



Universidade Federal de Sergipe
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião

Wendson Santos do Sacramento

A (in)visibilidade das religiões afro-brasileiras no Ensino Religioso:
Análise das narrativas de docentes
em São Cristóvão, Sergipe.

São Cristóvão - SE
2026

Wendson Santos do Sacramento

A (in)visibilidade das religiões afro-brasileiras no Ensino Religioso: Análise das narrativas de docentes em São Cristóvão, Sergipe.

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

Orientador: Prof. Dr. Edemir Antunes Filho

Linha de pesquisa: Ciências Empíricas e Aplicada da Religião

São Cristóvão - SE
2026

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S123i Sacramento, Wendson Santos do
A (in)visibilidade das religiões afro-brasileiras no Ensino Religioso : análise das narrativas de docentes em São Cristóvão, Sergipe / Wendson Santos do Sacramento ; orientador Edemir Antunes Filho. – São Cristóvão, SE, 2026.
220 f. : il.

Dissertação (mestrado em Ciências Religião) – Universidade Federal de Sergipe, 2026.

1. Ensino religioso - São Cristóvão (SE). 2. Cultura afro-brasileira. 3. Representações sociais. 4. Liberdade religiosa. 5. Educação e Estado. I. Antunes Filho, Edemir, orient. II. Título.

CDU 2-472(813.7)

WENDSON SANTOS DO SACRAMENTO

A (in)visibilidade das religiões afro-brasileiras no Ensino Religioso: Análise das narrativas de docentes em São Cristóvão, Sergipe.

“A Comissão Examinadora foi presidida pelo professor Dr. Edemir Antunes Filho e contou com a participação do Professor Dr. José Antônio Santos de Oliveira (1º Examinador, interno) e do professor Dr. Wellington Cardoso de Oliveira (2º Examinador, externo à instituição).”

APROVADA EM: 30 de janeiro de 2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edemir Antunes Filho (UFS)
(Orientador)

Prof. Dr. José Antônio Santos de Oliveira (UFS)
(1º Examinador/Membro Interno)

Prof. Dr. Wellington Cardoso de Oliveira (IFG)
(2º Examinador/Membro Externo)

Primeiramente a meu bom Deus, pela gratuidade da minha existência. À minha avó M^a Enedina dos Santos (*in memoriam*), e a minha mãe, duas mulheres guerreiras e essenciais na minha vida, pois nunca hesitaram em acreditar em mim.

AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas que fizeram parte desse processo de aprendizado e que caminharam junto comigo na realização desse mestrado, que fico temeroso em não conseguir citar e atender a todas elas minha extrema gratidão. Primeiramente agradeço a Deus por me agraciar pelo dom da vida, e me guiar com sabedoria todos os momentos difíceis. Aos meus irmãos de Jufra e OFS, e em especial ao meu padrinho José Wolney, aqueles que sempre acreditaram em mim.

Agradeço a Moisés, que teve a ousadia e a iniciativa de me convencer a participar do processo seletivo, em acreditar em mim mesmo nos momentos em que a dúvida me consumia. A minha avó Enedina dos Santos (*In memoriam*), que sempre me apoiou em tudo na vida. A meu pai Maurilio do Sacramento, e em especial a minha mãe Rosângela Souza Santos, ao meu irmão Dinho, e a minhas tias: Fia, Eca, Ninho, Kátia e demais familiares.

Aos meus amigos deste mestrado, em especial ao colega Vitelmo Vieira e Priscilla Goes. Aos amigos do trabalho, Fagner Paes; Marllon Vinicius; Aloísio; Aub Almeida; André Sedex; Alessandro Mota; José Eduardo; Messias Andrade e Carlos Alberto. Meu agradecimento também a secretaria do programa Kate Paranhos, e a CAPES, que financiou esta pesquisa.

Agradeço a minhas professoras: Ana Cristina; Maryli e Conceição. Ao prof. Dr. Marcos Vinicius, pelas orientações iniciais, aos professores do PPGCR/ UFS, em especial ao Dr. Luís Américo e ao Dr. Joe Marçal, que contribuíram significativamente para a aquisição de novos aprendizados e conhecimentos para minha caminhada acadêmica.

Ao meu prof. e amigo Dr. Eduardo Pina, que foi o meu alicerce e aprimoramento ao mundo da pesquisa científica, agradeço por todos os seus ensinamentos, sempre acreditando e me incentivando aos estudos.

Em especial venho agradecer ao prof. Dr. Edemir Antunes meu orientador, que me aceitou a caminhar nesse processo de mestrado, que não foi fácil pra mim, mas me deu todo suporte necessário e apoio moral principalmente nos momentos de inquietações e angústias acadêmicas. Sem você eu não conseguia chegar até o final, gratidão por tudo.

E por fim, agradeço a todos e todas que diretamente ou indiretamente sempre emanaram vibrações positivas, e torceram pelo meu sucesso! Que sempre estiveram comigo nessa jornada da vida, nos momentos bons e ruins, nas tristezas e alegrias.

As irmãs Ana Maria e Rosângela filhas de Dona Rosa, que sempre estive na torcida me dando todo apoio aos meus estudos, ambas foram uma inspiração pra mim. Aos meus amigos: Douglas Fernandes; Ednaldo Gonçalves; Ilmar; Alexandre Fontes; Anderson Barbosa.

Ao meu querido amigo Egno Henrique e família; Welder Tenório; e aos meus dois amigos especiais do curso de história; Tamires Ferreira e Gleidson Menezes. Desde já o meu muito obrigado a todos.

Pax et Bonum!

Resumo

Esta pesquisa investiga a supressão da religiosidade afro-brasileira no Currículo do Ensino Religioso de Sergipe (2018), tomando como referência normativa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo parte do pressuposto de que a construção desse componente curricular é um campo de disputas de poder entre o Estado, a Igreja Católica e outras instituições religiosas hegemônicas, resultando na opressão e no apagamento de determinadas tradições. O objetivo central é analisar o referido documento à luz da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, promovendo uma reflexão que visa ao reparo cultural e ao combate à discriminação e à intolerância religiosa. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, utilizando a análise de conteúdo (Bardin) para examinar o currículo e a análise hermenêutico-dialética (Minayo) para interpretar narrativas docentes, a fim de compreender como elas reproduzem ou contestam a colonialidade do poder e do saber. O referencial teórico fundamenta-se na Teoria Decolonial Latino-Americana (Quijano, Mignolo, Walsh) para desnaturalizar a epistemologia eurocêntrica, e nas Teorias das Representações Sociais na perspectiva da história cultural (Chartier), para analisar a (in)visibilidade das identidades religiosas subalternizadas. A pesquisa, situada no campo das Ciências da Religião, almeja fomentar a discussão sobre questões étnico-raciais e o racismo religioso, contribuindo para uma política educacional verdadeiramente igualitária.

Palavras-chave: Intolerância Religiosa; Culturas Afro-brasileiras; Ensino Religioso; Representação Social; Decolonialidade.

Abstract

This research investigates the suppression of Afro-Brazilian religiosity in the Religious Education Curriculum of Sergipe (2018), taking the National Common Core Curriculum (BNCC) as a normative reference. The study is based on the assumption that the construction of this curricular component is a field of power struggles between the State, the Catholic Church, and other hegemonic religious institutions, resulting in the oppression and erasure of certain traditions. The main objective is to analyze the aforementioned document in light of Law No. 10,639/2003, which makes the teaching of Afro-Brazilian history and culture mandatory, promoting reflection aimed at cultural repair and combating discrimination and religious intolerance. Methodologically, a qualitative approach is adopted, using content analysis (Bardin) to examine the curriculum and hermeneutic-dialectical analysis (Minayo) to interpret teaching narratives, in order to understand how they reproduce or contest the coloniality of power and knowledge. The theoretical framework is based on Latin American Decolonial Theory (Quijano, Mignolo, Walsh) to denaturalize Eurocentric epistemology, and on Social Representation Theories from a cultural history perspective (Chartier) to analyze the (in)visibility of subalternized religious identities. The research, situated in the field of Religious Studies, aims to foster discussion on ethnic-racial issues and religious racism, contributing to a truly egalitarian educational policy.

Keywords: Religious Intolerance; Afro-Brazilian Cultures; Religious Education; Social Representation; Decoloniality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1- Oferta do Componente Curricular de Ensino Religioso nas Escolas.....	92
Gráfico 2- Reconhecimento das Leis Federais 10.639/03 e a 11.645/08.....	94
Gráfico 3- Referencial Curricular Adotado pela Escola A e B.....	95
Gráfico 4 - Oferta de Formação Continuada de Ensino Religioso pelo Estado.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Análise dos Registros de Conteúdos (escola A).....	100
Quadro 2 – Análise dos Registros de Conteudos (escola A).....	101
Quadro 3 – Análise dos Registros de Conteúdos (escola B).....	102
Quadro 4- Produções de Dissertações e Teses do Estado da Arte.....	134
Quadro 5- Produções de Dissertações e Teses do Estado da Arte.....	135
Quadro 6- Produções de Dissertações e Teses do Estado da Arte.....	136
Quadro 7 – Periódicos do estado da arte.....	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proposta e Competências do Plano Político Pedagógico (Escola A)	95
Figura 2 – Portal do Currículo da Prefeitura de São Cristóvão	98
Figura 3 – Lambe-sujo e Caboclinho	139
Figura 4 – Cacumbi	139
Figura 5 – São Gonçalo	140
Figura 6 – Parafusos	140
Figura 7 – Taieiras	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF.....	Constituição Federal
CR.....	Ciências da Religião
ER.....	Ensino Religioso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNs.....	Diretrizes Curricular Nacional
FONAPER.....	Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
IQE.....	Indicadores da Qualidade na Educação
ICAR.....	Igreja Católica Apostólica Romana
PPP.....	Plano Político Pedagógico
SEED.....	Secretaria de Estado da Educação
SEDUC.....	Secretaria de Estado da Educação e Cultura

Sumário

Introdução	15
1 – Ensino Religioso, Decolonialidade e Contexto Brasileiro	26
1.1. Colonialidade do poder e do saber: aportes decoloniais	26
1.2. Representações Sociais e (in)visibilidade: o olhar de Chartier	30
1.3. Ciências da Religião: um tripé para um Ensino Religioso	34
1.4. Os Primórdios do Ensino Religioso no Brasil	38
1.5. O Ensino Religioso em Sergipe: um recorte histórico	43
1.6. Religiões afro-brasileiras no Ensino Religioso e seu estado da arte	50
2 – Análise do currículo de Sergipe: retórica plural e invisibilidade	56
2.1. A construção do currículo de Sergipe (2018): contexto e processo	58
2.2. Diálogos e tensões: o currículo estadual e a BNCC	63
2.3. O currículo do Ensino Religioso de Sergipe e seus paradoxos	66
2.4. O silêncio eloquente: mapeamento das ausências afro-brasileiras	71
2.5. Diversidade e pluralidade cultural no currículo escolar	78
2.6. Decolonialidade e Ensino Religioso: em combate a intolerância e ao preconceito	83
3 – Narrativas docentes: recepção, prática e agência	89
3.1. Caminhos metodológicos: a pesquisa de campo em São Cristóvão	89
3.2. A leitura docente do currículo: percepções e dilemas	92
3.3. Estratégias pedagógicas diante da (in)visibilidade	99
3.4. Reprodução, resistência e negociação no cotidiano escolar	108
3.5. Relatos do racismo religioso no ambiente educacional	113
3.6. Síntese: vozes docentes em diálogo com a crítica documental	115
Considerações finais	118
Bibliografia	124
1. Fontes Primárias	124
2. Referências	124
Apêndices	134
Apêndice A	134
Apêndice B	139
Anexos	141
Termos de autorização	141
Questionários	146
Programas Curriculares	204

Introdução

A investigação que ora se apresenta, intitulada “A (in)visibilidade das religiões afro-brasileiras no Ensino Religioso: análise das narrativas de docentes em São Cristóvão, Sergipe”, não emerge de um mero exercício acadêmico desprovido de enraizamento existencial e social. Pelo contrário, ela constitui a expressão formal e sistematizada de um percurso intelectual e pessoal cuja gênese antecede o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião (PPGCR) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), e que se encontra profundamente imbricado com questões de identidade, memória, território e justiça epistêmica. Este trabalho se configura, assim, como o ponto de convergência de uma trajetória multifacetada, na qual vivências práticas no campo religioso, processos formativos no âmbito educacional e vínculos ancestrais com a cultura afro-brasileira em Sergipe se entrelaçam para formar um olhar crítico específico sobre um problema de relevância tanto acadêmica quanto política. O interesse que move esta pesquisa é, portanto, um interesse situado: ele nasce da confluência entre a minha biografia e as estruturas sociais mais amplas que historicamente têm determinado a (in)visibilidade de certas tradições religiosas no espaço público brasileiro, em particular no sistema educacional.

A primeira dimensão que contribuiu para a construção desse olhar foi a minha experiência como professor de crisma na Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR). Embora breve, essa atuação em um contexto confessional específico foi marcada, desde o início, por uma inquietação pedagógica. Ao preparar catequizandos para o sacramento, conscientemente busquei fugir de uma abordagem doutrinária fechada e exclusivista, tentando, em seu lugar, promover uma perspectiva que reconhecesse a pluralidade religiosa como um dado constitutivo da sociedade. Essa tentativa de apresentar a tradição católica em diálogo com outras expressões de fé, ainda que incipiente, colocou-me diante dos limites concretos e das tensões inerentes a qualquer pedagogia religiosa em um país marcado por profundas assimetrias históricas de poder simbólico entre confissões. Percebi, na prática, como narrativas hegemônicas podem naturalizar-se, mesmo em esforços bem-intencionados de abertura, e como a simples menção à diversidade, sem um

enfrentamento crítico dos mecanismos que produzem hierarquias, pode ser insuficiente. Essa vivência despertou em mim questionamentos fundamentais sobre o lugar do sagrado na formação dos indivíduos e, de modo mais específico, sobre a função social do ensino religioso como componente curricular: seria ele um espaço de reprodução de cânones ou uma possibilidade de desestabilização crítica e de reconhecimento do diverso?

Esses questionamentos encontraram um terreno fértil para se aprofundarem durante os meus estudos prévios sobre a disciplina de Ensino Religioso e, de forma decisiva, na realização de uma especialização em cultura afro-brasileira. Este percurso formativo representou um divisor de águas, pois me proporcionou as ferramentas conceituais iniciais para compreender o fenômeno religioso para além da teologia, inserindo-o no campo mais amplo das relações étnico-raciais e dos estudos culturais. Foi nesse contexto que tive um contato sistemático com os marcos legais que deveriam orientar uma educação antirracista no Brasil, em especial as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, prevista nessas leis, apresentou-se não como uma mera diretriz burocrática, mas como um imperativo ético e político de reparação histórica. No âmbito prático da especialização, realizei entrevistas com docentes e discentes da educação básica, um exercício que me permitiu acessar, de forma pioneira para mim, o universo das percepções que circulam no cotidiano escolar. Os relatos que colhi foram reveladores: para além dos avanços legais, persistiam nos corredores e salas de aula estigmas, silêncios constrangedores, piadas carregadas de preconceito e uma sensação generalizada de desconforto quando o assunto eram as religiões de matriz africana. Essas narrativas indicavam uma lacuna alarmante entre a letra da lei e a realidade das práticas pedagógicas, sugerindo que a inclusão curricular, para ser efetiva, demanda muito mais do que a simples menção a conteúdos; ela exige uma transformação profunda nas representações sociais que docentes e discentes carregam.

Todavia, a motivação mais profunda e visceral para esta pesquisa está ancorada em uma terceira dimensão, de caráter familiar, territorial e ancestral. A minha família tem suas raízes em povoados do município de Laranjeiras, no estado de Sergipe, com um vínculo especial com a comunidade da Mussuca, reconhecidamente um território quilombola. Cresci imerso em narrativas familiares, em referências culturais e em uma sensibilidade religiosa profundamente marcadas pela presença histórica da africanidade em Sergipe. A Mussuca não é, para mim, um objeto de estudo distante; é um lugar de memória, de pertencimento e de identidade. Essa inserção confere à presente investigação

uma dimensão ética incontornável. A invisibilização das tradições afro-brasileiras no currículo escolar deixa de ser, nessa perspectiva, uma mera falha técnica ou uma omissão abstrata; ela se transforma em um ato de violência epistêmica que atinge comunidades concretas, pessoas reais, histórias de vida que são parte da minha própria história. Pesquisar essa invisibilidade é, portanto, também um gesto de afirmação política e de busca por justiça cognitiva. É recusar o apagamento que por séculos tentou relegar essas tradições à marginalidade e ao sincretismo folclórico, e insurgir, a partir da academia, pela sua legitimidade como sistemas complexos de conhecimento, ética e cosmologia.

Foi esse conjunto plural de experiências (a prática pastoral questionadora, a formação acadêmica inicial e o enraizamento familiar-territorial) que me conduziu, ainda antes de me tornar mestrando regular do PPGCR/UFS, a buscar um espaço onde essas inquietações pudessem começar a ganhar contornos científicos. Matriculei-me, então, como estudante especial em duas disciplinas no mestrado em Ciências da Religião, ministrada na época pelos professores Dr. Marcos Vinicius de Freitas Reis e o Dr. Joe Marçal Gonçalves dos Santos. Aquele ambiente foi fundamental. As leituras de autores como Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, que discute a escolarização e o processo do Ensino Religioso no Brasil, os autores Frank Usarski e Hans-Jürgen Greschart, que reflete sobre os fundamentos das Ciências da Religião, forneceram-me pela primeira vez uma linguagem teórica para pensar o problema que eu intuía. Os debates em sala deslocaram a questão do plano puramente experiencial para o plano da análise crítica institucional. Foi nesse contexto de fermentação intelectual que realizei uma primeira leitura, ainda que exploratória, do documento que viria a se tornar o cerne desta dissertação: o Currículo do Estado de Sergipe para o Ensino religioso, publicado em 2018.

O que encontrei nessa leitura inicial foi profundamente revelador e, ao mesmo tempo, desconcertante. O currículo se estruturou predominantemente a partir de uma linguagem genérica e abstrata, organizando o ensino em torno de grandes categorias universais como “mito”, “rito”, “símbolo”, “texto sagrado” e “ética”. Enquanto estratégia para garantir uma abordagem supostamente neutra e plural, essa opção por um alto nível de abstração produziu, na prática, um efeito paradoxal: a diluição das especificidades históricas, culturais e epistemológicas de cada tradição religiosa. Todas as religiões eram apresentadas como variações de um mesmo fenômeno humano fundamental, perdendo-se de vista suas singularidades ontológicas e suas trajetórias marcadas por relações de poder. No meio desse mar de generalizações, as religiões de matriz africana e indígena apareciam como pequenas ilhas quase imperceptíveis. Em uma análise minuciosa,

constatei que elas eram citadas nominalmente apenas uma única vez em todo o extenso documento, e de forma completamente periférica, fora do núcleo estruturante das unidades temáticas. Essa constatação chocou-se frontalmente com a determinação explícita das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Como era possível que um currículo estadual, publicado 15 anos após a primeira lei e 10 anos após a segunda, praticamente ignorasse a obrigatoriedade de ensinar a história e a cultura que dão substrato a essas mesmas religiosidades? A supressão não era apenas uma ausência; era uma presença negativa, um silêncio eloquente que clamava por explicação. Foi essa discrepância gritante entre o arcabouço legal reparador e a realidade do texto curricular prescritivo que cristalizou o problema de pesquisa e deu o título a este trabalho: a invisibilidade como categoria analítica para entender a presença apagada das religiões afro-brasileiras.

