muitos representantes do poder legislativo, "[...] como um ensino irreligioso, ateu, laicista, [...]" (Junqueira; Corrêa; Holanda, 2007, p. 18), causou grande descontentamento nos membros da hierarquia eclesiástica católica, que diziam não aprovar as escolas em que o ER não estava mais presente.

A insatisfação gerada entre as autoridades eclesiais devido a essa decisão do Estado republicano demonstra que a Igreja Católica, apesar das reformas ocorridas na educação e no Estado ao longo dos períodos colonial e imperial, ainda tentava manter sua influência nas questões políticas, haja vista que o Estado também dependia da Igreja, especialmente na contribuição para a ordem social.

No decorrer dos mais de 500 anos de história, o ER, como disciplina do currículo escolar, gerou divergências de opinião entre autoridades políticas, religiosas e a sociedade em geral, sobretudo por haver priorização de conteúdo específico da Igreja Católica e pela frequente ocorrência de práticas proselitistas. Nesse contexto, a partir do final do século XIX, decretos e leis foram sancionados, definindo os critérios a serem seguidos pelas instituições de ensino relativos ao ER, conforme os interesses da Igreja e do Estado em cada período.

Entre os documentos promulgados ao longo desses anos, o Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que tratou da instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal, é o que contém o maior número de artigos. As Constituições que sucederam o Decreto supracitado trazem apenas um artigo com um ou dois parágrafos tratando dessa questão. Contudo, é notório o avanço gradual quanto aos requisitos que foram estabelecidos para a disciplina de ER em todas elas, até se chegar à redação vigente.

Na atual LDBEN nº 9394/96, o texto referente ao ER consta no Artigo 33. Após um ano da sanção da referida lei, ela foi alterada pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, em virtude da "[...] inserção da expressão 'sem ônus para os cofres públicos' [...]" (Holanda, 2017, p. 71), no caput do referido artigo. De acordo com a autora, esse excerto provocou controvérsias em vários segmentos da sociedade, inclusive no âmbito acadêmico. Por esse motivo,

houve mobilizações em todo o território brasileiro para torná-lo nulo, com a atuação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Associação de Professores de Ensino Religioso (ASPER) e do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER).

Diante do exposto, vê-se a Igreja Católica novamente envolvida em defesa do ER nas escolas públicas brasileiras, haja vista que a não alteração do Artigo 33 poderia culminar na ausência da oferta dessa disciplina pelas instituições de ensino, considerando a dificuldade de muitas escolas em encontrar orientadores/as religiosos/as qualificados/as ou professores/as com disponibilidade para ministrar as aulas sem serem remunerados/as.

A ideia dos/as legisladores/as, expressa no artigo em questão, demonstra suas percepções sobre a importância da disciplina de ER no contexto escolar. Outrossim, evidencia que, quando a disciplina é desvalorizada, os/as professores/as que a ministram consequentemente, também são pouco valorizados/as.

Após alterações, o art. 33, da LDBEN nº 9394/96 passou a vigorar com a seguinte redação:

> O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.
> § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.
> § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (LDBEN, 1996).

Considerado uma vitória para todos/as os envolvidos/as, o artigo supracitado traz para o ER vários aspectos positivos, a exemplo do excerto “[...] assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (Brasil, 1997). Esse trecho garante que todas as religiões têm o direito de receber da comunidade escolar, principalmente, dos/as professores/as que atuam com a disciplina ER, igual tratamento e respeito, sem que haja priorização de ideologias e doutrinas religiosas, independentemente de suas origens e concepções de gênero. No entanto, “não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (Louro, 2008, p. 22).

Assim, a escola deverá ser espaço de discussão, entendimento e apropriação de conhecimentos relativos a gênero e a toda e qualquer cultura religiosa.

A pesquisa de campo aponta essa realidade, mencionada pelas professoras:

> O aluno já para para ouvir! **Eu fazia muito seminário: chamar o aluno na frente para falar um pouquinho da vida dele, para falar da religião dele. Depois eu tentava, assim, falar para eles que todas as religiões são iguais, falar a questão do respeito, que em uma casa pode ter várias religiões, que a gente é que tem que decidir o que identifica com a gente** (Débora, 2024).

> No sexto ano, lecionar Ensino Religioso é **um pouco complicado porque nas salas a gente tem que saber o que fala para o aluno devido ao que eles já trazem de casa, porque a maioria são católicos, outros são evangélicos, e tem um ou dois de religiões de matriz africana.** E aí, a gente tem que ter muita sabedoria de como passar, porque eles já trazem aquela bagagem ali, muitos já até fixadas. Outros não, outros não importavam. Outros tinham vergonha de falar sua religião, principalmente **quando são afrodescendentes, eles têm vergonha de falar porque são discriminados** (Acauã, 2024).