O ingresso como mestrando no PPGCR/UFS representou a passagem para uma nova etapa, na qual a inquietação pessoal pôde ser metabolizada pelos rigores e pelas ferramentas da pesquisa acadêmica em Ciências da Religião. O caráter multidisciplinar do Programa, que integra filosofias, histórias, sociologias e antropologias da religião sem estabelecer hierarquias confessionais, mostrou-se o terreno ideal para desenvolver uma crítica que é, em sua essência, interdisciplinar. A perspectiva das Ciências da Religião, como bem argumenta Eduardo Gross (2014), oferece o estatuto epistemológico necessário para um Ensino religioso escolar que seja laico, plural e científico, distanciando-se de quaisquer proselitismos. No entanto, os dados iniciais e a revisão bibliográfica indicavam que essa fundamentação teórica nem sempre se traduz, na ponta, em práticas docentes capazes de enfrentar o racismo religioso. Era preciso, portanto, investigar esse hiato. A presente pesquisa se insere, assim, na intersecção crítica entre três campos: a política curricular (como os saberes são selecionados e organizados oficialmente), a sociologia das religiões (como as diferentes tradições se relacionam em um campo de forças desiguais) e os estudos decoloniais (como as estruturas de poder nascidas da colonização ainda moldam nosso conhecimento e nossas instituições). Parto do pressuposto fundamental de que o currículo não é um artefato neutro ou um simples conjunto de conteúdos a serem transmitidos. Ele é, seguindo Michael Apple e outros teóricos críticos, um campo de disputa simbólica, um território onde certas narrativas são legitimadas, valorizadas e tornadas “óbvias”, enquanto outras são marginalizadas, estereotipadas ou simplesmente apagadas. No caso específico do Ensino Religioso em um país de formação colonial como o Brasil, essas disputas são atravessadas por uma epistemologia eurocêntrica que, frequentemente, mesmo quando não confessional,

organiza o conhecimento religioso a partir de categorias e perguntas moldadas pela tradição cristã ocidental, tornando outras formas de saber e de viver o sagrado ilegíveis ou secundárias.

Para mapear e analisar essa complexa teia de relações, estruturei a investigação em torno de uma questão central, que funciona como o fio condutor de toda a dissertação: Como se configura a representatividade das expressões religiosas afro-brasileiras, de forma significativa, nas narrativas de docentes de Ensino Religioso nas escolas estaduais de São Cristóvão (SE), considerando as determinações das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o contexto sociocultural do estado de Sergipe? Esta pergunta desloca o foco do mero documento para as suas reinterpretações e reapropriações na prática docente. Ela busca entender não apenas o que o currículo diz (ou deixa de dizer), mas como as professoras e os professores, sujeitos ativos situados em um contexto específico, leem, negociam, reproduzem ou contestam as lógicas de (in)visibilidade presentes no texto oficial.

Para responder a essa questão, traço um objetivo geral ambicioso: analisar como as narrativas docentes de Ensino Religioso em escolas públicas de São Cristóvão reproduzem ou contestam a colonialidade do poder e do saber, com foco específico nos mecanismos de produção da (in)visibilidade das religiões afro-brasileiras. O conceito de colonialidade, cunhado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), é fundamental aqui. Ele se refere à persistência, após o fim dos impérios coloniais formais, de estruturas de poder, controle e hierarquia social baseadas na ideia de “raça” e na subalternização de saberes não-europeus. A colonialidade do saber opera precisamente na desqualificação epistêmica das cosmologias africanas e indígenas. Portanto, investigar a invisibilidade no currículo e nas narrativas docentes é, em última instância, investigar os rastros da colonialidade no coração do aparato educacional moderno.

Este objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos, que orientam a estrutura dos capítulos subsequentes:

1. Compreender os fundamentos do pensamento decolonial latino-americano e sua aplicação para a análise das relações entre religião, campo e poder na construção sócio-histórica do Ensino Religioso em Sergipe. Aqui, pretendo construir a caixa de ferramentas teórica da pesquisa, situando historicamente a disciplina no Brasil e no estado.

2. Analisar o currículo de Ensino Religioso de Sergipe (2018) à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da aplicabilidade das leis nº 10.639/2003 e

11.645/2008. Este é o momento da análise documental crítica, onde desmontarei os mecanismos textuais e discursivos do currículo.

3. Discutir de que modo o Ensino Religioso pode contribuir para o reconhecimento das identidades e representatividades sociais na comunidade escolar, promovendo uma política educacional antirracista e antidiscriminatória. Este objetivo, alimentado pelos dados empíricos, aponta para uma reflexão propositiva, extraindo implicações para a prática pedagógica.

A partir do problema formulado, levanto quatro hipóteses explicativas, que funcionarão como “faróis” a serem testados durante a investigação:

a) A hipótese do tempo escasso: a elaboração do currículo em um prazo exíguo impediu uma consulta ampla e democrática às instituições e aos movimentos sociais representativos da população negra e dos povos indígenas em Sergipe, resultando em um documento que reflete mais a visão de um grupo restrito de especialistas.

b) A hipótese do conflito evitado: os elaboradores, cientes do potencial de tensão que o tema carrega em uma sociedade majoritariamente cristã e com forte crescimento de igrejas neopentecostais, optaram por uma estratégia de minimização, evitando incluir as religiões afro-brasileiras de forma robusta para não gerar desconforto, resistência ou polêmica com famílias, estudantes e até outros docentes.

c) A hipótese da invisibilidade protetora: partiu-se de uma premissa (equivocada) de que a melhor forma de evitar o racismo religioso seria não dar visibilidade a essas tradições, numa lógica perversa de que “o que não é nomeado não é atacado”. As tradições africanas e indígenas foram, portanto, deliberadamente diluídas no universalismo abstrato para não “criar caso”.

d) A hipótese da transferência de responsabilidade: a opção por uma linguagem genérica e por uma abordagem “fenomenológica” baseada em categorias universais foi uma forma de transferir para as professoras e os professores, no chão da escola, a difícil tarefa de escolher quais tradições específicas seriam trabalhadas e com qual profundidade. Essa “liberdade” pedagógica, sem diretrizes abertas e materiais de apoio, pode tanto permitir abordagens inovadoras quanto legitimar a omissão pura e simples ou a reprodução de abordagens superficiais e estereotipadas.

Para testar essas hipóteses e alcançar os objetivos, adoto uma metodologia de abordagem qualitativa, a mais adequada para compreender significados, processos e representações sociais. A investigação se organiza em três momentos metodológicos articulados:

1. Análise documental: Realizo uma análise crítica e minuciosa do currículo do Estado de Sergipe para o Ensino Religioso (2018). A técnica principal é a análise de conteúdo, na vertente proposta por Laurence Bardin (2020). O procedimento envolve leituras exaustivas, construção de um corpus, definição de unidades de registro (como os lexemas “afro-brasileira”, “matriz africana”, “indígena”, “quilombo”, “orixá”, “sincretismo”, bem como seus antônimos e perífrases) e de contexto, e a categorização temática. Busco mapear não apenas a frequência, mas a posição discursiva em que esses termos aparecem: estão no núcleo das habilidades e objetivos? São exemplos secundários? São citados em contraposição a uma “norma”? A análise de conteúdo me permitirá transformar a impressão inicial de “ausência” em dados sistemáticos e categorizáveis sobre a produção da invisibilidade.

2. Pesquisa de campo: É o momento de descer do documento para a prática, ouvindo os sujeitos que operacionalizam o currículo. A pesquisa será realizada em duas escolas estaduais do município de São Cristóvão, cidade histórica e sede de um campus da UFS, escolhida por sua representatividade e acessibilidade. Utilizarei a técnica de questionário (aplicado via Google Forms) para um levantamento inicial do perfil, da formação e das percepções gerais de todos os docentes de Ensino Religioso das escolas. Em seguida, selecionarei uma amostra intencional desses profissionais para aplicar questionários em profundidade. Esses questionários estão em anexos, buscarão captar as narrativas docentes em sua riqueza: como planejam suas aulas, como interpretam o currículo, quais dificuldades encontram, como lidam com a questão das religiões afro-brasileiras, que experiências têm com o racismo religioso no ambiente escolar. Um diário de campo acompanhará todo o processo, registrando observações do contexto escolar e impressões etnográficas.

3. Interpretação integrada: Este é o momento hermenêutico por excelência. Os dados empíricos (transcrições, questionários, diário) e documentais (a análise do currículo) serão interpretados à luz do referencial teórico através do método da análise hermenêutico-dialética, tal como desenvolvida por Maria Cecília de Sousa Minayo (2002). Esta abordagem é importante porque não busca apenas descrever ou categorizar, mas compreender os sentidos profundos dos discursos e das práticas, situando-os em seu contexto social mais amplo. Ela permite articular a dimensão estrutural (as determinações do currículo, as leis, a história colonial) com a agência dos sujeitos (as táticas, as resistências, as reproduções criativas dos docentes). O procedimento global segue a

lógica hipotético-dedutiva, confrontando as hipóteses iniciais com o corpo de evidências construído ao longo da pesquisa.

O referencial teórico que sustenta esta arquitetura metodológica e analítica é duplamente articulado. O primeiro eixo é a teoria decolonial latino-americana, e dentro dela dialoga fundamentalmente com três pensadores: Aníbal Quijano (2005), pelo conceito matriz de colonialidade do poder; Walter D. Mignolo (2005), pela noção de geopolítica do saber, que mostra como o conhecimento é hierarquizado a partir de um centro eurocêntrico; e Catherine Walsh (2019), pelo conceito de interculturalidade crítica, que vai além do mero reconhecimento da diversidade para propor um enfrentamento ativo das assimetrias e uma revalorização dos saberes subalternizados. Este eixo é complementado por contribuições da pedagogia decolonial, como as de Luiz Fernando de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010), e por reflexões sobre decolonialidade e religião, como as de Claudio de Oliveira Ribeiro (2020).

O segundo eixo teórico provém da teoria das representações sociais na chave da história cultural de Roger Chartier (1990). Chartier ensina que as representações não são espelhos da realidade, mas práticas que constroem realidade. Os currículos, os livros didáticos, os discursos docentes são todos artefatos de representação que disputam a construção do mundo social. A categoria (in)visibilidade é, ela mesma, um produto de práticas de representação: tornar algo invisível é uma operação ativa de representação pela ausência, pelo silêncio ou pela distorção. Este eixo me permite analisar como as representações das religiões afro-brasileiras são construídas, circulam e são apropriadas (ou não) no espaço escolar.

Estes dois eixos dialogam, por sua vez, com o campo das Ciências da Religião, que fornece o solo epistemológico para pensar o objeto “religião” de forma não reducionista. Aqui, destaco Frank Usarski (2006; 2013; 2018) pela discussão sobre a autonomia disciplinar e a identidade científica do campo, e Hans-Jürgen Greschat (2005) por sua abordagem multidimensional do fenômeno religioso. Para a análise histórica e política do ensino religioso brasileiro, a obra de Sérgio Rogério Azevedo Junqueira é seminal e perpassará toda a dissertação, assim como contribuições mais recentes como as de Elisa Rodrigues (2024).

A revisão da literatura (estado da arte) confirmou que esta pesquisa se insere em um diálogo acadêmico vital e necessário. Trabalhos como o de Ramon Diego Fonseca Costa (2020) sobre a comunidade quilombola da Mussuca, de Sandra Aparecida Gurgel Vergne (2016) sobre o neopentecostalismo e a demonização das religiões de matriz

africana, e de diversos outros autores como Carlos Alberto Hasenbalg (1987), Kabengele Munanga (2005), Vilma Tereza Rech (2009), Luís Gustavo Patrocínio (2014), Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra (2019) e Daniel Fachini (2021), criam um mosaico de evidências que apontam para a persistência do problema em diferentes regiões do país. Estudos mais recentes, como os de Tessarole (2022), Filho (2023), Maia (2023), Franzini (2024) e Junior (2023), além do artigo de alerta de Andrade e Silva (2025) sobre Sergipe, mostram que a invisibilização curricular e os desafios da prática docente são uma questão nacional e atualíssima. No contexto sergipano especificamente, há uma produção ainda embrionária, o que confere a este trabalho um caráter de contribuição local pioneira e urgente.

A urgência social é amplificada por dados concretos: conforme informações da Assessoria de Informática da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (ASTIN/SEDUC), 78,8% dos mais de 152 mil estudantes da rede estadual, em 2024, se autodeclararam pretos ou pardos. A escola é, portanto, majoritariamente frequentada por uma juventude negra. No entanto, o próprio protocolo antirracista de Sergipe (2024) aponta a escola como um dos locais onde mais se registram ocorrências de violência racial e religiosa. Este paradoxo, um espaço de formação que reproduz violências contra a maioria de seus sujeitos, é o pano de fundo ameaçador contra o qual esta pesquisa ganha significado. Nesse contexto, o Ensino Religioso fundamentado nas Ciências da Religião deixa de ser uma disciplina periférica para se tornar um potencial arena de disputa e de transformação. Conforme Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (2013) e Eduardo Gross (2014), ele pode ser um instrumento interessante para a construção de uma cidadania plural, capaz de combater a intolerância e de fomentar o reconhecimento das identidades historicamente negadas.

A dissertação está organizada para refletir esse percurso investigativo, do geral ao particular, da estrutura à agência. O capítulo 1, “Compreensões teóricas para o estudo decolonial: religião, campo e poder”, faz a necessária fundação. Nele, apresento e discuto em profundidade o referencial teórico decolonial e das representações sociais. Em seguida, contextualizo sócio-historicamente a trajetória do Ensino Religioso no Brasil, desde seus primórdios confessionais até sua (tentativa de) reformulação como disciplina escolar laica, com atenção especial às particularidades de sua institucionalização em Sergipe, recorrendo a autores como Maria Thetis Nunes (2022). Por fim, examino os marcos legais (Leis 10.639/2003, 11.645/2008, BNCC) que criam o campo de tensão no qual o currículo sergipano será analisado.

Já o capítulo 2, “O Ensino Religioso e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação, poder e a criação do Currículo de Sergipe”, é dedicado à análise documental propriamente dita. Investigarei o processo de elaboração da BNCC (2017) e sua influência na construção do currículo de Sergipe (2018). Aqui, a análise de conteúdo será aplicada de forma a desvendar os mecanismos textuais que produzem invisibilidade: a linguagem genérica, a hierarquia implícita das unidades temáticas, a escolha dos exemplos, a ausência de habilidades específicas que demandem o conhecimento das tradições afro-brasileiras. O capítulo buscará identificar os paradoxos entre uma retórica oficial de pluralismo e diversidade e uma presença material ínfima e desarticulada dessas tradições.

E, para completar, o capítulo 3, “Indicadores da pesquisa, resultados e análise: as narrativas docentes em foco”, é o “coração” empírico da dissertação. Apresentarei o perfil das escolas e de docentes participantes, os dados dos questionários e, principalmente, a análise interpretativa dos questionários. As narrativas docentes serão examinadas a partir das categorias teóricas (colonialidade, representação, invisibilidade) e confrontadas com os achados do capítulo anterior. Buscarei entender: como as professoras e professores leem o currículo? Como percebem a questão da representatividade afro-brasileira? Que estratégias (conscientes ou não) usam para lidar com a lacuna curricular? Quais são seus medos, seus anseios, suas críticas? O capítulo dará voz aos sujeitos da prática, mostrando como eles negociam diariamente as tensões entre o prescrito, o possível e o desejável.

Por fim, nas considerações finais, retomarei o problema de pesquisa e os objetivos à luz da jornada percorrida. Sintetizarei os principais achados, articulando as conclusões da análise documental com as da pesquisa de campo, respondendo às hipóteses iniciais. Mais do que um fechamento, este momento será de abertura: apontarei as implicações dos resultados para a formação docente (inicial e continuada), para as políticas curriculares futuras (em nível estadual e nacional) e para a prática pedagógica transformadora no Ensino Religioso. A ambição é que este trabalho não seja apenas um diagnóstico, mas também uma contribuição, ainda que modesta, para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista, decolonial e pluralista, ou ainda uma educação que, nas palavras de Catherine Walsh, não apenas reconheça a diferença, mas se disponha a ser transformada por ela.

Esta dissertação é, em última instância, um exercício de esperança crítica. Esperança de que a academia, em diálogo com os movimentos sociais e com as

comunidades tradicionais, possa ser um espaço de denúncia e de reinvenção. Crítica porque não ignora a força das estruturas de poder que produzem invisibilidade. Mas é justamente ao nomear essas estruturas, ao descrever seus mecanismos no currículo e nas narrativas docentes, que se cria a possibilidade de desnaturalizá-las e, quem sabe, de abrir fissuras por onde possam emergir outros saberes, outras histórias, outras formas (mais justas e mais belas) de imaginar o sagrado e a nós integrantes da sociedade brasileira.

1 – Ensino Religioso, decolonialidade e contexto brasileiro

1.1. Colonialidade do poder e do saber: aportes decoloniais

Ao que se norteia a Lei nº 10.639/2003 no campo educacional, detectamos a ausência de temas referentes as religiosidades afro-brasileiras no currículo do Ensino Religioso de Sergipe, documento esse que será analisado e estudado aplicando o método da análise de conteúdo como técnica de investigação e policiamento da aplicabilidade da lei citada. Segundo Laurence Bardin, “a noção de tema, largamente utilizada em análise temática, é característica da análise de conteúdo [...] o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (Bardin, 2020, p.131).

Há uma disputa de poder nas instituições de ensino, e para tentarmos compreendê-las correlacionaremos o Ensino Religioso com duas teorias de extrema importância para a pesquisa: a decolonial e a das representações sociais.

Com a ausência dos temas que expressam a religiosidade afro-brasileira na educação, invisibiliza a construção identitária de uma parte significativa de pessoas que constituem a representatividade dessa cultura dentro da comunidade escolar, mas especificamente da cidade de São Cristóvão, pela aproximação do campo da pesquisa e do mapeamento dos espaços religiosos ao culto afro, junto as três (3) escolas a serem estudadas.

Inseri-las como parte integrante e identitária no imaginário religioso hegemônico, nos ajuda a desconstruir conceitos epistemológicos eurocêtricos da nossa sociedade. Para isso, tomaremos como suporte a teoria decolonial, “como se sabe, é um conjunto de perspectivas teórica, transdisciplinares, advindas de diferentes contextos, que tem interpelação quase todas as áreas do conhecimento, especialmente das humanidades” (Ribeiro, 2020, p.22).

Os ritos de matrizes africanas têm uma religiosidade que ainda é marginalizada, cultuadas nos “quartinhos dos fundos” de casas, nos quintais, em terreiros, afastados ou as vezes escondidos em zonas rurais e periféricas, muitas vezes distantes de áreas urbanas

públicas, apreensivas por discriminação social comunitária ainda preconceituosa. Do outro lado ainda temos as instituições religiosas hegemônicas cristãs, que não respeitam e não acolhem a diversidade religiosa de forma igualitária, assim disseminando o preconceito e a intolerância religiosa.

A cultura é o elemento essencial para a preservação, e manutenção de práticas operantes da coletividade de um determinado povo ou comunidade, é um selo que legitima sua identidade em sua especificidade. De acordo com Laraia (2007, p. 59), ao citar o antropólogo Roger Keeling, existem inúmeras definições para cultura, sendo que uma das mais precisas a entende, como sistemas de padrões de comportamento socialmente transmitidos, cuja função é adaptar as comunidades humanas às suas bases biológicas. Esse conceito abrange o modo de vida das comunidades, incluindo suas tecnologias, formas de organização econômica, padrões de assentamento, agrupamentos sociais e organização política, além de crenças e práticas religiosas.

A sociedade é organizada por várias comunidades ou grupos menores de pessoas que se aproximam e se atraem por afinidades, sejam elas sustentadas por ideologias políticas, por crenças religiosas, ou ainda por práticas coletivas que se identifiquem em comum. E nessa convivência, entre trocas de relações pessoais nem sempre o “outro” transmite práticas optantes harmoniosas, assim muitas vezes gerando “estranhezas”.

Catherine Walsh (2019) “explora a significação da interculturalidade como uma perspectiva e prática “outra”, que encontra sustentação e razão de existência na colonialidade do poder” (p.10), ela apresenta a relação entre a “interculturalidade e a colonialidade do poder com a diferença colonial” junto a concepção crítica decolonial.

Outra definição que nos ajuda a fomentar esse olhar para o “outro” é o conceito de multiculturalismo, ele é “apresentado como instrumento teórico para fomento do combate às práticas discriminatórias, manifestações de intolerância, concretizadas nos vários tipos de violência (física, verbal, simbólica etc.), ao racismo e preconceito diante das diversidades” (Lanza, Patrocínio, Oliveira, 2017, p.42), de forma sucinta esses conceitos auxiliam para uma construção social mais plural e inclusa diante das múltiplas culturas que encontramos no ambiente escolar.