O discurso da professora, Débora, descreve sua postura em respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e, por outro lado, o discurso da professora Acauã ratifica essa necessidade ao detalhar a presença da discriminação contra religiões afro-brasileiras. Dessa forma, torna-se imprescindível a inclusão de vedações na legislação, assim como a evidência no corpo da lei do respeito à diversidade cultural religiosa no ER.

Em 1998, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, por meio da Resolução CEB nº 02/98, e, em 2010, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. No primeiro documento, o ER passa a ser tratado como área de conhecimento e, no segundo, confirma-se essa decisão no Art. 15, que trata sobre a organização dos componentes curriculares em relação às áreas de conhecimento.

De acordo com Holanda (2017), o ER como área de conhecimento também foi "[...] ratificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, na Resolução CEB/CNE nº 04/2010 [...]" (Holanda, 2017, p. 75). Isso posto, entende-se que esse avanço do ER não deve ficar restrito ao campo das ideias expressas nas Leis e Diretrizes Curriculares. Caron e Filho

(2020) ressaltam a relevância dos/as professores/as se apropriarem dos referenciais específicos desta área de conhecimento, sobretudo, do campo pedagógico.

Em relação aos referenciais, em 2017, foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), último documento nacional de caráter normativo e legal, elaborado com o objetivo de orientar as escolas e os sistemas de ensino na construção de seus currículos, de modo que contemplem as aprendizagens essenciais em todas as Áreas de Conhecimento, entre elas a de ER, que, segundo Junqueira e Itoz (2020), pela primeira vez na história, obteve esse *status*.

No tocante a essa questão, Rodrigues (2020) afirma que a BNCC, ao definir o ER como área de conhecimento, lançou sobre si, "[...] olhares de aprovação e reprovação no meio da comunidade científica sobre a sua presença no espaço escolar" (Rodrigues, 2020, p. 115).

A ausência de um consenso entre a comunidade científica acerca da presença do ER no contexto escolar, ao que tudo indica, está relacionada ao histórico dessa disciplina no currículo escolar brasileiro. A proposição de novos saberes pela BNCC parece ter a intenção de contribuir com a educação escolar, na superação de um currículo que, por séculos, priorizou os ensinamentos da Igreja Católica Apostólica Romana. Agora, busca-se contribuir com a construção de uma nova história, na medida em que se tenta valorizar a diversidade religiosa, o respeito às diferenças e combater a intolerância religiosa, ao preconceito, o proselitismo entre outros.

Daí a relevância da interculturalidade, conceito presente no componente curricular, cuja perspectiva é promover a interação e o respeito entre diferentes culturas, e, por conseguinte, entre diferentes tradições religiosas e grupos étnicos, sem anular a diversidade, neste caso, a cultural religiosa.

> A interculturalidade, [...], aponta para o confronto e o entrelaçamento, para o que ocorre quando grupos estabelecem relações e trocas. [...] a interculturalidade implica que os diferentes são o que são em relações de negociação, conflitos e empréstimos recíprocos (Canclini, 2004, p. 15).

Existem duas cosmopolíticas que merecem ser citadas: a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) e a Declaração Univer-

sal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), sendo a primeira relacionada à segunda, portanto, alinhando o discurso sobre diversidade cultural com os discursos globais no sistema das Nações Unidas. É afirmado nesta Declaração que "o respeito pela diversidade cultural, tolerância, diálogo e cooperação, em um clima de confiança e compreensão recíprocos, estão dentre as melhores garantias para a paz e segurança internacionais" (UNESCO, 2002).

Ao aspirar por "uma maior solidariedade baseada no reconhecimento da diversidade cultural, no desenvolvimento da unidade da humanidade, assim como no desenvolvimento das trocas interculturais" (UNESCO, 2002), o preâmbulo da Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural expressa a extensão dos usos políticos da cultura, bem como "reconhece a importância da variação cultural, ao mesmo tempo em que afirma a unidade da humanidade e a necessidade das trocas interculturais" (Ribeiro, 2009).[3]

Não por acaso, há um aumento das pesquisas sobre o ER que apontam para a preocupação de estudiosos/as em elencar os saberes relativos a esse componente curricular e conceituá-lo de modo que seja valorizada a pluralidade cultural religiosa existente no Brasil. Ademais, isso é resultado da multiculturalidade religiosa brasileira e das vozes dos/as invisibilizados/as, cujos direitos pautam as agendas sociais na atualidade.