Trabalhar a cultura como a religiosidade afro-brasileira, no âmbito escolar nos últimos tempos, é um desafio inovador para o docente, diante da obrigatoriedade do tema no ensino com a criação da Lei nº 10.639/03. Até então era um assunto quase nunca discutido, ou pouco tratado em sala de aula, pois requer uma disponibilidade a mais do

docente na tentativa de reconstrução por certos conceitos e saberes presos na formação educacional tradicional operante.

Desde a publicação da Lei 10.639/03 pelo poder executivo federal e sua regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação, que garantiram a inclusão do artigo 26 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação brasileira, as escolas e os professores, vêm sendo desafiados a incluir nos currículos uma nova leitura sobre o lugar da África na história da humanidade e o papel dos afrodescendentes no Brasil, não mais estigmatizados e nem postos à margem da história social. (Oliveira, 2015, p.45)

Para o autor as novas diretrizes não só mobilizam os docentes a inclusão das relações étnico-raciais, ensino da história, cultura afro-brasileira e Africana em seus currículos do ensino básico, mas também, a enfrentar tensão entre igualdade e diferença nas escolas, e suas subjetividades acerca de desconstruir concepções, conceitos as vezes eurocêntricos aprendidos em sua formação profissional. Reconhece que é um trabalho complexo e que na maioria das vezes não é fácil de se aplicar.

Ainda segundo Oliveira (2015, p. 63), as questões étnico-raciais trazidas pela Lei 10.639/03 à educação provocam desafios e tensões tanto na esfera cognitiva e subjetiva dos docentes quanto no ambiente escolar. O autor ressalta que a aplicação da legislação enfrenta dificuldades, uma vez que ela aborda temas curriculares conflitantes, muitas vezes marginalizados ou que contestam e desconstroem saberes históricos tidos como inquestionáveis. Além disso, a implementação da lei requer, em sua visão, uma nova política de formação docente (inicial e continuada) capaz de promover, para as novas gerações, uma reinterpretação da história e uma abordagem renovada na construção do conhecimento.

Os conflitos étnico-raciais ocorrem constantemente na comunidade escolar, e muitas vezes a professora e o professor não sabe lidar com a real situação. Para que se tenha um melhor entendimento dos profissionais sobre o tema é necessário que as entidades mantenedoras da educação forneçam preparação adequada através de cursos, capacitações, dentre outros eventos, abordando esses temas conflitantes.

O autor Marcos Napolitano (2009) apresenta sugestões temáticas para serem trabalhadas em torno da questão cultural nas escolas, as propostas estão atreladas a formar grandes eixos em torno da Identidade e Pluralidade, são eles: a tolerância; convivência cultural e ética, alteridade e por último a cultura popular. Assim “estes é um dos temas

mais valorizados nas propostas curriculares mais recentes. Conforme os PCNS, a temática da pluralidade cultural” (Napolitano, 2009, p.81).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), trazem um documento bem significativo para essa discussão, a pluralidade cultural, como também suas especificidades do ensino religioso, a partir da Constituição de 1988, se consolidou de forma significativa na educação como disciplina cujo objeto era o transcendente. Espaço esse que se constrói conhecimento humano, e por ser humano, traz consigo realidades transcendental do religioso.

Destaca-se que o Ensino Religioso permite aos estudantes reconhecerem os melhores caminhos da vida sempre com senso de justiça e respeito, abrindo espaço para a paz e empatia. É importante salientar que o Ensino Religioso ajuda no contexto da preservação de memórias das tradições culturais bem como discernir o saber de si próprio diante do desafio do pluralismo religioso existente no mundo.

De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 37), para os afrodescendentes, a colonialidade do ser constitui um elemento fundamental nas disputas epistêmicas no âmbito educacional, estendendo-se além das lutas pelo poder e pelo saber. Os autores observam que, a partir da década de 1990, a literatura acadêmica tem dado crescente atenção à questão da identidade nacional e à reescrita da história do povo negro no Brasil, o que tem fomentado o debate sobre as dimensões do saber, do poder e do ser, marcadas pela colonialidade. Isso se deve ao fato de que a história dos negros foi sistematicamente invisibilizada na construção de uma narrativa nacional de caráter eurocêntrico.

Nesse contexto, defendem que uma pedagogia decolonial e uma interculturalidade crítica demandam tanto a superação dos padrões epistemológicos hegemônicos na intelectualidade brasileira quanto a criação de novos espaços de enunciação epistêmica a partir dos movimentos sociais (Oliveira e Candau, 2010, p. 36).

A teoria decolonial nos possibilita uma releitura de certos conceitos fora da ótica eurocêntrica, resgatando a cultura, a religiosidade daqueles que foram silenciados e apagados, reconstrói a história e sua representatividade social. Segundo Ribeiro (2020) a decolonialidade “possui um sentido estratégico que revela interpelações políticas e epistemológicas de reconstrução de cultura, instituições e relações sociais, tendo em perspectiva o empoderamento de grupos subalternos e construções críticas alternativas e plurais” (p.24).

1.2. Representações sociais e (in)visibilidade: o olhar de Chartier

Diante do multiculturalismo e identidades culturais subalternizadas, na tentativa de resgate da religiosidade afro-brasileira, dando visibilidade social no Campo Educacional, tomaremos também como suporte teórico, a teoria das Representações Sociais de Roger Chartier (1990), uma vez que, as representações do mundo social assim construídas são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam em discursos articulados com a maneira de quem os utiliza, “as percepções do social não são de forma algum discurso neutro: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares e políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador”(p.17).

O mesmo autor acima, ainda ressalta que tais estratégias e práticas podem servir também para justificar suas condutas e escolhas entre uma relação de poder dos indivíduos. “ Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estamos sempre colocados num campo de concorrência e de competições, cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominações. (Chartier, 1990, p.17).

A palavra representação é um termo muito utilizado, no sentido de categórico das teorias das representações sociais, em que o fenômeno social pode ser investigado como um processo de inclusão ou exclusão. Uma das funções dessa teoria das Representações Sociais na pesquisa é nos auxiliar na compreensão da natureza social. Permitir que os indivíduos transformem uma realidade estranha, desconhecida, em sua realidade familiar. “A teoria das representações sociais abordada em termos de processo, consiste em saber como se constroem as representações, como se dá à incorporação do novo, do não familiar, aos universos consensuais” (Crusoé, 2004, p.107).

Para Prazeres (2016, p.295) “na religião, como em qualquer outro campo de poder, existe o grupo que detém a supremacia, ou domínio hegemônico”. A instituição escolar também pode ser um exemplo, e o meio onde ela está inserida em que trabalho uma das categorias “comunidade escolar” como um elemento fundamental para o entendimento dos conflitos religiosos operantes na disputa pelo espaço e poder.

Ainda que o ensino da pluralidade religiosa, e o respeito a essa diversidade de crer ou de exercer uma fé religiosa seja assegurada por lei, as religiosidades afro em uma breve análise dos conteúdos no Currículo de Sergipe (2018), ainda constam com uma invisibilidade nos temas propostos para a disciplina do Ensino Religioso nas escolas.

Assim contribuindo mais uma vez ao silenciamento ou esquecimento desses temas importantes a serem ministrados em sala de aula, pois precisam ser abordados, para dar representatividades a outros grupos sociais minoritários de forma significativa e identitária.

Segundo Silva (2005) é raro, mas encontramos ensino formal vinculado à orientação de matriz africana, como exemplo a escola comunitária do Ilê Axé Opo Afonjá em Salvador, no qual estudantes dessa escola tem uma concepção não eurocêntrica, “como fenômeno produzido pela comunidade-terreiro”. Ele argumenta, também, que é viável abordar a cultura negra na escola pública sem comprometer seu caráter laico, por meio de um programa educacional informativo, e não doutrinário. O autor defende que tal programa deve incluir as mitologias e filosofias religiosas dos diversos grupos étnicos africanos formadores da sociedade brasileira, visto que a cultura negra é inseparável de sua dimensão espiritual. Ressalta, ainda, que o objetivo não é substituir uma doutrina por outra, mas priorizar a informação em detrimento de qualquer processo de evangelização ou doutrinação (Silva, 2005, p. 124).

Vale ressaltar a importância de uma proposta curricular mais inclusiva para as religiões afro-brasileiras para o ensino do Estado de Sergipe, para que o fenômeno religioso das matrizes africanas se faça presentes e visíveis no exercício do poder entre as relações interpessoais dessas comunidades escolar, de forma igualitária entre os demais grupos religiosos hegemônicos cristãos, como o catolicismo e o protestantismo por exemplo.

Segundo Costa (2020), houve um crescimento das representações cristãs do catolicismo e do protestantismo, especialmente neopentecostais, na comunidade quilombola de sua pesquisa, diminuindo a visibilidade das religiões de matrizes africanas, resultando em tensões tanto no campo religioso, quanto no educacional. De forma direta ou indireta, isso está presente no cotidiano escolar principalmente na disciplina do Ensino Religioso, reforçando os discursos proselitista, e as vezes intolerantes as crenças do “outro”.

Uma das alternativas possíveis, seria aprimorar os conteúdos do Currículo de Sergipe (2018) a realidade cultural social desses alunos, em temas mais inclusivos nesse Ensino Religioso. Assim, os conteúdos trabalhados nesse componente curricular precisam ter coesão com a realidade cultural de discentes. Por tanto, a teoria decolonial para Cunha (2018) nos ajuda a dar mais visibilidade aos saberes que foram oprimidos e subalternizados, denunciando o eurocentrismo, “o mundo do colonizado é assumido à luz

da dominação do colonizador de modo que a cultura daquele que foi subalternizado emerge como forma de denúncia e, ao mesmo tempo, apresente a sua riqueza injustamente ocultada e roubada, muitas vezes” (Cunha, 2018, p.65).

É notável o quantitativo de estudantes que se denominam cristãos em uma sala de aula diante de uma minoria que se silencia ou se camufla no meio dos demais, com medo do racismo religioso, ou de ficarem vulneráveis ao preconceito.

Dentro da teoria das representações sociais, poderíamos compreender que esses grupos religiosos hegemônicos cristãos, portadores de grande visibilidade social, serviu para marcar o seu diferencial com relação a outro grupo diametralmente oposto: aos das religiosidades afro-brasileira.

No estado da arte o autor Patrocínio (2014), também vem corroborar com uma proposta de estudo da referida pesquisa, pois a similaridade dos temas fomenta mais ainda a importância e a credibilidade deste trabalho ser desenvolvido, dentro do campo das Ciências da Religião. Uma das propostas de estudo apresentada é aprimorar os conteúdos do Currículo de Sergipe a realidade cultural social desses alunos em temas mais inclusivos do aspecto do Ensino Religioso.

Assim, os conteúdos trabalhados na disciplina de Ensino Religioso, precisam apresentar coesão a realidade cultural desses alunos, dentro não só da escola, mas também no complexo comunitário. Como nos afirma Bezerra, o ensino da religiosidade africana, “contribuindo para a valorização, preservação e perpetuação dos valores ancestrais encontrados em cada comunidade quilombola da região, garantindo por meio da educação formal a afirmação e o sentimento de pertencimento étnico-racial dos educandos” (Bezerra, 2019, p.101).

Para Silva e Andrade (2015, p.144) “o professor de ensino religioso deve ser capaz de relativizar seus pressupostos na medida necessária para o convívio harmônico com a diversidade e o ensino, a partir das diferentes perspectivas existenciais (cosmovisão) da atualidade”.

O Ensino Religioso necessita propor uma proposta pedagógica mais inclusiva, vinculada ao exercício da promoção do respeito e aceitação ao outro. Para Sandra Vergne (2016) as práticas vivenciadas nas escolas, muitas vezes acabam por reforçar a visão eurocêntrica, etnocêntrica e cristã como única para se vivenciar a religiosidade. Sendo assim, o componente curricular, segundo Fachini (2021), considera como uma área de conhecimento no campo educacional, podendo representar uma possibilidade de aceitação as diferenças, fomentando o respeito e o combate a intolerância.

O Brasil tem uma diversidade religiosa étnica e cultural. Nessa pluralidade, muitas vezes ao longo da história, houve choques culturais entre eles, conflitos religiosos que geraram discriminação, intolerância e exclusão social, entre elas, não tem como não ressaltar, o próprio preconceito racial ao negro e suas manifestações religiosas. Para Bezerra (2019) o preconceito religioso junto a sua intolerância, é fruto da ignorância e do conhecimento de mentalidades racistas, uma discriminação as espiritualidades africanas.

Tais questões transitam constantemente tanto na sala de aula como na comunidade escolar e, muitas vezes, o professor não sabe lidar com tais situações. Às vezes, por falta de conhecimento na área, já que boa parte dos docentes que ministram a disciplina do Ensino Religioso são de outras áreas, as vezes até mesmo fora das ciências humanas, como é o caso dos docentes das exatas.

Conforme Sergio Junqueira (2015), existe um déficit de profissionais licenciados na área do Ensino Religioso. O autor aponta que as reflexões sobre o que e como ensinar foram fundamentais para consolidar essa disciplina como componente curricular (p. 17). Para ele, é essencial que o docente relacione os elementos básicos do fenômeno religioso com as experiências religiosas presentes no cotidiano dos alunos. Entre os objetivos pedagógicos destacados estão: analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão dos significados das afirmações de fé; refletir sobre a atitude moral como desdobramento do fenômeno religioso e como expressão da consciência e da resposta humana, individual e coletiva; e promover o esclarecimento sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas, tendo a liberdade como valor inalienável (Junqueira, 2015, p. 17).

Aprimorar o conteúdo junto a bagagem cultural para estudantes na sala de aula é de suma importância, sua cosmovisão é um delimitador para um bom planejamento de conteúdos temáticos, pois o professor deve estar atento a pluralidade religiosa da comunidade escolar, seja dentro ou fora da instituição de ensino. Para unir as diferenças não gerando choque cultural daquilo que soa “estranho” a sua convivência social.

A escola por ser uma instituição onde se produz conhecimento, também é um espaço de interesses e disputas de poder entre as relações interpessoais. A religião também está inserida nesse fazer do exercício de poder pelas religiões hegemônicas, oprimindo aquelas ligadas as matrizes africanas e silenciando-as.

Ainda que o ensino da pluralidade religiosa, e o respeito a essa diversidade de crer e exercer uma fé, seja assegurado por lei, as religiões afro ainda contam com uma supressão no componente curricular do Ensino Religioso, invisibilizando temas que

seriam de suma importância para o fortalecimento identitário cultural de comunidades negras muitas das vezes excluídas do sistema socio-político-econômico.

As teorias das representações sociais nos ajudam na compreensão e identificação de grupos sociais que hierarquizam suas práticas operantes nas comunidades, e podem assessorar de forma metodológica ao cientista da religião ou ao docente do Ensino Religioso a aplicar métodos cabíveis para combater as invisibilidades sociais.

Como nos afirma Bezerra (2019), que o ensino da religiosidade africana, contribui para a valorização, “preservação e perpetuação dos valores ancestrais encontrados em cada comunidade quilombola da região, garantindo por meio da educação formal a afirmação e o sentimento de pertencimento étnico-racial dos educandos” (Bezerra,2019, p.101). Hoje ausentar a discussão da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino, é não legitimar e a mesmo tempo negar o reconhecimento identitário da ancestralidade das comunidades negras, que pela miscigenação consolidou, boa parte do povo brasileiro e suas manifestações culturais espalhadas pelo país.

1.3. Ciências da Religião: um tripé para o Ensino Religioso

Vale ressaltar primeiramente a compreensão das Ciências da Religião como instrumento de pesquisa de um fenômeno religioso. Segundo Giovanni Filoramo e Carlo Prandi (1999), do ponto de vista metodológico, os estudos das religiões foram um dos objetos mais estudados atualmente, em seus diferentes campos disciplinares.

Consequentemente surge uma complexa questão, a definição mais “correta” ou próxima dos debates até hoje dessa disciplina que dialoga com inúmeras outras, entre seus métodos e fazeres científicos, e se esse objeto de pesquisa chamando Religião se apresenta na sua forma singular ou plural.

Cavalcanti (2010, p. 179) afirma que o que distingue as Ciências das Religiões é a compreensão do fenômeno religioso a partir de uma perspectiva laica e do reconhecimento da pluralidade de saberes (tanto científicos quanto religiosos) que envolvem seu estudo, aspecto marcado pelo duplo “S” em sua denominação. O autor ressalta que essa abordagem não implica uma pretensão de superioridade em relação a outras formas de estudo da religião, mas configura um modo distinto de se aprofundar nos temas religiosos.

O duplo “S” dos dois substantivos que o define, seja na dimensão singular ou plural das nomenclaturas Ciência e Religião, são discussões tratadas por vários autores até hoje em seus textos. Uns chamam Ciência da Religião, já outros Ciências das Religiões, e nesses dois caminhos ainda encontramos suas respectivas variantes (ciências da religião, ciência das religiões). Assim simplificamos o nosso entendimento a partir do seu Método e do seu Objeto a ser estudado. Uns vão optar por “Ciência da Religião”, pela compreensão de um único método e um objeto; “Ciências das Religiões”, vários métodos e objetos. O presente trabalho vai optar por Ciências da Religião, tratando por vários métodos em um só objeto.

Podemos afirmar que a Ciência da Religião, tem suas interfaces ou aproximações com quase ou todas as ciências humanas, como mostra Cavalcanti (2010) “muitos saberes científicos em versões prometeicas (a sociologia, a política, a história, a antropologia etc.). Tentaram buscar, majoritariamente, o desvendamento dos “mistérios da natureza” da religião” (p.179).

As religiões para Saulo Baptista (2018) se situam no determinado tempo e espaço, tornando-se produções sociais, conseqüentemente elas, “se manifestam em formas históricas e antropológicas, podendo ser estudadas como qualquer outro fenômeno humano” (p.21).

Cada cientista da religião ao ter contato de forma presencial no seu campo de pesquisa, vai ter um olhar subjetivo diante do fenômeno religioso, assim demarcando partes específicas para explorar e desenvolver sua pesquisa.

A Ciência da Religião se consolidou, e é compreendida como uma ciência também autônoma, e se utiliza da interdisciplinaridade como método de troca e diálogo com as outras ciências. “A religião requer essa associação de análise científica, que chamamos de interdisciplinaridade” (Baptista, 2018, p.24).

A Ciência da Religião, é uma disciplina autônoma diante dos seus estudos. “Requer que as pesquisadoras e os pesquisadores não renunciem à tarefa de construção de um saber que tem especificidades teórico-metodológicas e que tem história” (Silva; Senra, 2021, p.10). Existe um caminho, junto aos métodos a serem aplicados e utilizados, que servem de instrumentos para construção desse saber científico.

Segundo Frank Usarski (2018) mostra uma sistematização de reflexões para nos auxiliar no “repertório ao qual os cientistas da religião se referem em momentos da justificativa epistemológica da particularidade e autônoma da sua disciplina” (p.24). A produção do que ela oferta e aquilo que traz sua autonomia, ela demonstra por si só, na

sociedade, na comunidade científica, o que somente ela consegue fazer. Infelizmente muitos ainda olham com uma certa dúvida ou incerteza para esse campo das Ciências da Religião. Confundem, Ciências da Religião no fazer uma ciência religiosa, ou “religião” como algo científico.

Segundo Frank Usarski (2013, p. 51-52), o reconhecimento institucional da Ciência da Religião resulta, em parte, de uma demanda social pela relevância prática da disciplina, que legitima o apoio político e material concedido por órgãos públicos. A essa demanda corresponde uma oferta acadêmica específica: a produção de um conhecimento que nenhuma outra área do saber é capaz de fornecer. A originalidade dessa oferta fundamenta-se epistemologicamente em um viés heurístico que orienta o trabalho do cientista da religião.

Para Greschat (2005), assim como o sentido de “Deus” está para o teólogo, a “vida” ou “alma”, para o biólogo e psicólogo, todos têm as mesmas dificuldades, assim como os cientistas da religião, diante da compreensão em relação ao que é “religião”. Assim percebemos que “o fato de não possuímos uma definição universal de religião é um defeito, mas não uma catástrofe, uma vez que o objeto permanece e a quantidade de palavras inventadas ou a serem inventadas atinge o objeto apenas marginalmente” (Greschat, 2005, p.21).