Junqueira e Itoz (2020) afirmam que todos/as os/as estudantes da educação básica têm o direito de se apropriar das aprendizagens elencadas por esse documento, que foi elaborado por especialistas renomados e aprovado pelos representantes da sociedade civil, após passar por várias audiências públicas em todas as regiões do país.

A perspectiva dos direitos humanos, ricamente contemplada no componente curricular, tem a influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. A DUDH, da qual o Brasil é um de seus signatários, prevê no seu Artigo 18 que:

> Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo en-

[3] Texto sem paginação.

> sino, pela prática, pelo culto em público ou em particular (ONU, 1948).

Assim, inúmeras legislações brasileiras são baseadas na DUDH, entre as quais a BNCC, que, a partir de sua proposta, concede aos estados e municípios, em diálogo colaborativo, a autonomia de elaborar suas propostas curriculares. Esse processo deve considerar a priori as competências e as diretrizes da educação básica brasileira, que são comuns, bem como as especificidades próprias de cada local e região.

As categorias "Interculturalidade, Tradições Religiosas e Direitos Humanos" se fazem presentes nesse contexto, e o atravessamento da categoria gênero, “não é algo que somos, é algo que fazemos, um ato, ou mais precisamente, uma sequência de atos, um verbo em vez de um substantivo, um fazer em vez de ser” (Salih, 2013, p. 89).

Na prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa, pudemos identificar as categorias presentes no componente curricular. Vejamos:

> Precisamos melhorar no sentido de oferecer material pra se trabalhar, porque tá muito pobre ainda, sabe? Muito pouco ainda. **A maturidade dos nossos alunos do 6º ano ainda é muito pouca. Eles não têm maturidade para abordar certas questões, por exemplo quando você vai trabalhar a questão dos Direitos Humanos**, **da sexualidade, eles ficam encantados, mas não tem como participar**, nas suas falas, seus trabalhos sobre determinadas questões sabe? [...] (Iemanjá, 2024).

> Quando eu comecei foi difícil [...]. **No primeiro ano, foi difícil trabalhar Interculturalidade, aí a gente teve que preparar para conversar muito com os alunos porque no sexto ano, o aluno não é assim preparado**. Para a gente [...] trabalhar primeiro os valores, colocar o aluno para ouvir, [...] foi difícil. Às vezes a gente coloca que religião é difícil, quando a gente passa a interculturalidade a gente tá pensando numa coisa, mas vem tanta coisa, vão assim aparecendo no decorrer da aula (Débora, 2024).

As professoras mencionaram ter dificuldades para abordar diferentes temáticas sob a perspectiva da diversidade religiosa e cultural brasileira, fato que indica a necessidade de formação continuada e de materiais adequados para as aulas de ER. Além disso, também foi observado pela pesquisadora que a própria educação recebida na família e, posteriormente, ao longo do percurso escolar, contribui para a invisibilização dessas temáticas e para o silenciamento, de determinadas questões, principalmente por se tratar de professoras mulheres.

Em tempo, foi apresentado um breve recorte histórico do ER na educação brasileira, embasado em leis, documentos normativos e curriculares que vigoraram em diferentes períodos, incluindo aqueles atualmente em vigor. A seguir, será apresentada a Base Municipal Curricular de Guanambi, especificamente, a área de ER, cuja proposta curricular motivou esta pesquisa.

A Base Municipal Curricular de Ensino Religioso de um município do Sertão Produtivo Baiano: contextos e interfaces

Publicada em 31 de dezembro de 2020, a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG) trata de "[...] uma política de currículo do Sistema de Ensino [...] (Guanambi, 2020, p. 17), deste município. Sua finalidade é subsidiar a elaboração dos currículos escolares e orientar as práticas educativas de professores/as, gestores/as e coordenadores/as nas Unidades de Ensino, atendendo à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e às seguintes modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para crianças, jovens e adultos (Guanambi, 2020).

A elaboração da BMCG teve como referência as políticas educacionais e a legislação oficial do setor, sedo embasada nos principais marcos legais que instituem, orientam e regulam a educação brasileira. Entre eles, destacam-se: a Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Estatuto da Juventude, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB 2020), o Plano Municipal de Educação (PME 2015 – 2025), além de outras legislações (Guanambi, 2020).

Vale ressaltar que a BMCG foi fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que diz:

> A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas

> de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2017, p.35).