Nota-se a complexidade da tentativa da compreensão do que venha a ser “Religião”, e neste trabalho não teremos essa conclusão, mas, uma breve e sucinta reflexão do autor acima citado. Quando ele ressalta que, a compreensão da noção da totalidade de uma religião, outros pesquisadores de outras disciplinas não têm assim como fugir aos olhos dos cientistas da religião. Porém, Greschat (2005) afirma que, “o cientista da religião é apenas um especialista capaz de associar suas investigações especiais à religião como totalidade” (p.24).

Para Silva e Senra (2021) a compreensão da transcendência revela-se em consequência das ações do homem, em diversas formas de linguagem nas religiões. A religião é um objeto bastante estudado não só na Ciência da Religião, como também em vários campos disciplinares nas ciências humanas, com ela conseguimos mapear ou alcançar várias camadas sociais, incluindo setores; econômico, político, cultural e educacional.

A Ciência da Religião caminha como uma ciência moderna, acolhe todas as realidades ditas como religiosas, une o diferente sem negar as diferenças porque os conceitos não podem suprimir as mesmas. Com o surgimento da modernidade, as ciências

sociais passam a pôr o homem como o centro das observações. E por ter seus pilares fundamentadas na modernidade, acaba adquirindo pressupostos epistemológico de uma ciência moderna, e também tornando-se um fenômeno da modernidade.

Assim, na visão Elisa Rodrigues dentro do ambiente escolar os fundamentos sobre religião para o Ensino Religioso estão disponíveis na área de conhecimento da Ciência da Religião, nas quais permitem a discussão junto a compreensão do fenômeno religioso, levando em consideração a relação com a sociedade, a economia e a cultura, entre outras dimensões da vida social (Rodrigues,2024).

Para Sergio Junqueira (2013), acredita-se que essa disciplina do Ensino Religioso escolar tem como objetivo fornecer ao estudante experiências, informações e reflexões que os auxiliem a cultivar uma atitude mais dinâmica de sua existência na comunidade, de maneira responsável e organizada do seu projeto de vida “ajudará a vivenciar práticas transformadoras, renovando eventuais obstáculos à fé; dessa forma, ficam compreendidas as diversas expressões religiosas. Para tal, é importante valorizar a própria crença, assim como respeitar a do outro” (p.610).

Não tem como tratar de religião sem o consentimento da pluralidade cultural e religiosa do país, que é imensa. Assim, esse Ensino Religioso tendo como opção a Ciência da Religião como referência, “nos traz a compreensão de que o ensino da religião precisa ser voltado para o respeito à diversidade religiosa e cultural do Brasil” (Reis, 2020, p.169).

Para Gross (2014) a dimensão prático-pedagógica aos docentes da área do Ensino Religioso, assistidos pela Ciência da Religião, quando esse ensino “pode propor políticas públicas, discutir a interpretação da legislação e sugestões para sua reformulação, elaborar diretrizes pedagógicas, comparar modelos educacionais, discutir a qualidade dos materiais didáticos disponíveis e assim por diante” (134).

Contudo, diante do que foi citado acima, compreendemos que a Ciência da Religião é uma disciplina autônoma que disputa sua legitimidade e respeito diante das demais Ciências Humanas. E que ela serve como instrumento de pesquisa empírica do fenômeno religioso, utilizando-se de vários método em relação ao seu objeto, religião. E por fim, entendemos que a Ciências da Religião representam uma área acadêmica no âmbito institucional universitário (UFS) responsável pelo Ensino Religioso aqui no Estado Sergipano.

1.4. Os primórdios do Ensino Religioso no Brasil

Tratar o campo educacional não é uma tarefa fácil, e fica mais complexo ainda pautar o entendimento específico do Ensino Religioso em sua trajetória aqui no Brasil, pois seu processo histórico é longo e transitou em vários períodos sociopolíticos econômicos e culturais do nosso país sempre atrelados, através de uma relação de disputa e poder, inicialmente entre a igreja e o Estado junto as suas finalidades.

No período colonial o Ensino Religioso era confessional e catequético, foi utilizado como instrumento de doutrinação para os nativos e colonos, servindo para evangelizar e expandir o catolicismo além de estreitar laços com os povos onde aqui habitavam, na intenção de extrair também as riquezas que essas terras tinham. Inicialmente a finalidade desse ensino era atrair seguidores para a religião católica para propagar a fé.

A história da educação brasileira nos seus dois séculos iniciais ficou incumbida ao poder da Igreja Católica Apostólica Romana sob a responsabilidade dos jesuítas na maioria das vezes (Mota, 2015). Existiam outras ordens religiosas, porém as mais conhecidas foram os jesuítas da Companhia de Jesus, que prestaram uma atenção e dedicação maior a educação colonial aqui no Brasil, com um Ensino Religioso altamente pedagógico sistematicamente catequético.

Segundo Mota (2015), a existência de um sistema de ensino no Brasil colonial pode ser atribuída à obra educacional dos jesuítas, que se caracterizava por sua organicidade e amplo domínio territorial. Essa estrutura manteve-se estável por 210 anos, conduzindo a educação colonial como um projeto permeado por práticas pedagógicas catequéticas. O projeto possuía uma dupla finalidade: converter e adaptar os indígenas à cultura branca e religiosa europeia e, ao mesmo tempo, oferecer formação básica aos filhos dos colonos, preparando-os, sobretudo, para estudos superiores na Universidade de Coimbra (p.75-76).

Apesar da eficácia desse sistema de ensino em anteder todas as suas finalidades no campo educacional, como também em legitimar a religião católica como hegemônica e oficial aos colonos, os jesuítas foram expulsos do Brasil em 3 de setembro do ano de 1759, por ordem de Marquês de Pombal por meio de um decreto preestabelecido em seu governo (1750-1777), junto a outras mudanças administrativas, marcando um processo

de desenvolvimento e modernidade do Estado atrelados a novos valores com mais liberdade de consciência e incentivo científico.

Nesse período, a educação brasileira passa pelas primeiras reformas, Pombal proclama um Alvará no mesmo ano da expulsão dos jesuítas, estabelecendo transformações e mudanças no campo organizacional. “O Alvará decretou o fechamento dos colégios jesuíticos e impunha um novo modelo de educação, voltado para os interesses da Coroa Portuguesa. Foram instituídas as aulas régias que a partir de então seriam subvencionadas pela Coroa” (Mota, 2015, p.76). Portanto o Estado começa a assumir pela primeira vez a responsabilidade do ensino no Brasil. Assim, é já perceptível “um projeto de estatização da educação” segundo Mota (2015).

Anos mais tarde com a chegada da família real no Brasil em 1808, o imperador oficializa a religião católica “(Art.103 da Constituição de 1824), o que resultou na manutenção do caráter catequético do ensino da religião nas escolas durante algum tempo” (Rodrigues,2024, p.30). O art.5º da Constituição Imperial de 1824, restringiu cultos domésticos e particulares relacionados a vivências de outras religiões presentes aqui no Brasil (Borin,2018).

Durante o Brasil Império o Ensino Religioso ainda era catequético e confessional, a igreja católica assegura de novo o monopólio, e essa disciplina se chamava de Educação Religiosa, assim já se demonstrava poder da legitimidade da igreja perante as leis para se manter o controle da educação em suas mãos. Expedida a Lei 15 de outubro de 1827 por Dom Pedro na Assembleia Geral Legislativa que decretava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, ela assegurava em seu Art. 6º que:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Brasil, 1827).

Como mostra no Art. 6º da supracitada Lei 15 de outubro de 1827, a educação de modo geral não só do Ensino religioso especificamente, mais também, de outras disciplinas e conteúdos atrelados ao poderio e aos princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica, em que é responsável por proporcionar a compreensão aos educandos.

Segundo Elisa Rodrigues (2024) no final do século XVIII a educação obteve uma melhoria significativa com a criação das instituições de ensino superior, entre outras

obras públicas como biblioteca, escolas especializadas, teatro e imprensa, porém só as famílias mais nobres usufruíam, assim grande parte da população não tinha acesso a esses novos estabelecimentos culturais, educacionais e artísticos.

Com a Proclamação da República, o Ensino Religioso deixa de existir, o movimento de laicização faz com que o Estado rompa vínculos com a igreja, cancelando as aulas de Ensino Religioso no currículo escolar. Porém, a religião era ainda vista como uma construção de valores da moral dos cidadãos, um pensamento ainda para a época bastante fundamentalista e conservador.

Com o desenvolvimento da infraestrutura e a modernização do Brasil, surgiu uma demanda crescente por um ensino profissionalizante de caráter técnico e operacional, alinhado ao avanço do processo industrial do país. Esse contexto conferiu maior autonomia à educação, impulsionando paralelamente o desenvolvimento científico. Nesse sentido, Elisa Rodrigues (2024, p. 31) destaca que o discurso político da época priorizava a racionalidade e a autonomia das ciências. Consequentemente, o protagonismo no campo educacional, até então centrado na Igreja Católica, deslocou-se para uma concepção mais secularizada. Essa mudança de paradigma, motivada pela transição de uma lógica religiosa para uma racional, resultou em um Ensino Religioso tolerado.

A Constituição de 1891 já trazia a ideia de liberdade religiosa sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas. Nesse período, os documentos legais já amadureciam um dos princípios que a laicidade traz consigo, que é a ideia de liberdade religiosa e o respeito ao pluralismo. Para Junqueira (2008, p.22) “o estado laico brasileiro foi oficializado pelo Decreto nº 119-A, de 7 janeiro de 1890. Desse modo, os bispos brasileiros reagiram à opção republicana de não mais subsidiar economicamente as autoridades religiosas”.

Na criação do texto da Constituição Brasileira do ano de 1890 por Rui Barbosa, os juristas consideraram a proposta americana em que desejava tanto a Igreja como o Estado livre, porém o Estado Brasileiro considerou a interpretação francesa, em que negava a presença religiosa (Junqueira,2008).

Segundo Junqueira (2008, p.25) existe uma diferença entre um estado laico e um estado laicista, pois o primeiro Estado “não assume uma confissão religiosa, mas permite a liberdade de seus cidadãos professarem suas crenças”. Já o segundo, assume a perspectiva do ateísmo e nega realmente a presença do elemento transcendente”.

A partir de 1930, conforme Taciana Brasil (2023, p. 6), novas transformações surgem com a política de Getúlio Vargas, com a Assembleia Nacional Constituinte de 1933, o Ensino Religioso retorna aos currículos das escolas pública, “a colaboração entre

Igreja e Estado sob o governo de Vargas, bem como a expressiva banca católica conservadora foram responsáveis por tal ato”.

O Ensino Religioso retornou às escolas a partir de 1930, sendo então reconhecido pelo Estado como uma disciplina, mas dessa vez sem a tutela direta de uma instituição religiosa. Segundo Rodrigues (2024), essa configuração foi alcançada no contexto das reivindicações dos defensores da Escola Nova. Embora convocados desde a década de 1930 para elaborar um projeto nacional para a educação, esse grupo só se manifestou publicamente em 1932, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Inspirado no pragmatismo de John Dewey e na sociologia da educação de Durkheim, o documento defendia princípios como a manutenção da laicidade escolar, a expansão da escola pública para todas as pessoas, com a obrigação do Estado de garantir a educação e a coeducação, e a igualdade de direitos entre os sexos. Tais reivindicações tornaram-se o cerne do conflito com a Igreja Católica, que via seu monopólio educacional ameaçado pelos educadores vinculados a esse movimento (Rodrigues, 2024, p. 32).

A Igreja Católica se aproximou do Estado no governo de Vargas com intenção de ganhar espaço, porém não conseguiu ter tanta influência como há tempos, mas por meio do Decreto nº 19.941 do dia 30 de abril de 193, conquistou a retomada do Ensino Religioso de modo facultativo no campo educacional (Borin,2018).

Elisa Rodrigues (2024) comenta que “entre os anos 1934 e 1945, o Ensino Religioso passou a ser oferecido de forma facultativa, conforme o art. 154 de 1934 que resultou numa concepção da disciplina pautada no princípio da liberdade religiosa” (p.32). A autora relata que a partir de 1946 até 1964 o Ensino Religioso foi considerado dever e responsabilidade do Estado de garantir a liberdade religiosa dos cidadãos, a obrigatoriedade desse ensino foi restituída no governo militar no ano de 1964 a 1984, de forma opcional no ato da matrícula.

A Igreja Católica sempre manteve diretamente ou indiretamente seu poder nos estabelecimentos de ensino na história da educação brasileira, desde a colonização, posteriormente no Brasil Império, até no período Republicano com todas suas transformações políticas administrativas, ensino esse sempre centrado em vivências de valores cristãos (Borin,2018).

Segundo outros autores, a partir de 1946, com a redemocratização do país, a educação voltou a ganhar espaço. A Constituição então vigente atribuía à União a competência para legislar sobre a educação, estabelecendo diretrizes e bases nacionais que definiam uma estrutura a ser seguida (Mota, 2015, p. 85). Conforme Mota (2015, p.

85), esse processo iniciou-se como uma luta ideológica que se estendeu até 1961, quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Embora a LDB de 1961 tenha se tornado um marco na conquista dos direitos previstos na legislação nacional, ela não foi capaz de atender às múltiplas demandas de uma educação que permanecia em segundo plano nas prioridades do Estado brasileiro.

Em 1964, com o golpe militar dá início ao regime ditatorial, a educação do país ganha novos rumos e grandes restrições, principalmente nas questões culturais e artísticas que idealizassem liberdade de “consciência” seja ela social ou religiosa, como também retirando o país da redemocratização promovida pela Constituição de 1946.

Nesse período da Ditadura Militar a Igreja se reaproximou novamente ao Estado aliando-se as propostas junto as suas finalidades do Ensino Religioso com a nova disciplina de educação moral e cívica. Era dever da Igreja Católica a “função de ensinar os preceitos morais, tão importantes para a consolidação das forças militares. A responsabilidade eclesial era estimular e desenvolver nos estudantes o seu caráter” (Borin,2018, p. 23).

O Ensino Religioso estava restrito a incumbência de apadrinhar os poderes vigentes do Estado, educando os cidadãos a uma “moral e valores” estabelecidos pelos militares. E, na ótica de Elisa Rodrigues, “mesmo não mais catequético e doutrinador, o ER ainda assumiria contornos confessionais e proselitistas em relação a certo padrão de moralidade conservador das tradições cristãs” (Rodrigues,2024, p.33).

De acordo com Taciana Brasil (2023, p. 7), foi durante o Regime Militar que surgiram as primeiras iniciativas em defesa de um Ensino Religioso ecumênico ou interconfessional, com o objetivo de contemplar a diversidade religiosa da população brasileira. Paradoxalmente, em um contexto político considerado autoritário, a disciplina começou a avançar em direção a uma proposta mais condizente com sua natureza plural. Dessa forma, buscava-se um alinhamento mais consistente com o princípio da laicidade tolerante estabelecido pela legislação nacional.

A redemocratização trouxe uma luz e um recomeço positivo para a sociedade brasileira, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, várias mudanças aconteceram interferiram no cenário social, cultural e político-econômico do Brasil, “novos rumos passaram a definir diretrizes e bases que regem a educação nacional, modificando as estruturas e o funcionamento escolar e, conseqüentemente, o Ensino Religioso” (Borin, 2018, p.25).

Ampliando a reflexão anterior, Mota (2015, p. 85) destaca que a redemocratização do Brasil em 1988, com a promulgação da Constituição Cidadã, e posteriormente a Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), permitiram uma ampliação significativa do debate sobre a agenda educacional. A partir de então, diversas conquistas foram consolidadas, com ênfase na elaboração do Plano Nacional de Educação, que estabeleceu metas voltadas para a qualidade e a eficiência do sistema educacional brasileiro.

Passado o período da Ditadura Militar rumo a redemocratização do país e todas as conquistas no Campo educacional pós a Constituição de 1988, o Ensino Religioso é mantido nas escolas públicas, e suas discussões e debates contribuíram para as elaborações dos documentos estaduais e municipais, entre leis orgânicas. Em 1995 é criado o FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso) com o objetivo de futuras reflexões e debates sob o Ensino Religioso e garantia dele na LDB e em um Parâmetro Curricular Nacional (Marquês, 2013).

De forma bem sucinta nesse longo período de história vemos um pouco o panorama desse Ensino Religioso entre desculpas de poder do Estado e da Igreja Católica dentro de uma conjuntura sociopolítica-econômica e cultural, desde o Brasil colônia até a Nova Constituição de 1988, uma discussão entre embates e negociações de tantos documentos legais até a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que será discutida posteriormente.

1.5. O Ensino Religioso em Sergipe: um recorte histórico.

A partir do ano de 1549 começam as missões jesuítas por todo território brasileiro, e no Estado de Sergipe não foi diferente, eles tiveram os mesmos propósitos e finalidades, de catequizar e doutrinar os povos indígenas que aqui habitavam. Utilizaram o Ensino Religioso como ferramenta didática-pedagógica para expandir o evangelho e a santa fé da Igreja Católica Apostólica Romana. “O ingresso dos índios de Sergipe na história escrita se faz através dos documentos que relatam as primeiras tentativas de sua cristianização pelos jesuítas em 1575 e das guerras que culminam com a conquista em 1590 (Dantas, 2024, p.193).

Em Sergipe, além das finalidades citadas acima, aqui a missão jesuíta serviu também para intermediar inúmeros conflitos entre os povos indígenas com os colonos. O trajeto desses jesuítas em solos sergipanos se deu em três municípios: na Igreja de Comandaroba e do Retiro no município de Laranjeiras; na Fazenda Colégio Tejupeba localizado no município de Itaporanga D'ajuda; e na Igreja de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro no município de Tomar do Geru.

Isso mostra a importância econômica Sergipe Del Rey para a Coroa Portuguesa. A primeira Companhia de Jesus chega aqui em Sergipe no ano de 1575 com a missão de São Tomé, de Santo Inácio e São Paulo, liderada pelo padre Gaspar Lourenço (que teve o padre José de Anchieta como seu tutor) e seu companheiro de missão o padre João Salônio. Se instalaram nas proximidades do rio Vaza-Barris no município de Itaporanga D'ajuda, onde se encontra um complexo arquitetônico com uma Igreja, a Fazenda Colégio Tejupeba e a casa maior com uma antiga senzala.

Esse complexo arquitetônico foi tombado pelo Patrimônio Histórico Nacional no ano de 1943, hoje se encontra dentro de uma propriedade particular da família Mandarinó (procedência italiana), em situação de deterioração. Mas, nos ajuda a perceber através dessas ruínas, que o Ensino Religioso aqui no Estado não ficou somente restrito aos povos indígenas, mas também, aos negros escravizados que aqui se encontravam, pela existência da senzala na parte da Casa Maior.

Segundo a autora Beatriz Dantas (2024) em sua obra * Povos Indígenas em Sergipe, relata que “foram os jesuítas que aldearam os índios de Sergipe e estes eram todos Tupinambás”. A mesma relata que a Carta em que o padre Inácio de Tolosa ao escrever para seus superiores, traz um registro etnográfico bem documentado sob as primeiras tentativas de catequese junto a presença dos índios dos Tupinambás aqui no Estado Sergipano. (p.194).

De acordo com Borin (2018, p. 13), a educação religiosa desse período estava associada ao projeto ideológico do Estado, que atendia aos interesses de uma elite e refletia os valores das classes dominantes. Sob essa perspectiva, tanto a escola quanto o educador integravam um projeto unificado cujo objetivo central era subjugar nativos e negros, transformando-os em mão de obra escravizada. Desse modo, a administração educacional ficava a cargo da Coroa Portuguesa em aliança com a Igreja.

Não podemos negar que esse Ensino Religioso foi um instrumento importantíssimo no processo de colonização do território Sergipano através da catequese, porém, outros historiadores relatam que não foi da melhor forma como se esperava pelos

religiosos. Foi a ponte entre a aliança do Estado português com os grandes latifundiários com o propósito de expandir seu domínio e conquistar todas as terras possíveis já habitadas pelos povos originários.

Segundo Nunes (2022) a ambição de Garcia D'Avila, gerou um grande massacre da população indígena, uma “conquista violenta de Sergipe, em detrimento da promissora catequese que os Inacianos já desenvolviam. Inicialmente, haviam sido cordiais as relações entre o senhor da Casa da Torre e os padres da Companhia de Jesus” (p.36).

Os laços cordiais do Padre Manuel da Nóbrega foram se estreitando diante da ganância e ambição desenfreada do grande latifundiário português Garcia D'Avila, por expandir suas terras para a criação de gado, começando a enfrentá-lo a partir do ano de 1559.

A historiadora Maria Thetis Nunes (2022) confirma que a catequese em Sergipe teve início em janeiro de 1575, com a fundação da Missão de São Tomé pelos padres Gaspar Lourenço e João Salônio, em local provavelmente correspondente à atual cidade de Santa Luzia. Posteriormente, a ação missionária expandiu-se com a Missão de Santo Inácio, estabelecida às margens do rio Vaza-Barris, na região de Itaporanga. Nessa área, conhecida como região do Cacique Serigi, reuniu-se uma numerosa população indígena liderada pelos caciques Serigi, Surubi e Aperipê, sendo que este último dominava as terras entre os rios Real e Vaza-Barris. Os missionários iniciaram então o ensino da doutrina cristã, e na Missão de São Tomé o padre Gaspar Lourenço fundou uma escola para crianças, denominada São Sebastião, sob a responsabilidade do irmão João Salônio, considerado assim o primeiro professor de Sergipe (Nunes, 2022, p. 36).

A conquista oficial da tomada do território Sergipano com a expedição de Cristóvão de Barros em 1590, nos traz uma curiosidade interessante do poderio que o Ensino Religioso apresenta, mesmo de forma catequética, pois conseguia influenciar tribos indígenas a guerrilharem entre si (os não doutrinados pela fé católica), a exemplo disso, entre muitos soldados combatentes dentre eles, brancos e mamelucos, guerrearam aqui contra as tribos inimigas, vieram 400 índios flecheiros fornecidos pela aldeia dos Jesuítas da Bahia. Nunes (2022) já descreve que os portugueses já conheciam todo o litoral Sergipano desde 1580, mas a vitória da conquista dos territórios sergipano só veio em 1590 com um massacre sangrento dos povos originários.

O tema de Ensino Religioso aqui em Sergipe nos seus primórdios ainda é um assunto embrionário, raramente registrado e quase nada se encontra em pesquisas acadêmicas. Em um levantamento bibliográfico na biblioteca Pública Ephifanio Dória

(176 anos de história) em seu acervo no setor de Obras Raras, em seu sistema foram catalogadas três obras que tratam do assunto de Ensino Religioso aqui no Estado sergipano: 1º O Ensino Religioso na Escola Normal da Província de Sergipe (autor: Olympio Campos, ano da obra, 1882); 2º Religião da Humanidade: um apelo ao chefe do governo Provisório a propósito do recente projeto que institui o ensino religioso nas escolas públicas (auto: J. Silveira Santos) ; 3º O Ensino Religioso no Brasil (autor: Alexandre Goes, ano da obra, 1931), porém os dois últimos livros até agora nada encontrados no setor da Biblioteca, e nada foi feito pela gestão ou responsável pelo estabelecimento.

No livro História da Educação de Sergipe da autora Maria Thetis Nunes (2022) mostra que, no ano de 1838 existia no ensino das Escolas Normais em Sergipe o ensino voltado aos “princípios da moral cristã e de religião do Estado” (p.111). São raros relatos especificamente voltado para do Ensino religioso nas escolas Sergipanas.

Em sua obra *Sergipe Provincial II 1840/1889*, Nunes (2022) relata que, no final da década de 1870, alterações no campo educacional provocaram intensa repercussão e conflitos entre católicos e não católicos. A tentativa de dinamizar a educação brasileira por meio da Reforma Leôncio de Carvalho, de abril de 1877, que instituiu a liberdade de crença e dispensava estudantes não católicos do exame de religião, gerou debates acirrados no Parlamento e na imprensa. Essas propostas inovadoras chegaram à Província de Sergipe por meio dos presidentes que a governavam, mas, diante da estrutura social da época, não encontraram condições para sua plena implementação. O primeiro a tentar foi o bacharel Herculano Inglês de Souza (no cargo de 18/5/1881 a 22/2/1882), que promulgou o Regulamento da Instrução Pública em 11 de setembro de 1881. Entre suas medidas estavam a criação da Escola Normal Mista, a retirada da obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas públicas, sua exclusão do currículo da Escola Normal e o estabelecimento do curso seriado obrigatório (Nunes, 2022, p. 307-308).

Com o fim do Império e a Proclamação da República, o Ensino Religioso brasileiro passa por profundas alterações, com as novas medidas adotadas pelo governo republicano, separando o Estado da Igreja por um Decreto 119-A no ano de 1890 por Ruy Barbosa, proibindo intervenção estatal nas religiões, assim o Estado está proibido em adotar uma religião como a oficial (Marquês,2013). Com a Constituição de 1891 nascia a ideia de um Ensino Religioso nos princípios de liberdade religiosa, dando início ao consentimento da laicidade por todo país.

Com as transformações ocorridas na educação, o Ensino Religioso foi substituído pela disciplina de Educação Moral e Cívica, responsável por disseminar os novos valores republicanos às futuras gerações. De acordo com Marquês (2013, p. 7), em nome da laicidade do Estado, o Ensino Religioso foi eliminado da ordem legal e constitucional no início da República, pois os republicanos entendiam que o poder temporal e o espiritual não deveriam mais permanecer unidos como no período anterior.

Nunes (2022) também observa que a concepção de laicidade, juntamente com essas mudanças educacionais, chegou ao Estado de Sergipe, provocando descontentamento entre grande parte da população. A autora exemplifica esse processo de laicização do ensino a partir das medidas implementadas pelo presidente provincial Inglês de Souza (1881-1882) em Sergipe, que contrariaram os setores conservadores locais. Entre as alterações, destacava-se a retirada da instrução religiosa do currículo primário, influenciada pela Reforma Leôncio de Carvalho, que estabelecia a liberdade de crença e removia o caráter obrigatório do Ensino Religioso, sob o argumento de que a “instrução obrigatória é manifestadamente incompatível com a tolerância”. Dessa forma, consolidava-se a laicização do ensino como um desafio aberto à tradição (Nunes, 2022, p. 230).

O Ensino Religioso virou alvo e um dos motivos para o acirramento político entre os Liberais e Conservadores. Essa disputa de poderes registra os raros registros desse ensino no período imperial Sergipano, com o início das manifestações e protestos contra a reforma da educação, e a retirada da cátedra do Ensino Religioso no currículo da Escola Normal, virando uma escola mista, pois antes não era (Cruz, 2016).

Assim o Ensino Religioso só retornou em 13 de maio do ano de 1882 com o novo regulamento estabelecido pelo vice-presidente em exercício o Dr. José Joaquim Ribeiro Campos. Assim “fazia retornar a ensino da Instituição Religiosa às escolas primárias e, como disciplina, ao currículo da Escola Normal” (Nunes, 2022, p. 308).

Apesar da existência de outras denominações religiosas aqui presentes na província de Sergipe, sempre foi intenso o poder e a resistência da hegemonia conservadora da Igreja Católica por parte da Monarquia. Diante do desfecho histórico e os conflitos político partidários, entre seus interesses também pelo Ensino Religioso, o padre Olímpio de Souza Campos assume essa briga demonstrando total insatisfação e repúdio, publicando vários artigos nos jornais da época.

O Ensino Religioso Sergipano passa por um momento muito turbulento e caótico, com um duelo de disputa entre o Poder dos Liberais contra a hegemonia

Conservadora Católica dos Monarquistas. O campo educacional brasileiro passava por sérias transformações com o advento da Reforma Leôncio de Carvalho, pois visava uma educação pública para o país sem a obrigatoriedade do ensino religioso, disseminando desde já a liberdade de crença, mediante as representações religiosas existentes, já aqui no Estado, com um ensino laico não mais confessional e proselitista.

Diante da diversidade cultural brasileira nesse período, vários cultos religiosos começaram se emergir, e se difundir por todo país. Essa questão da religião traça um marco diante da renovação católica brasileira, que no período republicano se aprofundou muito, “essa autonomia diante do Estado firmou uma igreja mais universalista e mais romana, o que fez ao mesmo tempo, enfrentar a concorrência de outros grupos religiosos e ideológicos além do protestantismo, bem como o positivismo e o espiritismo” (Cruz, 2016, p.13).

O Brasil recebeu várias influências de novos modelos educacionais voltadas para uma educação mais liberal e moderna que já apareciam em outros países como o Estados Unidos, Inglaterra e a França. Tais mudanças, diante de várias reformas na educação não levaram a um bom senso comum entre os partidos políticos na época, entre eles os liberais, os moderados e os conservadores católicos, que tinham uma forte resistência com a monarquia, por considerar a religião católica como a oficial perante o Estado.

Dessa forma, Sergipe encontrou-se dividido entre as ideias liberais do presidente provincial Herculano Marcos Inglês de Sousa, que buscou implementar um ensino moderno, científico e promissor, e a resistência de uma parcela conservadora da população, cujas críticas foram amplificadas pelas publicações do padre Monsenhor Olympio de Souza Campos no jornal *Gazeta do Aracaju*. Um registro jornalístico da época ilustra esse embate: em carta dirigida ao presidente, o padre Olympio Campos questiona a afirmação, atribuída ao governante, de que o Estado e a Província não teriam obrigação restrita de ensinar religião, cabendo essa tarefa apenas aos párocos. O religioso se declara um "pároco sergipano, embora obscuro" e protesta contra o que considera um atentado à Constituição do Império e às crenças da província, rejeitando a ideia de que os jovens pudessem ser educados em "escolas sem Fé dirigidas por mestres sem Deus" (Campos, 1882, p. 2).

O Monsenhor Olympio Campos padre da Igreja Matriz de Aracaju contesta em seu livro sua indignação frente as radicais mudanças fazendo um desabafo aos seus fies referindo-se “os meus jovens comprovincianos receberem a luz da inteligência sem o cultivo das virtudes que inspira o Christianismo, séria causa de grandíssimo desprazer”

[...] porque não se inebriam no aroma vivificador que preserva a sciencia de corromper-se a Religião.” (Campos,1882, p.2).

Há um confronto de poderes meio paradoxal entre ambos, pois o mesmo Padre que se recusa a cumprir a Lei e as transformações educacionais brasileira se utiliza de sua autoridade como sacerdote questionando o poder do presidente provinciano Inglês de Sousa, dizendo que “[...] como Sergipano Catholico não deveria consentir que se impusesse uma Lei odiosa à minha província, sem um brado de alerta, somente porque o poder é o poder. Cumpri o meu dever”. (Campos,1882, p.2)

A análise das manchetes do *Jornal Gazeta do Aracaju* (1882) revela um tom tendencioso e alinhado ao conservadorismo da Igreja Católica sergipana, especialmente em apoio às críticas do Padre Olympio Campos. A cobertura centrava-se na Reforma da Instrução Pública, citando o artigo 179 da Constituição do Império, que estabelecia a gratuidade do ensino primário, para acusar o presidente Inglês de Souza de suprimir, com “desembaraço que repugna”, o ensino da religião católica nas escolas normais e elementares (1881).

O periódico argumentava que o governante estava "em guerra com a Lei primordial do país" ao negar o dever do Estado e da província de ministrar o ensino religioso. A extinção da cadeira de religião na escola normal era caracterizada como uma “injúria aos sentimentos morais da família sergipana” e uma “calúnia contra a Constituição Política do Império”, uma vez que ignorava o papel complementar da família, da escola e da paróquia na formação religiosa.

Os artigos publicados no *Gazeta do Aracaju* (1881) empregavam um discurso francamente confessional e proselitista, apresentando a fé católica como alicerce indispensável para a educação em Sergipe. Afirmava-se que somente a Igreja Católica poderia garantir a construção de uma moral “verdadeira” e a formação do “bom cidadão”, defendendo que o direito à educação implicava necessariamente o direito ao ensino da “religião única e verdadeira”.

Na página 3 do jornal *Gazeta do Aracaju*, na Coluna da Seção livre publicada no dia 4 de agosto de 1881, o padre Olympio Campos dirige-se a província e seu atual presidente o Sr. Dr. Herculano Marcos Inglez de Sousa mais uma vez em nota de repúdio entre outras reivindicações, questiona o silenciamento da oposição. O desespero foi tamanho do Padre que ele se disponibilizou em assumir a cadeira de religião de forma gratuita sem nenhum custo para o cofre público (Aracaju, 14 de julho de 1881), mesmo assim seu pedido foi negado.

Segundo Cruz (2016) depois desses empecilhos, o Padre Olympio Campos decide entrar na vida política do Estado sergipano, tornando um dos grandes articuladores e influentes políticos no período inicial da primeira República. No ano de 1882 tornou-se o Deputado Provincial, desfazendo todas as mudanças executadas pelo Inglês de Sousa na Escola Normal.

Esse debate e disputa entre os poderes dos liberais contra a monarquia conservadora sobre o Ensino Religioso mostrou a história política social do Estado Sergipano centrada em dois protagonismos em grande parte dos registros documentados.

Diante do pluralismo religioso brasileiro, iniciando já de forma introdutória para a segunda parte da pesquisa, podemos concluir ainda neste período, que várias vozes e sujeitos foram apagados e silenciados diante da hegemonia e poderio da Igreja Católica Apostólica Romana, pois nada foram encontrados e registrados em referência a outras religiões especificamente as de matrizes africanas estudadas e analisadas na decorrência desse trabalho.

Há uma lacuna sócio-histórica neste período a ser construída, no contexto Sergipano especificamente, anterior ao período republicano, que podemos futuramente pesquisar e investigar com mais profundidade e tempo. Para tentarmos construir uma teia com sujeitos e crenças religiosas subalternizadas, que nunca tiveram visibilidades sociais, e nem pesquisas específicas (no repositório da UFS). Assim percebemos que existe um leque de possibilidades empíricas no campo religioso do Estado de Sergipe.

1.6. Religiões afro-brasileiras no Ensino Religioso e seu estado da arte.

No estado da arte alguns autores junto com seus respectivos trabalhos, vem ajudar e colaborar no entendimento dessas religiões afro-brasileiras na conjuntura social, política, cultural e educacional no Brasil, especificamente no componente curricular do Ensino Religioso e suas práticas escolares.

O trabalho de Costa (2020) e Maia (2023) as duas pesquisas norteiam a compreensão de como as religiões afro-brasileiras vêm reivindicando os espaços públicos e a inclusão de sua cultura no ambiente escolar, em especial no Ensino Religioso de forma igualitária perante as demais. Assim nos norteia para o entendimento de como as regiões

de matrizes africanas vem disputando e reivindicando cada vez mais espaços públicos e a inclusão de sua cultura e religiosidade no Ensino Religioso dentro do campo educacional de forma igualitária, e como isso vem afetando e incomodando outras instituições hegemônicas presentes.

A educação brasileira no seu trajeto histórico sempre foi um campo que despertou vários interesses do olhar político-socioeconômico, e no Ensino Religioso ainda vem sendo caracterizado por fortes tensões, com a crescente representatividade das instituições cristãs judaicas na esfera política e educacional, especialmente as denominações evangélicas neopentecostais, aumentando cada vez mais as reivindicações e representatividade das religiões de matriz africana.

Essas reivindicações não é nada mais do que um certo reparo aos povos negros por espaços sociais que foram restritos por séculos a participar das diversas estruturas na edificação do Estado, incluindo entre elas a educação, a culturas, a esfera político-econômica, e principalmente pelo viés religioso, pois até hoje é o mais sujeito a intolerância e ao preconceito. Assim “as associações religiosas de matrizes africanas têm marcado à intolerância racial e religiosa, mobilizada, inclusive através da educação” (Maia,2023, p.99).

A pesquisa de Maia (2023) tem uma significativa contribuição pra o presente trabalho, partindo do ponto de vista empírico na compressão e formação docente em relação aos aspectos da cultura afro-brasileira, o viés religioso é uma questão mais problemática para a precariedade de estudos e trabalhos quando se trata das religiões afro em sala de aula. Partindo das hipóteses em que ela diz que “as escolhas docentes, especialmente como o viés cultural e religioso, podem entrar em conflito com a identidade religiosa de alunos evangélicos” (p.74) “religiosidade é um ponto de choque em relação a parte dos alunos evangélicos e o Ensino da |História da África e da cultura afro-brasileira” (p.94).

Segundo Maia (2023) os alunos evangélicos, entre outros, ainda reportam discursos pejorativos e ruins a grande parte da cultura do continente Africano remetendo e simplificando tudo como herança para as religiões afro-brasileira, possivelmente narrativas cheias de intolerância disseminadas ainda por boa parte das igrejas evangélicas, “apontando ainda que as atividades centradas em uma África construída dentro do Brasil e, talvez utilizada por parte dos docentes, pouco tem sido eficiente na resolução da situação da História da África (p.159).

A autora citada mostra em sua pesquisa algumas formas de resistência e repúdio dos estudantes evangélicos aos conteúdos passados nas salas de aulas. Mas sabemos que esse estranhamento com a cultura e religiões afro, atinge um público maior que constitui essa comunidade escolar (professores, gestores, funcionários e pais entre outros) que professam em instituições protestantes, e são orientados por seus líderes religiosos se afastar de tudo que é mundano e “diabólico”, pois isso inclui também as relações com as religiões afro-brasileiras. “uma vez que um simples filme poderia atrair coisas ruins na vida desse crente, portanto, uma brecha, uma porta de entrada. Assim, silenciar ou tumultuar foram alternativas utilizadas pelos alunos evangélicos”. (Maia,2023, p.175).

Já as pesquisas de Junior (2023); Franzini (2024); abordam em suas pesquisas uma análise curricular do Ensino Religioso do seus respectivos Estado. Neles há uma similaridade com a proposta de investigativa de como se dá a presença-ausência da cultura e da religiosidade local, também referido aqui no Currículo do Ensino Religioso de Sergipe (2018).

O autor Junior (2023) utiliza-se de conceito decolonial como enfrentamento a todas as estruturas de poder e saber. Apresenta a manutenção do projeto colonial tanto de apagamento como silenciamento de culturas subalternas mediante da colonialidade do poder ao longo da construção sócio-histórica. Em sua análise nos documentos estudados e apresentados em sua pesquisa, o mesmo detecta uma certa lacuna na BNCC referente as tradições indígenas, e uma ausência na elaboração do Referencial Curricular do Ensino Religioso do Estado do Amapá.

Assim para o autor “este componente curricular deve primar por parte do docente, a perfeita aceção do que é o fenômeno religioso para que o processo formativo do aluno possa ser o mais plural possível, respeitando as particularidades de cada manifestação religiosa” (Junior,2023, p.80). Por isso vale ressaltar a importância de representatividade afro-brasileira e indígena de cada localidade e suas comunidades, fortalecendo a identidade cultural e religiosa nos seus respectivos currículos escolares.

A autora Franzini (2024) tem como foco em seu trabalho a tentativa da compreensão de como está configurado a visibilidade da religiosidade e cultura no Estado do Acre no Currículo da disciplina de Ensino Religioso. Como se dá essa presença-ausência da referida cultura na regionalidade local. Apresenta em sua pesquisa uma análise curricular do Ensino Religioso, demonstrando uma insuficiente à religiosidade e cultura local e regional na elaboração do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA). Essa presença-ausência implica diretamente na abordagem temática enunciada em que

não explica com clareza os conteúdos que compõem. Ela comenta que nas últimas décadas o conceito curricular escolar vem se apresentando de forma multifacetado, embaraçado e complexo.

Para o Currículo de Ensino Religioso de Sergipe, o conceito de currículo Paulo Freire seria o mais apropriado para dialogar com a realidade local do Estado, levando em consideração a compreensão e o entendimento, quando diz “que compreende o currículo utilizado como educação bancária, educadores e educando precisam participar da construção do currículo” (Franzini, 2024, p.55). A mesma autora relata que inicialmente os currículos foram elaborados com intuito de formação para as elites dominantes com propósitos específicos.

Hoje para uma educação mais inclusiva, é ideal que os currículos sejam elaborados em um processo colaborativo e participativo que atendam todas as necessidades dos alunos junto a sua cosmovisão e realidade das comunidades locais. Tendo em vista o alinhamento das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. Quando o currículo leva em consideração às realidades locais, ele acaba integrando conteúdos e aspectos culturais regionais dos estudantes, isso fortalece sua representatividade, aumenta sua autoestima e pertencimento na construção e solidificação do conhecimento tomando-os como protagonistas desse processo.