Diante do exposto, ao estruturar a educação do município de Guanambi, a BMCG (2020) definiu princípios e concepções que deverão orientar as práticas desenvolvidas nas Unidades de Ensino. Além disso, estabeleceu as aprendizagens essenciais que devem ser trabalhadas em cada área/ componente curricular, possibilitando que o/a estudante desenvolva as habilidades, competências e atitudes esperadas para sua idade e ano escolar. Esse processo leva em consideração saberes relativos às diferentes culturas, sobretudo, aquelas presentes nos espaços em que o/a estudante está inserido/a.

De acordo com Guanambi (2020), no currículo do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Guanambi

> [...] as aprendizagens essenciais expressas na Base estão garantidas, porém sua organização segue uma estrutura própria, construída a partir das teorias e pressupostos epistemológicos que subsidiam o texto curricular, desde as concepções presentes nos textos introdutórios até as discussões específicas da etapa do Ensino Fundamental (GUANAMBI, 2020, p. 159).

Nesse sentido, observa-se que, na organização curricular das áreas de conhecimento e seus componentes na BMCG, a equipe curricular do município optou por substituir a terminologia “competências gerais” utilizada na BNCC para expressar as aprendizagens essenciais, pelo termo “objetivos educativos” (BMCG, 2020). Essa nomenclatura também se aplica às “competências específicas” das áreas e “competências específicas” dos componentes curriculares.

Quanto às demais nomenclaturas do organizador curricular, adotou-se os termos “saberes escolares” e “objetivos educativos específicos” para se referir a “objetos de conhecimento” e “habilidade”, respectivamente. Conforme o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Terminologias usadas na BNCC X Terminologias usadas na BMCG

Terminologias usadas na BNCC	Terminologias usadas na BMCG
Competências[4] gerais da Educação Básica	Objetivos educativos da Educação Básica
Competências específicas das áreas	Objetivos educativos específicos da área
Competências específicas dos componentes curriculares	Objetivos educativos específicos (nome do componente curricular)
Objetos de conhecimento	Saberes escolares
Habilidades	Objetivos educativos específicos

Fontes: Brasil (2017) e Guanambi (2020). Elaborado pela autora (2024).

Conforme Guanambi (2020), as aprendizagens essenciais apresentadas na BMCG se expressam por meio de objetivos educativos, que primam pela formação integral dos/as estudantes.

Valendo-se da autonomia concedida aos estados e aos municípios na elaboração do currículo, Guanambi (2020), em conformidade com a BNCC, ao construir o currículo de ER manteve as três unidades temáticas propostas na BNCC: Identidades e alteridades; Manifestações religiosas; Crenças religiosas e Filosofias de vida. Além disso, acrescentou a unidade temática Manifestações culturais e direitos humanos, com seus respectivos saberes escolares e objetivos educativos específicos, os quais foram elaborados de acordo com o ano escolar.

Além do exposto, Guanambi (2020), realizou alterações em algumas habilidades apresentadas pela BNCC, criou novos objetivos educativos específicos e desmembrou outros, visando atender às necessidades da rede municipal, alinhando-se à realidade local.

Ao abordar o ER em uma escola de um município do Sertão Produtivo, torna-se essencial apresentar uma síntese da história desse lugar, desde sua fundação até a contemporaneidade, para melhor compreender o contexto em que esse componente curricular está inserido.

O município de Guanambi, localizado no Território de Identidade Sertão Produtivo, na Bahia, tem uma população estimada em 87.817 habitantes, con-

[4] Conforme consta na Introdução da Base Nacional Comum Curricular (2017), competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

forme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Sua origem remonta a 1870, quando Joaquim Dias Guimarães doou parte de suas terras, às margens do rio Carnaíba de Dentro, para a construção de moradias e de uma igreja dedicada a Santo Antônio. Inicialmente, a igreja ficou subordinada à Paróquia de Monte Alto, e o lugar foi denominado Beija-Flor (IBGE, 1958).

Em 1880, a freguesia foi elevado à categoria de Distrito de Paz de Beija -Flor, ainda ligado ao município de Monte Alto. Com o crescimento populacional, em 14 de agosto de 1919, tornou-se vila e município com o nome de Guanambi, sendo oficialmente instalado em 1º de janeiro de 1920. A Lei Municipal nº 2, de 8 de janeiro do mesmo ano, confirmou a criação do distrito-sede de Guanambi (ex Beija-Flor) (IBGE, 1958).