O Brasil por ser o quinto país maior do mundo em questões territoriais, ele abrange um vasto quantitativo de manifestações culturais e religiosas espalhadas por todo país. É impossível um único e exclusivo currículo contemplar essas inúmeras culturas. Por isso a importância dos seus Estados se adequar a suas construções históricas e saberes silenciados diante do domínio colonial.

No Brasil e em toda América Latina, pleiteou-se por uma adequação do pensamento nativo ao pensamento racionalista e objetivo dos colonizadores. Entretanto, o pensamento pós-colonial, de caráter social, histórico e cultural, introduz o reconhecimento de novos modos de conceber a realidade, considerando, por exemplo, questões de raça e gênero, assuntos marginalizados pelo pensamento moderno europeu (e praticamente inaceitável na época das colonizações). (Franzini, 2024, p.56).

Nas pesquisas de Junior (2023) e Franzini (2024), podemos identificar e compreender um certo projeto colonial camuflado sobre a cultura e religiosidade subalternizadas dos povos indígenas, mediante da manutenção da colonialidade do poder, do saber e do ser, em suas respectivas pesquisas. Assim a Teoria Decolonial nos ajuda a desmistificar as narrativas hegemônicas eurocêntricas presentes nos planos político-pedagógicos dos responsáveis da elaboração de seus currículos em seus Estados. Pois

esses currículos escolares são instrumentos de dominação e poder forjados nas instituições públicas ou privadas com um propósito de controle.

Fachini (2021) em sua pesquisa vai analisar o currículo responsável pelo processo de formação de professores de ER nos cursos de Licenciatura em Ciências da Religião no Estado de Santa Catarina. Diante de seus desafios de lidar com a laicidade e a diversidade religiosa. Ajuda a corroborar com o presente trabalho quando o autor, investiga a formação de docência nas instituições que ofertam o curso de Licenciatura em Ciências da Religião no Estado Santa Catarina no período de 1997-2018. Os desafios desses professores diante da diversidade religiosa e a laicidade do Estado. Também parte para a compreensão da constituição da elaboração e estrutura desses currículos.

Apesar do choque de conhecimento no método tradicional nas escolas com o novo reproduzindo pelos professores licenciados e devidamente habilitados a assumir o componente curricular do Ensino Religioso, a base epistemológica da Ciências da Religião possibilita um impacto positivo para a educação de forma significativa enquanto a inclusão de novos saberes e crenças religiosas silenciadas pelo colonialismo eurocêntrico dominante e excludente.

Ainda no estado da arte, para corroborar com a pesquisa em estudo, destaco mais dois trabalhos relevantes: o de Filho (2023) que elenca nas suas pesquisas importantes dos estudos das religiões afro-brasileiras dentro das escolas. Seu trabalho também combate ao racismo e o preconceito contra a população e cultura negra, junto a uma análise das percepções de docentes e o seu imaginário nas escolas públicas considerando a Lei nº 10.639/03, junto ao currículo escolar local do próprio Estado junto ao Nacional. E por último o de Tassarole (2022) que faz uma análise a partir das práticas do Ensino Religioso em uma escola pública, no contexto das religiões de matriz africana, no combate à discriminação e ao racismo religioso.

A autora citada acima, faz uma análise a partir das práticas do Ensino Religioso em uma escola pública estadual, dentro do contexto das religiões de matrizes africanas, frente a discriminação e o racismo religioso, na perspectiva histórica que normaliza a legislação brasileira. “o racismo apresenta potencial de exclusão da população negra e a negação de sua religiosidade, o que é chamado de Genocídio Cultural” (p.42). A mesma também buscou compreender em sua pesquisa a visão e a percepção dos docentes sobre o entendimento e os conceitos das religiões dos afrodescendentes na prática no ambiente escolar. E mostra que “o cenário das religiões afro-brasileiras no Brasil é inerente às lutas e resistências do povo negro que sempre buscou manter suas culturas, crenças e tradições,

fora do continente africano, em meio a uma cultura imposta: a cultura do branco, europeu e colonizador” (Tessarole,2022, p.39).

Umbanda, candomblé e outras religiões de matriz africanas, são os maiores alvos de preconceitos e intolerância religiosa no Brasil. Atrelada aos episódios históricos, as tradições religiosas oriundas da África, que vierem com os escravizados, coragem o estigma do preconceito. E isto não está relacionado apenas à tradição religiosa, mas sim, o fato de pertencerem à cultura negra, o que originou casos agressivos em relação a essas tradições religiosas, muitas vezes as demonizando. (Tessarole, 2022, p.43).

Essas comunidades de terreiro ligadas as religiões afro-brasileiras infelizmente ainda hoje são alvos de vários ataques negativos, sejam eles pelo preconceito, racismo religioso ou depreciações pejorativas até dentro do ambiente escolar, por brincadeiras maldosas de alunos entre eles ou qualquer que seja da comunidade escola. Isso vem se intensificando com uma crescente visibilidade social devido as denúncias e registros de boletins de ocorrências nas delegacias pelas inúmeras vítimas espalhadas pelo território brasileiro. Como por exemplos alguns casos que serão citados mais afrentem no texto, de artigos e noticiários de telejornais Sergipano.

Diante do estado da arte as propostas das pesquisas dos autores supracitados acima, nos ajuda a desenhar e mapear um campo de invisibilidade dessas religiões de matriz africanas, a reivindicar mais representatividade no componente curricular do Ensino Religioso, e nas práticas no ambiente escolar. Fortalecendo a obrigatoriedade das Leis 10.639/03 e 11.645/08 dentro do ensino, e no combate ao racismo religioso e a discriminação a qualquer elemento da cultura negra inserida ou presente na maioria dos 78,8% discentes matriculados nas escolas da rede pública sergipana em que se identificaram como pretas e pardas. Sem contar que grande parte dos grupos culturais do Estado de Sergipe contém elementos de heranças da ancestralidade dos povos Africanos aqui no Brasil.

2– Análise do currículo de Sergipe: retórica plural e invisibilidade

Em toda a história da educação brasileira o Ensino Religioso acompanhou sua trajetória e estava inserido na formação cidadã atrelados aos interesses e poder de quem a conduzia, hora pela Igreja Católica Apostólica Romana, para aumentar o número dos seus seguidores e fiéis para estabelecer sua hegemonia diante das outras religiões aqui presentes, e hora, pelo próprio Estado, controlando a conduta moral da população para determinar suas convicções e ideologias.

Ainda hoje o Ensino Religioso é um tema muito polêmico em relação a sua formação curricular para as escolas. Além das pessoas que optam pela exclusão desse ensino no currículo escolar, existe três correntes em que a defende. “Na primeira delas, é defendida a perspectiva do ensino da doutrina religiosa; a segunda dita o ensino de valores cristão e a terceira, defendida pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper) e por todos envolvidos com a escola” (Junqueira, 2008, p.15).

O Ensino Religioso hoje ganhou uma roupagem nova dentro de uma perspectiva acadêmica, pensando-se em um ensino de formação ao cidadão dentro dos seus princípios sociais, identitário e culturais. A partir de uma perspectiva pedagógica, começou a “preocupação de buscar um referencial teórico sistematizado por profissionais do ensino, entendendo que o Ensino Religioso é elemento na formação cidadã dos brasileiros, portanto, um direito a ser conquistado” (Junqueira, 2001, p.3).

É importante compreender a legislação da educação brasileira, assim nos ajuda no entendimento da elaboração de como consolidou o esqueleto no Ensino Religioso, pois ainda era longo a formação completa desse “corpo”, foram muitos debates e reflexões atrelados de constantes lutas fora e dentro das academias, com as forças do Estado e das religiões hegemônicas cristãs, pois a Igreja Católica não era a principal ou interessada nessa arena de disputas pelo poder.

A construção do Ensino Religioso hoje é pensada em um ensino fenomenológico baseado em uma proposta da Ciências da Religião supervisionada pelo Estado laico. E hoje tem o curso de Licenciatura em Ciências das Religião como a responsável em habilitar e dar toda formação necessária à professora para atuar não só como

pesquisadora, mas também, como docente do Ensino Religioso nas escolas, entre outras competências que essa graduação permite à formanda.

Quando a BNCC reconhece o Ensino Religioso como uma área específica e autônoma na sua elaboração, esse ensino muda radicalmente tudo aquilo que estava sendo construído em seus processos anteriores, tornando um ensino com um olhar mais democrático e mais plural com a finalidade de representar e atender as diversas religiões, comunidades religiosas e culturais estendidas por todo o território brasileiro.

Diferente de alguns currículos Estaduais, a BNCC em relação a sua construção sobre valores de gênero, classes, e religiões, entre outros no âmbito da diversidade, ela consegue contemplar questões discutidas e cobradas pelas esferas públicas e políticas, diante de todas as camadas sociais representando-as na tentativa de incluir sem hierarquizar.

Estruturas essas, que não foram bem sucedidas na elaboração do Currículo do Ensino Religioso de Sergipe (2018) devido a omissão de temas como por exemplo gênero (religião que não faz acepção a sexualidade), as religiões indígenas e as de matrizes africanas estudada na pesquisa. Frisamos aqui a importância desses temas, uma vez que a realidade das escolas atuais é marcada por racismo religioso e discriminação.

O Currículo (SE) se exime dos citados temas conteudistas, uma vez que trata de forma genérica, incumbindo tais responsabilidades as instituições de ensino para os professores(as), gestores, funcionários, pais, todos que fazem parte da comunidade escolar a trabalharem com assuntos complexos e as vezes conflitantes. Gerando um desconforto no ambiente escolar, e principalmente aos alunos que correspondem ou se identificam com alguns dos temas citados, ficando desprotegidos quando não se tem um documento que respalde os profissionais da área de ensino em defesa dos assuntos abortados.

Quando se pensa no Estado Democrático voltado para o setor da educação, espera-se uma instituição escolar que inclui a todos, com uma educação básica integrada frente a formação de seus cidadãos, continue como um elemento do currículo também os conhecimentos da religião levando em consideração no processo da formação humana diante da pluralidade sociocultural (Junqueira; Itoz, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que apresenta um caráter normativo que determina o aprendizado essencial para todos os alunos na Educação Básica, e está “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam

à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (p.7).

Assim a BNCC estabelece um Ensino Religioso didático-pedagógico, que seja distinto da confessionalidade e traz em suas competências específicas a inclusão da diversidade religiosa diante do respeito e da tolerância de quais quer crença de estudante. Porque a BNCC compreende, valoriza e respeita todas as manifestações religiosas e filosóficas de vida, como também se posiciona frente ao combate a qualquer “prática de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no contante exercício da cidadania e da cultura de paz” (p.437).

2.1 A construção do currículo de Sergipe (2018): contexto e processo

Descrever a trajetória do Ensino Religioso citando alguns documentos e registros de leis legais de grande importância para a consolidação desse ensino dentro dessa disputada “arena” no campo educacional brasileiro, não é uma tarefa tão fácil, mais resalto a extrema importância para esta pesquisa, pois tomará pulso até a construção da atual Base Nacional Comum Curricular (2017) e para a construção do Currículo de Sergipe (2018).

O sentimento de solidariedade humana, respeito à dignidade junto as ideias de liberdade, já eram um direito dos cidadãos e um dever do Estado a serem dadas nos lares e nas escolas, um dos princípios em que norteia a educação brasileira assinalado desde a Constituição do Brasil de 1967. Princípios de liberdade, esses que foram inseridos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1961. A Lei de Diretrizes e Bases estabelecia que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade, tinha por fim, a compreensão dos direitos e deveres, o respeito à dignidade humana, o fortalecimento da unidade nacional e a condenação de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Relatório Nacional, 41ª Sessão da Conferência Internacional de Educação, 1989).

O Brasil a partir do ano de 1986 passou por um processo bem significativo de transformações no Campo educacional com a chegada da redemocratização. Várias

pautas foram acrescentadas para serem analisadas e discutidas na implantação dessa nova forma de ensinar, com uma pedagogia mais inclusiva e plural. Uma educação voltada para gratuidade de um ensino público, como um direito de todas as pessoas em que já se pensava em uma sociedade mais participante e proativa de seus deveres e direitos.

O texto constitucional na formatação da Carta Magna de 1988 já trazia a inclusão do entendimento de cidadania, assim ajudando a contribuir para “a construção da identidade do Ensino Religioso durante a Constituinte Brasileira (1986-1988), e culminou com a revisão do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.475/97)” (Junqueira, 2002, p.20). Levando assim, as discussões na elaboração da organização e justificativa desse ensino dentro do currículo. O preâmbulo da Constituição Federal de 1988 institui um Estado Democrático destinado a assegurar direitos sociais e individuais, a liberdade, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (Brasil, 1989).

Na Lei de diretrizes e Bases o texto da elaboração de justificativa referente ao Ensino Religioso como disciplina, colaborou ao entendimento como visto no artigo 210 da Constituição da República federativa do Brasil de 1988, os princípios de respeito aos valores culturais serão incluídos no conteúdo da Educação Básica, assim contribuindo, para uma construção de uma sociedade com uma diversidade cultural plural junto com o seu viés religioso. O artigo 210 da Constituição estabelece que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental para assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, sendo o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (Brasil, 1989).

Segundo Junqueira (2002) o Ensino Religioso como área de conhecimento nos currículos nacionais sendo parte obrigatória compete conceitos e elementos eficazes “sobre fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício a uma vida de cidadania plena” (p.21).

Após a década de 90 com a promulgação da Lei n. 9.394/96, a educação brasileira passou por um processo mais liberal, beneficiando a diversidade cultural do país em seu pluralismo, nos diferentes níveis de ensino com respeito, liberdade e tolerância. Também foram acionados nessa nova Lei:

“A criação dos Centros Universitários e Universidades especializadas por campo de saber; não existindo mais exclusividade do exame vestibular para ingresso no ensino superior, outros processos seletivos poderão ser utilizados

para esse fim; obrigatoriedade da Educação Artística no ensino básico e o Ensino Religioso são disciplinas de oferta obrigatória e frequência optativa no horário normal de aula, inicialmente sem ônus para o Estado, mas posteriormente o governo assumiu o ônus para os cofres públicos” (Junqueira, 2002, p.37).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) define que a educação, dever da família e do Estado, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo ministrada com base em princípios como a igualdade de condições, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias, o respeito à liberdade e a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Brasil, 1996).

Com a criação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) sob o nº 9.394, sancionada no ano de 1996, ela se torna umas das leis se não, a mais importante do Campo Educacional Brasileiro, junto a novas implantações de elementos que foram incorporados no ensino. Posteriormente a citada lei acima passa por alterações positivas que vem favorecer mais ainda o Ensino Religioso no País. O art. 33 é alterado pela Lei nº 9.475/97, em que o Ensino Religioso é regulamentado oficialmente nas escolas públicas. A Lei nº 9.475/97, que altera o artigo 33 da LDB, estabelece que o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constituindo disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo (Brasil, 1997).

Essa alteração registra a primeira regulamentação do Ensino Religioso, em abordagem no país, e ele deve ser aplicado no ensino Fundamental partindo do respeito a diversidade cultural religiosa brasileira, vedando quaisquer formas de proselitismo. Proibindo o poder de fazer quaisquer defesas ou “propaganda” a alguma religião. Poderíamos dizer que esse ensino não é confessional, porém, o poder judiciário preza pelo entendimento diferencial entre Confessionalismo e Proselitismo. Entretanto, na sua prática esses dois elementos são similares no discurso, e tendenciosos para a propagação de uma determinada fé religiosa.

Anos à frente, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que surgiu com o propósito de orientar os novos currículos, incentivando o aluno a pesquisa, abordar um ensino mais próximo possível a vida cotidiana entre sua realidade e peculiaridades. Esses Parâmetros “preveem ainda a inclusão dos chamados “temas transversais” como: ética, saúde, meio ambiente, trabalho e consumo, pluralidade cultural e orientação sexual, que devem permear o conteúdo de cada matéria obrigatória” (Junqueira, 2002, p.38).

Outro marco positivo para o Ensino Religioso foi a criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper) no ano de 1995, voltado para debates e reflexões desse ensino com objetivos sobre questões pedagógicas e não mais religiosas, assim surge o entendimento da necessidade de a criação de uma graduação para um profissional atuar no Ensino Religioso.

Segundo Junqueira (2002,p.48–49), cabe assegurar que a escola, independentemente de sua natureza, ofereça o Ensino Religioso em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento, bem como as opções religiosas e culturais dos educandos. O autor também destaca a necessidade de definir, em diálogo com o Estado, o conteúdo programático do Ensino Religioso, de modo que ele seja integrante e integrado às propostas pedagógicas. Além disso, enfatiza que o Ensino Religioso deve contribuir para a expressão de uma vivência ética fundamentada na dignidade humana. Por fim, Junqueira defende a exigência de investimentos reais para essa área, com vistas à preservação e ampliação das conquistas do magistério, bem como à garantia de condições adequadas de trabalho e de aperfeiçoamento profissional.

Diante de toda narrativa do texto abordado até aqui, nesse período contemporâneo sobre o Ensino Religioso dentro do processo de construção curricular enquanto uma disciplina, entendemos que esse ensino está atrelado a capacitação e formação ética moral da conduta humana, atrelados a valores sociopolíticos, com princípios de respeito a diversidade cultural e religiosa de cada cidadão. Perante tamanha importância que esse ensino contém, conseguimos perceber um dos motivos dele, em despertar interesse tanto do Estado quanto nas Instituições Religiosas em conter o poder e o controle.

Na época em que o Ensino Religioso não tinha um currículo apoiado pelo MEC, competia as Secretarias de Educação em criar os seus próprios currículos, e entre as habilitações não havia uma Licenciatura para esse ensino específico.

O cenário já começa a mudar com criação das Diretrizes Curriculares Nacionais no ano de 2010, com o advento da graduação de Ciências da Religião, surge uma formação capacitada para a profissional dessa área. Assim a resolução 07 de 2010 do Conselho Nacional de Educação vai colocar o Ensino Religioso, tanto como uma área autônoma da educação como na componente curricular, independente nesses nove (9) anos do ensino fundamental.

Em 2018 o Conselho Nacional de Educação decreta uma resolução (5/2018) em que vai regulamentar e reconhecer a licenciatura de Ciências da Religião como a área de

formação para a docência do Ensino Religioso, bem como esse licenciado será habilitado para atuar em outras repartições ou instituições públicas e privadas como assessor, pesquisador entre outros. A Resolução CNE/CP nº 5/2018 regulamenta e reconhece a licenciatura em Ciências da Religião como habilitação para a docência do Ensino Religioso na Educação Básica, permitindo também que o licenciado atue como pesquisador, consultor e assessor em espaços não formais de ensino, em instituições públicas e privadas (Brasil, 2018).

Sergipe já foi vanguarda na questão de Ensino Religioso deu alguns avanços bem significativos no passado, mas ficou estagnado no seu tempo. Na sua Constituição Estadual de 1989 traz no seu Art. 222 “o ensino religioso e o de música, de matrícula facultativa, constituirão disciplinas dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. A Constituição do Estado de Sergipe de 1989 estabelece, em seu artigo 222, que o ensino religioso e o de música, de matrícula facultativa, constituirão disciplinas dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (Sergipe, 1989).

Essa mesma Constituição de Sergipe (1989) no Art. 265 especificamente compete a habilitação do Ensino Religioso aos “portadores do título de Licenciatura Plena em Educação Religiosa, emitido por Seminários e Faculdades, o ingresso no magistério público para a cadeira de ensino religioso, nível superior”. Sendo assim o Estado Sergipano foi visionário para época, com esses dois artigos citados complementa o artigo 210 da Constituição Brasileira de 1988.