A esses registros, vale acrescentar a síntese da história oral colhida pelo escritor guanambiense Antônio Domingos Teixeira (1991), sobre a origem do povoado. Segundo o autor, o referido povoado foi fundado por uma mulher desconhecida, cujo pseudônimo era Bela, que construiu sua casa de taipa à margem direita do rio Carnaíba de Dentro.

Bela, devota de Santo Antônio, e sua filha Flor realizavam anualmente uma ladainha em louvor ao santo, o que evoluiu para um trezenário e festa popular. A presença do botequim e da hospitalidade de Bela atraíram moradores da região, contribuindo para o crescimento do arraial, que passou a se formar na segunda metade do século XIX. O local recebeu o nome de Bela-Flor em homenagem às fundadoras, e, em 1929, ao ser emancipado de Palmas de Monte Alto, o arraial “[...] recebeu o topônimo indígena ‘Guanambi’ (beija-flor) e não ‘Guainambi’ (bela-flor)” (Teixeira, 1991, p. 52). Para o autor, a escolha desse nome deu-se em virtude da grande quantidade de beija-flores na vazante do rio Carnaíba.

Assim como a história da origem de Guanambi traz o protagonismo feminino, a população da cidade e as professoras da rede municipal de ensino também referendam essa marca. De acordo com Guacira Louro (2013):

> A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como *tipicamente femininas*: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular a tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um

> *sacerdócio* do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como *trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras,* o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho, etc. (LOURO, 2013, p. 450).

Outra versão descrita por Teixeira (1991) também está associada à história das duas mulheres mencionadas anteriormente. Diz a tradição que, no dia da ladainha de Santo Antônio, as brincadeiras eram iniciadas, quando todos/as os/as participantes beijavam a imagem do referido santo. Entretanto, Flor, filha de Bela, era a primeira pessoa a tocar a imagem com os lábios, sendo seguida pelos/as demais. Para encerrar rapidamente a cerimônia, os que ali estavam pediam a Flor que fosse mais ágil e, em coro, gritavam: Beija, Flor! Beija, Flor! Para muitos, aquele momento era tão marcante que o arraial passou a ser chamado de Beija-Flor.

Teixeira (1991), relata que a presença dos tropeiros, feirantes e homens dedicados ao comércio, vindos de outros lugares do entorno, consolidou a atividade comercial do povoado. Isso contribuiu para que Guanambi se tornasse “[...] um centro de distribuição de produtos originados não só do município de Guanambi e do entorno imediato, mas de outros municípios da Bahia e de outros estados, a exemplo de Minas Gerais” (Pereira, 2013, p. 85).

Sobre o desenvolvimento econômico do município, Pereira (2013) observa que o declínio da cultura algodoeira na região, entre as décadas de 1980 e 1990, foi um dos fatores que impulsionaram Guanambi a investir em outros empreendimentos, incluindo a educação. Esse movimento tem atraído pessoas de diversos estados do Brasil, especialmente nos últimos dez anos. A partir da década de 1990, o município recebeu instituições de ensino superior públicas e privadas, além de polos de apoio presencial de faculdades de Educação a Distância, somando-se à oferta já existente de educação básica de ensino fundamental e médio.

Sob a responsabilidade do município, as duas primeiras etapas da educação básica contam com 36 unidades escolares que oferecem Educação Infantil – Creche e Pré-escola; Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais para aproximadamente 12.000 estudantes. Quanto às modalidades de ensino, são ofertadas Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas, Educação Especial e Educação do Campo.

No que diz respeito aos aspectos contextuais em que o ER está inserido, é relevante apresentar dados da cartografia religiosa do município. De acordo com dados da Diocese de Caetité - BA o município conta com três paróquias e uma área pastoral, futura Paróquia São Francisco de Assis. Quanto às demais religiões, há registro de 22 igrejas evangélicas, cinco centros espíritas e dois terreiros de candomblé na Secretaria Municipal da Fazenda. Esses dados evidenciam que, em Guanambi, há um maior percentual de pessoas pertencentes às religiões de base cristã, sobrepondo-se ao quantitativo de cidadãos/ãs adeptos das religiões de matriz africana, assim como ocorre na maioria das cidades brasileiras.

Diante da desproporção existente entre o número de pessoas que pertencem às religiões mencionadas, há sempre o risco de se ter, na prática pedagógica de ER, a perpetuação de conhecimentos religiosos das religiões de base cristã, o que pode configurar proselitismo e desrespeito às demais manifestações religiosas, especialmente às religiões de matriz africana.