Em Sergipe ainda se encontra vigente a Lei 1.396/ 1966 na Legislação Estadual, Lei esse que é mais antiga que a Constituição Federal de 88. O texto do Art.27 da citada Lei ordinária permite um Ensino Confessional aqui no Estado. Esse artigo deve ser editado, pois ele contraria a LDB indo de contra a uma Lei Nacional acima dela. A Lei Ordinária Estadual nº 1.396/1966, ainda vigente em Sergipe, dispõe sobre o sistema estadual de ensino e em seu artigo 27 permite um ensino religioso confessional, o que contraria a legislação nacional posterior (Sergipe, 1966):

Art. 27 - O ensino religioso constitui disciplina - dos horários das Escolas Oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado, sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável. (LDB - ART.97).§ 1º - Na feitura do horário os diretores dos estabelecimentos oficiais do ensino ficam na obrigação de assegurar aos alunos matriculados uma aula semanal de ensino religioso de frequência obrigatória para os alunos inscritos. § 2º - Para que a matrícula seja realmente facultativa: a) Os pais ou responsáveis, no ato da matrícula, manifestarão o credo religioso do candidato menor de 18 anos; b) Os pais ou responsáveis que não desejarem a frequência de alunos às aulas de ensino religioso, deverão notificá-lo, por escrito, ao diretor do estabelecimento; c) se o aluno já tiver completado 18 anos de idade, caberá a

ele próprio decidir sobre sua matrícula para o curso de religião. § 3º - A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos. (LDB - art. 97, § 1º) § 4º - O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (LDB - art. 97§2º) § 5º - As normas do ensino religioso serão estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação em convênio com a autoridade religiosa competente. (Lei 1.396/1966).

O Conselho Estadual de Educação de Sergipe cria a resolução 19 do ano de 2003 na qual, adequa o Ensino Religioso a LDB de 97, vetando qualquer forma de proselitismo, valorizando a diversidade cultural, a tolerância de forma respeitosa às diferenças, valorizando a identidade cultural da sociedade junto as suas comunidades. A Resolução nº 019/2003 do Conselho Estadual de Educação de Sergipe, com base no artigo 33 da LDB alterado, dispõe sobre normas para a oferta do Ensino Religioso, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e vedando o proselitismo, além de estabelecer pressupostos como a interdisciplinaridade, a contextualização do conhecimento, a convivência solidária e o reconhecimento do fenômeno religioso como dado da cultura e identidade de um grupo social (Sergipe, 2003). Sobre isso cabe destacar:

Art. 1º -[...] assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Art. 2º - Os conteúdos do Ensino Religioso nas escolas de ensino fundamental da rede pública subordinam-se aos seguintes pressupostos: a) da concepção interdisciplinar do conhecimento, sendo a interdisciplinaridade um dos princípios de estruturação curricular e da avaliação; b) da necessária contextualização do conhecimento, que leve em consideração a relação essencial entre informação e realidade; c) da convivência solidária, do respeito às diferenças e do compromisso moral e ético; d) da reconhecimento de que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de um grupo social, cujo conhecimento deve promover o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente; e) de que o ensino religioso deve ser focado como área do conhecimento em articulação com os demais aspectos da cidadania. Art. 3º - O Ensino Religioso será incluído nas propostas pedagógicas das escolas, num processo participativo e de acordo com a realidade da comunidade escolar. (Resolução,019/2003).

No ano de 2011 é publicado o Referencial Curricular de Sergipe da Secretaria Estadual de Educação. Apesar de estar desatualizado devido a criação da BNCC, ainda se encontra disponível para *download*, e muitas escolas ainda utilizam, por desconhecer o Currículo de Sergipe de 2018 o mais atual e próximo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.2 Diálogos e tensões: o currículo estadual e a BNCC

Com o advento da adesão aos princípios da diversidade cultural diante do pluralismo religioso na sociedade, e apadrinhamento desse Ensino Religioso sobre guardado as criações das graduações de Licenciatura Plena de Ciências da Religião, esse

ensino ganhou mais embate e reflexão dentro dos campos universitários, pois agora se tratava da formação para cidadania dentro do direito de um Estado Democrático, e diante da dimensão territorial do Brasil era preciso levar em consideração as inúmeras manifestações identitárias das regiões comunidades locais.

O Ensino Religioso enquanto disciplina, tem que estar embasada e alicerçada em princípios essenciais da cultura local da comunidade, entendendo que cada espaço social contém um universo de crenças religiosas, e não mais dá para sustentar ou representar as religiões das instituições hegemônicas. Assim conseguirmos atender o pluralismo religioso respeitando a diversidade evitando choques e estranhamentos alheio impedindo assim uma possível intolerância religiosa.

A partir da década de 1990 começaram a surgir os cursos de licenciatura Plena em Ciências da Religião, habilitando o formado a ministrar a disciplina de Ensino Religioso nas escolas. Em alguns Estados, como por exemplo em Santa Catarina, já se pensava nessa criação dessa graduação desde o ano de 1972, porém o ano mais certo desse projeto desse curso começou a partir do ano de 1996 (Caron e Filho, 2020).

Com a institucionalização desse Ensino Religioso como uma disciplina e área autônoma salvaguardada pela Ciências da Religião, uma das preocupações agora é a elaboração dos conteúdos e linguagem desses manuais e livros didáticos para serem aplicados e trabalhados dentro das escolas em suas respectivas salas de aulas.

Com a resolução CEB n. 2 de 7 de abril no ano de 1998, da das Diretrizes Curriculares Nacional do Ensino Fundamental o Ensino Religioso passa a ser visto como área do conhecimento como um elemento curricular, embasado na solidariedade, diversidade e formação humana, valorizando as interações e relações dos alunos como sujeitos ativos perante a construção do aprendizado e do próprio conhecimento, mostrando a necessidade de elaborar uma proposta para a educação com temas mais humanizados. (Caron e Filho, 2020).

O Ensino Religioso hoje é considerado um componente curricular; portanto, seu tratamento parte do pedagógico. É a partir das Diretrizes Curriculares Nacional do Ensino Fundamental, Resolução CEB n. 2 de 7 de abril de 1998, em que o Ensino Religioso passou a ser reconhecido como área do conhecimento.

O Ensino Religioso na maioria das vezes por viés confessional ou interconfessional, passou por diferentes aspectos teórico-metodológicos. Várias transformações socioculturais atentaram mudanças ao longo da história da educação brasileira assim impactando o Ensino Religioso diante das ideias democráticas, e a

inclusão social civil junto a educação integral, fizeram vários setores sociais a reivindicarem o conhecimento religioso junto a sua diversidade dentro nos currículos das escolas. (BNCC,2017).

Esse Ensino Religioso em consonância com as competências gerias situadas no campo da BNCC deve consentir os seguintes objetivos:

“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.” (BNCC,2017,438).

O objeto do conhecimento da área do Ensino religioso é produzido em diferentes campos científicos das Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente das Ciências das Religião. Em que essa Ciência investiga as variadas manifestações dos fenômenos religiosos em distintas sociedades e culturas, sem privilegiar nenhuma crença ou convicção religiosa a partir de conjecturas éticos e científicos (BNCC, 2017).

Por meio de estudo do conhecimento religioso, esse ensino visa edificar diálogos acolhendo todas as identidades e culturas religiosas ou não, num aspecto da interculturalidade e direitos humanos e cultura da paz. Assim, esses elementos no currículo do Ensino Religioso, devem garantir o desenvolvimento de competências específicas segundo a BNCC (2017). Logo, a Base Nacional Comum Curricular (2017) enfatiza que, o Ensino Religioso deve adotar a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores para observação, identificação, análise e ressignificação de saberes, visando desenvolver competências específicas, e problematizar representações sociais preconceituosas, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão (Brasil, 2017, p. 438). Observe:

“1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. 2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios. 3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida. 4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. 5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente. 6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.” (p.439).

Segundo Junqueira e Itoz (2020), a Base Nacional Comum Curricular foi construída de uma maneira norteadora, para elucidar as competências a serem desenvolvidas no trajeto da educação básica, em casa, ano escolar. Essas competências são adquiridas numa relação ente o processo de conhecer, aprender e praticar, desenvolvidas no cognitivos educacional do aluno.

As Diretrizes Curriculares Nacional para a educação, mais especificamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) regulamentada no ano 2017, como documento normativo, foi um importante instrumento de gestão pedagógico, para auxiliar a área educacional, com o objetivo de orientar os Estados e Municípios na elaboração de seus próprios currículos.

A partir da BNCC, o Currículo de Sergipe foi elaborado, através da Secretaria do Estado de Educação (SEED), regulamentado no Sistema Estadual de Ensino por meio do Parecer Nº 389/2018/ CEE, e da Resolução Nº 04/2018/CEE, tendo como data de publicação no site da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC) no dia 28 de dezembro de 2018.

O referido documento tem como base 8 (oito) princípios norteadores objetivando o desenvolvimento integral do aluno, na promoção de uma sociedade justa, a democrática e inclusiva, sendo eles: Criatividade; Sustentabilidade; Autonomia; Equidade; Inclusão; Criatividade; Respeito à Diferença e a Colaboração (Sergipe, 2018).

2.3 O currículo do Ensino Religioso de Sergipe e seus paradoxos

A análise do Currículo de Sergipe (2018), especificamente da disciplina de Ensino Religioso, revela uma contradição fundamental: enquanto seus princípios norteadores enfatizam *respeito à diferença e inclusão*, sua estrutura operacional promove a invisibilidade. Isso fica evidente na ausência de temas referentes às religiosidades de matrizes Afro-brasileiras e Indígenas nas Unidades Temáticas, contrariando as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

Essa opção por não tematizar essas religiões como unidades de estudo contrasta com a provável centralidade de eixos como “as grandes tradições religiosas mundiais” ou “textos sagrados”, que frequentemente privilegiam um cânone eurocêntrico, de matriz escrita e orientalista (Cristianismo, Judaísmo, Islamismo). Essa seleção constrói uma

narrativa implícita sobre o que é considerado “religião legítima” ou “conhecimento religioso relevante”, reforçando hierarquias em detrimento de tradições orais, corporizadas e não-europeias, entre outras.

Assim essa promoção democrática e inclusiva, atrelada ao respeito as diferenças, como consta em suas competências, de seus princípios norteadoras como descrevi o texto do Currículo de Sergipe, não se cumpre no papel, pois ao analisarmos a primeira coluna (das quatro existentes) onde se encontra as Unidades Temáticas, proposto no citado Currículo, detectamos a ausência de temas referente as religiosidades de matrizes Afro-brasileiras e Indígenas. Assim também contrariando as Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08, que assegura a História e Cultura dos Africanos e seus descendentes, como as dos povos originários, no campo educacional.

O Currículo do Ensino Religioso de Sergipe está organizado em nove (9) quadros e seus planejamentos de ensino referente aos seus respectivos anos, divididos cada um em quatro (4) colunas: a primeira com as Unidades Temáticas; a segunda com os Objetivos e Conhecimento; a terceira com as Especificações dos Objetos de Conhecimento; e a quarta com suas Habilidades.

Ao analisarmos o referido currículo, percebemos a (não) presença de forma mais significativa e contundente da cultura e religiosidade tanto indígena como a afro-brasileira, pois ambas são citadas uma única vez em todo na estrutura curricular, e mesmo assim na última coluna do quadro em suas Habilidades, referente a organização curricular do Ensino Religioso do 5º ano.

Se levarmos em consideração ao processo de alfabetização do(a) estudante que ocorre geralmente até o 3º ano, percebe-se que o(a) estudante só terá contato com conteúdos religiosos, importantes para o entendimento e construção identitária da cultura local Sergipana, somente no 5º ano (por voltas dos 10 anos de idade), assim como está registado no Currículo de Sergipe (2018) na parte que contém suas habilidades: “identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidade indígenas, afro-brasileira, ciganas, entre outras” (p.652).

A cultura afro e indígena além de ser somente citada uma única vez, em todo seu currículo como mostra a citação acima, elas ainda disputam espaços com outras religiosidades e tradições culturais, como as dos ciganos entre outras, no mesmo ano citado do 5º ano do ensino fundamental. Diante das Leis federais supracitadas (10.639/03;11.645/08) e a obrigatoriedade dos conteúdos que elas estabelecem para o ensino, ambas deveriam ser representadas em Unidades Temáticas no currículo do Estado

Sergipano, pois segundo Bardin (2020) o tema é utilizado como unidade de registro em que são estudadas motivações de opiniões, valores e crenças. E a sala de aula por ser um espaço onde se produz conhecimento, também é um espaço de disputas e interesses de poder nas relações interpessoais.

Os temas de crenças tanto da cultura afro-brasileira e indígenas, poderiam ser mais distribuídos ou realocados em outros anos adiante do 6º ao 9º, na fase que o aluno está com uma idade superior aos seus 11 anos de idade provavelmente, com um cognitivo mais crítico e reflexivo para esses temas, que transparecem ser complexos diante de todo cuidado e neutralidade do Currículo ao cita-los. Criando uma imparcialidade pra as crenças hegemônicas já conhecidas difundidas pelo eurocentrismo, e uma certa desvantagem no “silenciando” de outras subalternizadas (afro-brasileira e indígena), pelo colonialidade do saber e do poder segundo Quijano (2005), replicadas no ensino e na elaboração do currículo quando se reproduz a manutenção dos nuances do eurocentrismo Ocidental europeu.

A (não) presença das religiões afro-brasileira e indígena, no Currículo do Ensino Religioso de Sergipe (2018) alimenta um paradoxo, bem complexo para as realidades culturais e religiosas do Estado Sergipano, e levanta algumas hipóteses, entre elas que a sua elaboração não foi feita em um tempo mínimo preciso, e que requer uma boa pesquisa bibliográfica e um levantamento historiográfico das principais culturas locais que represente de forma significativa a identidade sociocultural de todas as comunidades tradicionais de Sergipe.

Há uma supressão das religiões afro-brasileira e indígena, quando ambas não são exploradas com eficiência nas unidades temáticas entre suas especificações como objetos de conhecimento, diante da existência desses povos aqui em Sergipe, e uma alta concentração desses elementos nas manifestações em vários grupos culturais em todo o Estado.

Também podemos pensar que há (não) presença dessas duas crenças citadas, não incluindo como unidade temática, implicaria na não visibilidade dessas comunidades tradicionais, assim para não gerar um certo desconforto ou tensões com profissionais da educação, estudantes e familiares que professam religiões cristãs (principalmente as neopentecostais). Assim evitando a publicização e o despertar de estudantes para essas religiões ou acirramentos de desrespeito conflituoso, intolerância e racismo o religioso.

A presente pesquisa traz uma similaridade com o trabalho da autora Vergne (2016), quando propomos incluir um ensino a partir da cosmovisão africana na tentativa de resgatar e legitimar a identidade não só da população negra, mas de todas aquelas que se identificam ou se reconhecem dentro da cultura e das tradições religiosas afro-brasileira. Como também o cumprimento da Lei nº 10.639/03 no Campo Educacional. Trago esse trabalho não somente como uma ferramenta em combate ao racismo e a intolerância religiosa, como propõe a autora citada, mas incluo na proposta da pesquisa uma Análise de Conteúdo, nós temos propostos em todo o Currículo do Ensino Religioso de Sergipe (2018), já que hoje é o documento oficial normativo e norteador para todos(as) docentes da área do Ensino Religioso nas escolas.

Segundo Vergne (2016) mesmo diante da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03, ainda presenciemos práticas racistas, junto com a exclusão ou rejeição da cosmovisão africana no Ensino Religioso, que pode ser utilizado como uma ferramenta de poder por uma instituição religiosa a produzir uma determinada opressão. Esse ensino “pode também ser uma ferramenta de reflexão da diversidade religiosa e de quebra de estereótipos preconceituosos, racistas na escola, e torna-se um elemento de transformação da realidade histórico-social” (p. 16).

Diante da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03, ela “não assegurou práticas escolares capazes de superar a visão eurocêntrica e folclorização da cultura afro-brasileira. Ela ainda mantém a sua pouca aplicação efetiva e cotidiana” (Vergne, 2016, p. 17). Isso é um reflexo negativo fruto de uma educação sustentada de conceitos eurocêntricos, que de forma voluntaria ou involuntariamente reproduz preconceitos e intolerâncias, dentro da nossa sociedade de forma desrespeitosa e as vezes criminosa diante das leis transcritas atualmente.

Nas salas de aulas das escolas os instrumentos de trabalho como os livros entre outros materiais didáticos pedagógicos, visuais e audiovisuais, contem conteúdos de povos e diversas culturas não procedentes do mundo ocidental, editadas e atreladas ao preconceito com práticas depreciativas entre termos pejorativos (Munanga, 2005).

Segundo a autora Ana C. Silva (2005) mostra que é preciso ressignificação das religiões afro-brasileiras nas escolas, entre outras para contemplar a diversidade religiosa na educação para as crianças conhecerem a riqueza culturais. Uma vez que o ensino de caráter catequético dominante e presente na educação religiosa nas escolas, deixando essas crianças confusas e limitadas, quando elas vêm de um convívio cultural familiar religioso diferente do que é abordado na aula. “Religião/ religare é religo, ou seja, uma

forma de comunicação com o Criador e/ ou seus intercessores/ intermediário, em algumas religiões, como a católica, as afro-brasileiras e as indígenas, entre outras. Religião é assunto de foro íntimo, familiar e cultural” (Silva, 2005, p.29).

Assim precisamos contemplar o Currículo do Ensino Religioso de Sergipe (2018) com temas da religião afro-brasileira, pois essa religiosidade corresponde de forma significativa e visível a população Sergipana diante dos elementos presentes nas inúmeras manifestações culturais espalhadas por todo o Estado.

“Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade.” (Silva, 2005, p.31).

A mesma autora citada fomenta com maestria umas das propostas apresentadas na presente pesquisa. “A imposição de uma só matriz religiosa constitui-se em violência simbólica contra os grupos subordinados, que não têm poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos nos currículos de ensino das nossas escolas” (Silva, 2005, p.29).

Em setembro de 2024 a Secretaria do Estado da Educação e da Cultura de Sergipe, lançou um documento normativo o Protocolo Antirracista (2024) para ser usado e trabalhado nas escolas. Esse documento foi criado aqui no Estado como complemento do projeto político do Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) criado em maio de 2024 pela Portaria N° 470 de 14 de maio de 2024.

Esse projeto colaborou a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escola Quilombola (PNEERQ), entre suas finalidades destacamos o combate ao Racismo no Ambiente Educacional, diante do elevado números de casos registrados em vários espaços públicos e privados esses índices vem crescendo principalmente nas instituições de ensino, assim o ambiente escolar está:

“no topo da lista de locais em que os brasileiros mais afirmam ter sofrido a violência racial. Segundo a pesquisa, a cada 10 pessoas que relatam terem sofrido racismo no Brasil, 3,8 foram vítimas da violência em escolas, faculdades ou universidades. Diante do exposto, a construção e implementação do Protocolo Antirracista se torna uma preocupação de relevância substancial para a rede, provocando impactos positivos no respeito às identidades e diversidade dos estudantes, professores e servidores” (Sergipe, 2024, p.8).

Esse Protocolo Antirracista da Rede Estadual de Sergipe é um documento que foi elaborado com o propósito de incentivar o respeito no ambiente escolar, como também

servirá de ferramenta norteadora para profissionais docentes utilizar no combate ao racismo como também saber acionar os órgãos responsáveis.

A rede Estadual de educação de Sergipe tem um índice alto de alunos que se autodeclararam pretos ou pardos, chegando a 78,8 % do total de alunos matriculados no ano letivo de 2024, em diversas modalidades. Assim podemos perceber que esse percentual elevado de estudantes negros (as), conforme dados da Assessoria de Informática da SEDUC, a Rede Estadual de Educação de Sergipe possuía, nesse mesmo ano, 152.554 estudantes matriculados nos diversos níveis de ensino, dos quais um percentual elevado autodeclarava-se preto ou pardo (Sergipe, 2024, p.9).

É se suma importância trabalhar certos conhecimentos de questões sociais ligadas à identidade sociais, assim ajuda a trabalhar a autoestima do aluno como por exemplos as relações étnico-raciais, antes de citar questões do aspecto cultural e religioso, pois ambos são mais complexos. Esse Protocolo Antirracista de Sergipe (2024) é um documento importante bem didático que o docente deve ter conhecimento e entendimento prático para usado caso necessário diante de algum caso de racismo isso venha presenciar em sua escola.

Contudo o Ensino Religioso traz um leque de possibilidades temáticas para o docente trabalhar vários temas transversais entre tantos que aqui já foram citados e abordados. Ao longo da história até nos tempos atuais esse ensino foi e ainda está voltado para a formação do cidadão, e é um dos motivos de ser uma disciplina que desperta interesses de vários grupos ou instituições religiosas.