A pesquisa de campo trouxe essa realidade à tona, ainda que o discurso da professora participante tenha expressado preocupação e respeito a outras religiões, a sobreposição das religiões de base cristã, associada à falta de formação de caráter continuado, corroboram ações semelhantes à descrita a seguir.

> E conhecendo a palavra, a gente não pode estar trabalhando nem diretamente. **A gente tem que… e, principalmente, dentro de uma sala de aula, que você não pode direcionar, né!? Puxar a sardinha para seu lado. Eu mesma, como evangélica, eu ficava nessa cisma, de não ficar tendendo para a minha religião.** Só que para me dar segurança sobre isso, eu pegava a Bíblia, pedia para trazer a Bíblia, para trazer a sua e mostrava dentro da própria Bíblia dele para não haver constrangimentos. E a outra religião não tinha, né!? Então era mais complicado ainda de você lidar com esses fatos. Com o que vinha proposto para a gente estar trabalhando com eles, porque tinha que falar. E quando era [...] o assunto universal, como o Pai nosso, que está dentro da Bíblia e não as outras orações que não tem dentro da Bíblia, vinha o questionamento que a gente tinha que estar discutindo. Vinha também a questão das imagens que as outras religiões usavam e a católica usa! As outras usam e a evangélica não usa as imagens! Ou porquê!? E eu trabalhava o estudo dentro da Bíblia (Acauã, 2024).

Atenta a essa realidade, a BMCG (2020) se coaduna com a BNCC (2017), substanciando a relevância de o/a professor/a de ER contemplar, no contexto da sala de aula, os objetivos propostos nesse documento normativo, ou seja:

> a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
> b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
> c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
> d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (Brasil, 2017, p. 436).

Diante do exposto, o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, com foco na efetivação dos objetivos mencionados, pode ser de grande relevância para disseminar e fortalecer a cultura das religiões que não têm o cristianismo como princípio, e, consequentemente, contribuir para a redução da intolerância religiosa, fruto de uma série de fatores, entre eles a ausência de conhecimento relativo aos dogmas, ritos e símbolos de muitas outras religiões. Além disso, poderá também encorajar estudantes pertencentes às religiões de matriz africana a vivenciarem publicamente as doutrinas a elas relacionadas.

Não obstante a situação acima observada acerca da sobreposição de religiões cristãs, há um esforço em contemplar a diversidade cultural, embora com limitações importantes, em razão da forma de colonização do Brasil e da tardia compreensão sobre a necessidade de valorização da diversidade cultural religiosa brasileira.

Para ilustrar, apresentamos duas observações da professora Iemanjá oriundas de sua narrativa:

> **Aqui sem querer desrespeitar nenhuma religião, pelo amor de Deus, mas eu acho que enquanto brasileira que sou um estado laico, acho que eu tenho o direito de professar minha fé. Meu avô era muito religioso, muito católico, ele fazia cultos, orações de terço, novenas de Natal, e a gente era muito participativo, eu fui muito participativa nesse sentido**. E foi muito interessante porque eu cresci nisso e participei muito das comunidades eclesiais de base. [...]. Trabalhar com Ensino religioso, para mim, me identifica demais. **Porque sou católica, apostólica, romana, mas Deus me deu muito discernimento de apresentar para eles as religiões, as suas filosofias, mas, acima de tudo, a palavra respeito.** Eu digo para eles sempre respeito, eu coloco sempre na coluna vertical a palavra respeito (Iemanjá, 2024).
>
> **Então, é assim, quando alguém diz assim, professora eu**

> **sou, minha família é do candomblé. Nossa! O restante dos alunos se enrijecem. E a gente precisa mais desse material em uma linguagem que a gente possa abordar com eles para que eles possam entender, aceitar e participar.** Mas assim, é... eu tenho essa esperança que a gente consiga mostrar para eles, por exemplo que eu não estou aqui para convencer ninguém, não estou para aprofundar, mas para apresentar nesse momento a vocês essas temáticas e vocês aguçaram a curiosidade e pesquisar, [...] (Iemanjá, 2024).

Ao refletir sobre essas e outras questões relacionadas à prática do ER, a BMCG (2020) apresenta a proposta de discutir os conhecimentos construídos e acumulados por diferentes religiões, a partir de correlações existentes entre "[...] a diversidade cultural, religiosa e dos direitos humanos, [...]" (Guanambi, 2020, p. 437), com o intuito de ampliar "[...] o entendimento do Ensino Religioso como meio para que os alunos pensem sobre suas escolhas éticas e morais a partir de sua religião e que o outro o fará a partir da sua própria, ou da ausência dela [...]" (Guanambi, 2020, p. 437).

Nessa perspectiva, o diálogo inter-religioso deve ser prática constante nas aulas de ER, perpassando todos os anos de escolaridade de forma variada e enriquecedora, para que, gradativamente, crianças e adolescentes aprendam a praticar a tolerância, a inclusão e o respeito mútuo frente à pluralidade de religiões presentes no ambiente escolar. Para que as escolas do município tenham uma prática pedagógica que promova o diálogo inter-religioso, o perfil do/a professor/a é imprescindível, considerando o desafio de adotar uma postura aberta para acolher diferentes expressões religiosas que se encontram em uma sala de aula (Guanambi, 2020).

A partir dessas observações, vê-se que a BMCG (2020) traz orientações pertinentes que demandam reflexões para o/a professor/a de ER, que na sua maioria são mulheres, abordarem e refletirem com os/as alunos/as acerca de culturas e religiões referentes à diversidade, como deve ser em um estado laico, rompendo, assim, com a exclusividade dada à cultura e religião eurocêntricas patriarcais por mais de 500 anos de história. Louro (2008) menciona que:

> Portanto, é possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação 'científicos' e

> válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes são masculinos (Louro, 2008, p. 89).

Entretanto, importa ressaltar que não foi diferente neste estudo e que o ER, a partir da BNCC, e da BMCG, não é, por si só, suficiente para garantir o respeito às diferenças entre as manifestações religiosas; compreender a importância da liberdade de consciência e de crença; entender as relações entre as manifestações religiosas e as questões de gênero, étnico-raciais e de orientação sexual; aceitar as diferentes formas de expressão religiosa presentes na sociedade; entender a importância da ética e dos valores na construção da cidadania.

Considerações finais

A pesquisa empreendida, que analisou a prática pedagógica das professoras do 6º ano do Ensino Fundamental no componente curricular do Ensino Religioso (ER), à luz das questões de interculturalidade, tradições religiosas, direitos humanos e gênero, revelou a complexidade e os desafios persistentes na implementação de uma educação religiosa plural nas escolas públicas do Sertão Produtivo Baiano. A coleta e análise de dados qualitativos, incluindo pesquisa documental e de campo, evidenciaram aspectos relevantes tanto nas práticas docentes quanto nas resistências culturais que ainda permeiam parte do ambiente escolar.

Os resultados da pesquisa destacam que os trabalhos realizados em sala de aula ainda não contemplam efetivamente as propostas apresentadas pelos documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG). Embora tais documentos orientem a construção de um ensino que respeite a diversidade religiosa e os direitos humanos, a prática observada na escola do Sertão Produtivo permanece marcadamente influenciada pela herança colonial, em que as religiões de base cristã assumem um papel preponderante, e as religiões de matriz africana continuam a ser marginalizadas. Esse desequilíbrio de representações reflete um processo histórico de exclusão religiosa que persiste no espaço escolar, como evidenciado pela recorrente centralidade da Bíblia e a ausência de materiais didáticos que abordem de forma equânime as diversas

tradições religiosas presentes no Brasil.

A análise do DSC revelou que o ER, enquanto componente curricular, não se desvinculou completamente de suas raízes coloniais. Corroborando o fato de que, durante o período colonial, o ER foi um instrumento fundamental na propagação da religião católica, alinhando-se com os interesses do Estado para consolidar uma identidade religiosa, que excluía as religiões de povos indígenas e africanos. Sua continuidade, na contemporaneidade é um dos fatores que alimenta as dificuldades para a implementação de um ensino que respeite a pluralidade religiosa.

Os dados da pesquisa apontam que, embora as professoras busquem oferecer uma abordagem que favoreça a tolerância e o respeito às tradições religiosas não cristãs, a prática pedagógica é atravessada pela resistência de conceitos culturais e religiosos profundamente arraigados, que ainda associam o ensino religioso à moralidade cristã e, muitas vezes, às práticas de exclusão e preconceito contra as religiões de matriz africana. A pesquisa evidenciou que, ao utilizar a Bíblia como principal material didático, o ER ainda reproduz uma visão unilateral da religiosidade, limitando a construção de um conhecimento religioso plural e inclusivo.

A investigação revelou uma série de limitações estruturais e pedagógicas que dificultam a implementação de uma abordagem verdadeiramente pluralista no Ensino Religioso. Dentre esses desafios, destaca-se a falta de formação continuada para os/as docentes, que se veem incapazes de lidar especificamente com as questões de diversidade religiosa e de gênero no ambiente escolar. A formação inicial, em muitos casos, é insuficiente para preparar os professores para a complexidade das questões religiosas e sociais, o que resulta em práticas pedagógicas desinformadas, muitas vezes contaminadas por preconceitos pessoais ou culturais.

Outro aspecto identificado foi a resistência dos próprios discentes em relação à abordagem das religiões de matriz africana, o que sugere um processo de internalização do racismo religioso e da intolerância religiosa presente na sociedade. Embora as professoras reconheçam a importância de promover um ambiente de respeito e acolhimento, suas práticas, muitas vezes, não vão além de uma abordagem superficial que não desafia as representações dominantes de religião e identidade cultural.

Por outro lado, a pesquisa também indicou que o ER, quando bem implementado, tem um enorme potencial de transformação social. A prática pedagógica que promove o diálogo intercultural e o respeito mútuo entre as diversas tradições religiosas pode contribuir significativamente para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias.

A análise dos dados também indicou que, apesar das orientações da BNCC e da BMCG, há uma lacuna significativa entre as diretrizes curriculares e a realidade das salas de aula. Para que o ER cumpra seu papel de promoção da diversidade e dos direitos humanos, é fundamental que haja a oferta de materiais didáticos, pois a produção de recursos pedagógicos que apresentem de maneira equânime as religiões de matriz africana, bem como outras expressões religiosas, é um passo importante para garantir a efetividade da pluralidade religiosa no ensino escolar.

A formação continuada de professores deve ser um componente essencial nesse processo. A formação não deve apenas oferecer conhecimentos sobre as diferentes religiões, mas também trabalhar as questões de preconceito e intolerância religiosa que permeiam o contexto escolar. Além disso, é necessário que haja um acompanhamento institucional que apoie as professoras em sua prática pedagógica, fornecendo-lhes ferramentas e espaços para reflexão contínua sobre suas abordagens e metodologias de ensino.

O caminho para a transformação do Ensino Religioso exige uma abordagem integrada, que envolve a revisão das práticas pedagógicas, a criação de recursos didáticos que contemplam a diversidade religiosa brasileira e o apoio contínuo aos/às docentes para que possam exercer seu papel de mediadores/as do conhecimento religioso de forma ética, crítica e respeitosa. Só assim será possível garantir que o Ensino Religioso cumpra sua função educativa de maneira plena, contribuindo com a pauta da interculturalidade, das tradições religiosas e direitos humanos que possam dialogar de forma crítica e reflexiva com a pluralidade religiosa.

Referências

BAHIA. **Diocese de Caetité**. Paróquias da Diocese. Disponível em: https://diocesedecaetite.org.br/paroquias/. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html. Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890.** Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. Rio de Janeiro: Governo Provisório, 1890. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-119-a-7-janeiro-1890. Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNECP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Re-**

solução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: CNE, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectados**: mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa, 2004.

CARON, Lurdes; FILHO, Lourival José Martins. Ensino Religioso: uma história em construção. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio (orgs.). **O Ensino Religioso na BNCC**: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GUANAMBI (BA). Secretaria Municipal de Educação. **Base Municipal Curricular de Guanambi para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidades de Ensino.** Guanambi: Centro de Treinamento Pedagógico, 2020.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1957-1964. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=227295&view=detalhes.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Guanambi**. [s.l.]: [s.n.], [20--]. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/guanambi/panorama. Acesso em: 2 out. 2024.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. **Ensino Religioso**: aspectos legal e curricular. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ITOZ, Sônia de. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio (orgs.). **O Ensino Religioso na BNCC:** teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A presença do Ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul (orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [S.l.]: ONU, 1948. Disponível em: https://www.onubrasil.org.br/documentos-direitos-humanos. Acesso em: 24 mar. 2024.

PEREIRA, Sofia Rebouças Neta. **Guanambi**: centralidade, rede urbana e dinâmica regional no centro-sul baiano. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/20146/1/Sofia_Reboucas_Neta_Pereira_Dissertacao.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Diversidade cultural enquanto discurso global. **Avá, Posadas**, n. 15, p. 9-39, jul. 2009. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942009000200001&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2024.

RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no Ensino Fundamental. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio (orgs.). **O Ensino Religioso na BNCC**: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, ano 18, n. 43, p. 24-56, set./dez. 2016.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. Movimento institucional das pessoas favoráveis e contrárias ao Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

TEIXEIRA, Domingos Antônio. **Respingos históricos**. Salvador: Gráfica e Editora Arembepe Ltda, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências soci-**

ais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.