Entretanto, a religião tem um elevado poder de persuasão diante de quem a orienta, pois esse ensino além do ambiente escolar, ele se encontra em práticas operantes dentro das relações interpessoais na sociedade, junto a manutenção conservadora ainda do eurocentrismo ocidental reflexo da estrutura colonial brasileira que consolidou um Estado com grandes privilégios para poucos sem presentear e atender a todos povos e comunidades tradicionais.

2.4 O silêncio eloquente: mapeamento das ausências afro-brasileiras

No primeiro capítulo do presente trabalho nos debruçamos com mais intensidade por uma ótica geral da perspectiva decolonial de forma genérica, para um melhor

entendimento teórico. Foram adotados na pesquisa fundamentos de três artigos e seus respectivos autores: Luiz Oliveira e Vera Candau (2010); Claudio Ribeiro (2020); e Catherine Walsh (2019). Nos referidos textos são mencionados autores que também integram o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) como: Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres e Arturo Escobar. O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) surgiu no final do século XX como um coletivo de intelectuais latino-americanos que buscava analisar e criticar a continuidade dos efeitos da colonização na América Latina, propondo uma nova perspectiva analítica decolonial e rompendo com os estudos pós-coloniais eurocêntricos.

Entre todos os autores citados acima, a pesquisa se utilizará de três deles em específico para a fundamentação teórica desse segundo capítulo, junto a Teoria Decolonial dentro da perspectiva Latino-Americana adotada na pesquisa: Quijano (2005); Mignolo (2005); e Walsh (2009).

Esses autores vão ajudar na síntese teórica e conceitual e na crítica à modernidade colonial, aos conceitos eurocêntricos como persistência dos efeitos da colonização, como alternativas epistemológicas e ações políticas. Sobre esse último ponto, a decolonialidade é uma práxis (teoria+prática) no processo transformador.

A Teoria Decolonial especificamente a Latino-americana, é bem definida na literatura a partir da composição do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) como foi mencionado anteriormente, criado no final dos anos 1990. Composto por intelectuais de diversas áreas, como sociologias, filosofia, antropologia, ciências políticas e sociais, entre outras, influenciando diversos campos do conhecimento e diferentes movimentos da vida social.

Esse grupo de especialistas oferece uma releitura dos processos históricos em suas pesquisas e teorias, uma nova perspectiva não euro centrada. “Defende a ‘opção decolonial’ - epistêmica, teórica e política - para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (Balestrin, 2013, p.89).

Balestrin (2013) traz também em seu artigo um problema desafiador a ser discutido e estudado pelas ciências políticas no Brasil, diante da superação e identificação da colonialidade do poder, do saber e do ser, no contexto de modernidade, cultural, e de “ identidade (classe/ etnia/ gênero), migração e diáspora apareceram como categorias fundamentais para observar as lógicas coloniais modernas, sendo os estudos pós-coloniais convergentes com os estudos culturais e multiculturais” (Balestrin, p. 94).

Segundo Balestrin (2013) o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), desde os seus primeiros anos de existência de pesquisa, desenvolveu conceitos e teorias e algumas categorias que foram consolidando não só um vocabulário próprio, como também identidades para renovação das ciências sociais latino-americanas, servindo como objetos analítico para outros trabalhos acadêmico, incluindo novas leituras e saberes subalternizados.

Desse modo, conforme Balestrin (2013, p. 110), o conceito de colonialidade do poder assume especial relevância para os estudiosos da ciência e da teoria política no Brasil. A autora destaca, nesse contexto, o mérito do Grupo Modernidade/Colonialidade, cujo trabalho se caracteriza como uma reflexão coletiva, transdisciplinar e engajada, capaz não apenas de oferecer novas leituras analíticas, mas também de formular propostas de caráter programático e propositivo.

Nessa perspectiva de uma releitura do Grupo (M/C) revisando todos os conceitos dominantes que prevaleceram por séculos sobre a ótica do eurocentrismo, o processo histórico do Brasil Colonial, especificamente a construção da sociedade e do Estado brasileiro pelo viés cultural e religioso estudado pelo presente trabalho, nos ajuda a entender um pouco a origem das desigualdades sociais e suas representatividades nos espaços, instituições públicas e privadas.

A lógica do que se esperasse na construção de uma nação é que a sociedade seja primeira consolidada bem antes do Estado, que ela pensasse e formulasse como seria esse processo de forma justa, mas isso não foi o que aconteceu com o Brasil, percebemos que foi o inverso, isso reflete quando nos deparamos tanto com as desigualdades como também com as representatividades sociais.

Assim nasce um Estado que não foi pensado para todos, mas para alguns privilegiados. A ideia de privilégios diz muito com a colonialidade do poder, é uma questão negativa que nos percorre até os dias atuais, pelas transmissões da hereditariedade nos Estados e do processo excludente da não participação da maioria do povo.

Com a chegada dos portugueses aqui no Brasil, que se apossaram das terras e a tentativa inicial de escravizar os povos originários que resistiram e não se submeteram ao trabalho forçado, gerou sangrentos conflitos, porque eles não conheciam as práticas do sistema de transição do mercantilismo para o capitalismo.

Pois era necessário não só ocupar e povoar, mas também, produzir e exportar mercadorias para o mercado mundial, assim não tornando-se um latifúndio improdutivo aqui no Brasil. A escravidão na América foi estabelecida e organizada como “mercadoria

para produzir mercadorias para o mercado mundial e, desse modo, para servir aos propósitos e necessidades do capitalismo. Do mesmo modo, a servidão imposta aos índios” (Quijano, 2005 p.126). O sistema de escravidão moderno implantado pelos portugueses diferenciou-se radicalmente das formas anteriores conhecidas desde a antiguidade. Enquanto a escravidão antiga não se restringia a raças, a escravidão moderna portuguesa foi centralizada na questão racial, especificamente na cor negra, caracterizando-se pela negação radical da liberdade, transformando seres humanos em mercadorias, privando-os de direitos sobre seus próprios corpos, sexualidade e reprodução, configurando uma forma de trabalho forçado contemporâneo que viola todos os direitos humanos.

Sem muito sucesso com os povos originários, os portugueses iniciaram uma segunda tentativa de escravidão, porém dessa vez, com os povos negros trazidos da África nos processos de escravidão moderna, centralizada e baseada em raça, que tornou uma prática hereditária e estigmatizada por séculos na construção e solidificação econômica do Estado Brasileiro. Conforme Quijano (2005, p.127), América constituiu-se como a primeira identidade geocultural moderna e de alcance mundial, enquanto a Europa surgiu posteriormente como consequência desse processo, e não o inverso. O autor afirma ainda que a formação da Europa como nova entidade e identidade histórica só se tornou possível, em grande medida, a partir da exploração do trabalho não remunerado de indígenas, negros e mestiços no continente americano.

Segundo Quijano (2005) não existia a ideia de raça antes da ocupação das terras da América, e nasceu em um sentido moderno com estruturas biológicas de grupos sociais distintos com relações de superioridade e inferioridade diante de uma estrutura de domínio e poder, entre vários fatos históricos e operantes aqui na América sob a ótica da colonialidade do poder.

Assim foram criadas identidades até então desconhecidas no mundo europeu, batizadas com nomes de origem tanto portuguesa como espanhola, dessa maneira são produzidas historicamente as primeiras novas identidades na sociedade do mundo moderno, “tantos povos diversos e heterogêneos, com heterogêneas histórias e tendências históricas de movimento e de mudança foram reunidos sob uma única classificação racial, índio ou negro, por exemplo” (Quijano, 2005, p.128). Quijano (2005, p. 117) sustenta que as novas identidades construídas no contexto da colonialidade passaram a assumir uma conotação racial e, à medida que as relações sociais se organizavam como relações de dominação, essas identidades foram vinculadas a hierarquias, posições e papéis sociais

específicos. Dessa forma, a raça e a identidade racial consolidaram-se como instrumentos fundamentais de classificação social da população, integrando o próprio padrão de dominação que se estabelecia.

Assim a população do mundial começa a conhecer algumas classificações sociais na perspectiva no conhecimento europeu que eram inexistentes no momento, com o processo de colonização da América. Legitimando a ideia de dominantes e dominados, europeus e não europeus, privilegiados e não privilegiados, relações sociais essas que transitam em forma de entendimentos claros em torno da colonialidade do poder de Aníbal Quijano, que ajuda na concretização da Teoria Decolonial.

A colônia existia para fins da metrópole, nesse contexto que se forma a população brasileira, um Brasil não pensado para todos, e sim para uma minoria privilegiada. Com um latifúndio improdutivo, uma exploração de mão-de-obra escravizada dentro de um modelo de escravidão português moderno que negou assim as identidades dos povos negros.

O Estado ao longo da colonização buscou apagar e silenciar qualquer referencial de identidade como forma de reparação, porque o racismo, enquanto estrutura fundante da sociedade brasileira, não se manifesta apenas em sistemas abstratos, mas se reproduz concretamente nas instituições: começa nas relações familiares, consolida-se nos espaços religiosos e se materializa nas esferas públicas e privadas. Cada uma dessas instâncias opera com mecanismos próprios, mas convergem no objetivo comum de exclusão e subalternização.

Nessa relação de superioridade excludente afetou também as novas culturas que foram conhecidas pelos portugueses, as dos povos originários, aqui já estabelecidos como as dos negros que trouxeram do continente africano para América. Dessa forma os portugueses forçaram esses colonos a aprenderem “parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica e como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã” (Quijano, 2005, p. 121).

É fundamental compreender, primeiramente, o processo de centralização do poder promovido pelo eurocentrismo e sua influência sistemática sobre a produção do conhecimento científico em escala mundial. Esse padrão de racionalidade, originado na Europa Ocidental, constituiu-se historicamente de forma articulada à experiência da modernidade burguesa e ao desenvolvimento do capitalismo colonial/moderno, projetando-se como referência hegemônica e permanecendo presente, ainda hoje, em

diversos discursos e práticas educacionais. Nesse sentido, Quijano (2005, p. 126) argumenta que o eurocentrismo se consolidou como uma perspectiva de conhecimento mundialmente dominante, colonizando e sobrepondo-se a outras racionalidades e saberes, tanto na Europa quanto em outras regiões do mundo, ao acompanhar o movimento de expansão e dominação da Europa burguesa.

Podemos tomar como um exemplo desse eurocentrismo, a cor de pele, que foi um estigma cruel por séculos como um divisor determinante no processo seletivo para os privilegiados, excluídos ou exterminados. Assim, vamos repensando nas inúmeras estratégias e fontes históricas que vivenciamos ao longo da construção do nosso país. É a partir da cor de pele que o racismo ou as políticas excludentes vão se consolidar com a chegada dos negros aqui no Brasil com a diáspora atlântica.

Por outro lado, esses mesmos negros foram os que trouxeram algo que a barbárie da sua história não conseguiu apagar e tão pouco exterminar, que foi a sua ancestralidade, que a uma base sólida social, política, econômica e familiar também de qualquer esfera pública e privada em um poder.

Onde houve escravidão também existiu resistência, e onde houve negação ou tentativa de destruição as suas ancestralidades permaneceram vivas, mesmo que estivessem silenciadas. A perseguição religiosa “demonizou” tudo aquilo que não se enquadrava dentro daquilo que é teológico do mundo judaico cristão ocidental. Como se a figura do “demônio” fosse ou pertencesse a todas as formas de crenças religiosas da humanidade, porque nem todos os povos acreditam em anjos e demônios, figuras e símbolos do Judaísmo que vão ser absorvidos posteriormente pelo cristianismo e o islamismo.

Os portugueses perceberam que a melhor forma de dominação seria criar um mecanismo de doutrinação, mesmo a igreja crendo que esses mesmos negros eram corpos desprovidos de “almas”, começou a controlar e a negar suas origens identitárias batizando o máximo com seus nomes portugueses entre eles de cunho religiosos. Diferentes dos povos originários, que a ela acreditava que esses eram povos “puros de espíritos” e aptos a conversão cristã católica.

Durante o período colonial a instituição religiosa oficial era o Catolicismo aqui no Brasil, e com a chegada da inquisição era proibido qualquer tipo ou forma de crença, na sua persistência medidas severas eram adotadas na perseguição. O Santo Ofício nesse período inquisitório serviu como um instrumento de controle religioso e moral do ponto de vista teológico da Igreja Católica que estava também a serviço do Estado. O Santo

Ofício funcionava como o tribunal da Inquisição, um instrumento operante da Igreja Católica para investigar, combater, julgar e punir heresias e desvios doutrinários. No Brasil colônia, como não havia um tribunal permanente, os casos eram enviados a Portugal para julgamento.

A ciência também sempre teve inserida a serviço do eurocentrismo, o colonialismo das elites Ibéricas e europeias, que perdurou por séculos e influenciou várias culturas e saberes. Assim o conhecimento do saber também contribuiu a vários epistemicídios, a partir da ideia de hierarquização das raças, diante do poder imposto aos povos não europeus. O epistemicídio, um desdobramento do colonialismo europeu, refere-se à imposição de uma cultura considerada superior sobre outras, inferiorizando seus conhecimentos e saberes. Implica o apagamento sistemático da produção de conhecimento de grupos sociais subalternizados, como os povos originários e as populações negras, sob a perspectiva eurocêntrica, representando uma desvalorização ou eliminação de saberes e culturas não ocidentais.

O processo histórico forjado aqui na América difundiu-se com um imaginário europeu dominante que perdura até hoje na cultura brasileira referente a ideia de superioridade e inferioridade de forma silenciosa, mas visíveis nas práticas operantes nas camadas das representações sociais de formas as vezes até conflitantes, em instituições seja elas públicas ou privadas. E é nesse contexto em que está inserido as crenças religiosas de diferentes credos que constituem uma comunidade escolar. Segundo Mignolo (2005, p. 38), o imaginário moderno/colonial não se apresenta de forma homogênea, mas varia conforme o ponto de vista a partir do qual é analisado. Enquanto na Europa ele pode ser compreendido a partir da história das ideias, em outras regiões (como Américas, África e Ásia) ele se manifesta por meio da experiência da colonialidade do poder e das histórias construídas a partir dessa dominação. O autor destaca ainda que esse imaginário também se confronta com cosmologias anteriores ao contato europeu, uma vez que, desde o século XVI, os Estados e as sociedades desses continentes foram compelidos a responder, em diferentes tempos e contextos históricos, às imposições do mundo moderno colonial.

A história da América é reconstruída pela ótica do imaginário europeu diante do processo de modernidade e transformações que o mundo estava passando com advento do capitalismo. Existia outras vivências, práticas e saberes culturais, mas diante da colonialidade do poder, a única e exclusiva cultura do Brasil Colônia especificamente o viés religioso era a dos portugueses, tento como o Catolicismo a religião oficial. De

acordo com Mignolo (2005, p. 40), o panorama por ele delineado não se refere propriamente ao colonialismo enquanto forma histórica específica, mas à colonialidade, entendida como o processo de construção do mundo moderno a partir do exercício da colonialidade do poder. O autor enfatiza também as respostas produzidas pela diferença colonial frente às coerções programadas ou efetivamente impostas por esse padrão de poder. Nesse sentido, o imaginário do mundo moderno/colonial teria emergido de uma articulação complexa de forças, marcada por vozes que foram ouvidas ou silenciadas, memórias comprimidas ou fragmentadas e narrativas construídas de maneira unilateral, que suprimiram outras experiências históricas. Tal processo gerou, segundo ele, uma duplicidade de consciência própria da experiência colonial, que continua a moldar a forma como essas histórias são contadas e compreendidas.

A história do Brasil inicialmente foi forjada pelo domínio soberano dos Portugueses, e da sua colonialidade do poder aqui estabelecido, que perdurou por muito tempo solidificando o Estado, pensado e construído para uma minoria majoritária branca que gozava de grandes privilégios. Afastando qualquer possibilidade de reconhecimento ou visibilidade social entre outros povos que por aqui habitavam e residiam, inferiorizando seus saberes culturais na tentativa de apagamento diante do imaginário da sociedade moderna.

A teoria decolonial abordada até aqui, nos ajuda na compreensão e no entendimento necessário para a construção de um reparo significativo na construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária, especialmente no que se espera levando em consideração a nossa Carta Magna que assiste e assegura direitos iguais perante todos os indivíduos. Traz também em suas reflexões, debates e estudos, reivindicações e reparações a conhecimentos e saberes silenciados e muitas vezes esquecidos e apagados de formas violentas e trágicas pela barbárie. Consequências essas transpassadas por gerações em séculos de história pelo reflexo da colonialidade tanto do poder, do saber e do ser, as comunidades afro-brasileiras e aos povos originários que aqui ainda resistem.

2.5 Diversidade e pluralidade cultural no currículo escolar

Ao falar em currículo escolar é inadmissível não pensar em pluralidade cultural e o direito de livre de manifestação religiosa, crenças e práticas cúltricas, ideias já presentes e consolidadas de forma exemplar desde a Constituição Federal de 1988. Essas

ideias abrangem o respeito e a valorização às diversificadas naturezas culturais da nossa sociedade brasileira, na tentativa de combater a discriminação, em prol da promoção dos direitos e igualdades de todos.

Espera-se que o ensino em todo ambiente escolar seja orientado pelo pluralismo de saberes, um espaço em que o estudante se sinta seguro e acolhido em quaisquer identidades cultural e religiosa, independente de suas diferenças étnicas, gênero e orientação sexual, sem que sofra quaisquer sombra de discriminação.

Por isso a importância de integrar a diversidade cultural e religiosa nos currículos escolares é extremamente fundamental, através da inclusão de conteúdos e saberes e crenças que tratem a valorização da história e cultura de diferentes grupos sociais, promovendo a visibilidade e representatividades culturais as vezes já em estado de intuição, quando não já apagadas em detrimento do domínio das narrativas hegemônicas no campo educacional.

A pluralismo cultural já era um assunto abordado e se pensado na educação desde os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 como foi mencionado. Alguns anos mais a frente, em 2003 o texto da Lei nº 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterado para a Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório nos currículos escolares a inclusão da história e cultura afro-brasileira. E em 2008 há mais uma nova atualização com a criação da Lei nº 11.645/08, em que determina a inclusão da história e cultura não só dos afro-brasileiros como também dos povos indígenas.

Tomando como referência temporal a última Lei citada acima, podemos dizer que já se passaram quase duas décadas, porém pouco avançamos na prática quando levamos em consideração as atividades e conteúdos ministrados em sala de aulas, e as ocorrências conflituosas de casos de racismo e intolerância religiosa. Situações em que muitas das vezes a falta de formação e capacitação dos professores diante de tais temas mesmo assegurados por leis, são paradoxais não só nas instituições de ensino como também na convivência social.

Sabemos que as Leis 10.639/03 e 11.645/08, ao tratar a inclusão da história e cultura dos afro-brasileiros como também dos indígenas brasileiros nos conteúdos de ensino nos currículos escolares, refere-se em especificamente “nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira” (Brasil,2008). Contudo, não são nem restritas como exclusivas as citadas áreas, pois elas podem assistir a qualquer disciplina ou

componente curricular, como a do Ensino Religioso aqui apresentado e estudado na pesquisa.

“O ensino religioso adotado a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, como o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão.” (Brasil,2017, p.436).

Porém o viés religioso está inserido e associado a cultura de qual quer povo, e tem uma suma importância bastante significativa na educação não só artística, literária e histórica, mas também nas representações de qual quer camada social de um determinado povo brasileiro, seja na esfera pública ou privada onde quer que seja a religião pode ser um elemento determinante em outras áreas, na compreensão de certos fenômenos as vezes até conduzindo ou alimentando conflitos no mundo entre as esferas políticas, sociais e econômicas, mediante de antigas desavenças entre Estados disputando poder e domínio territoriais.

“A interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e o respeito às histórias, memória, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz.” (Brasil, 2017, p.437).

Por isso que é importante que o currículo escolar traga de forma legítima temas que não só dialoguem de forma intercultural, mas que representem de forma significativa as identidades culturais locais de certas comunidades importantes para a preservação e respeito aos conhecimentos e saberes ancestrais de determinado um povo. Porque segundo Walsh (2019) “a interculturalidade não é um conceito isolado das complexas imbricações da diferença e das histórias locais [...], os padrões/padrões do poder, aos que Quijano se refere, continuam sendo as marcas diferenciais de etnicidade e raça” (p.19).

Percebemos que alguns documentos normativos do campo educacional ainda trazem uma certa abordagem de forma generalizante ao tratar certos assuntos, principalmente aos voltados para a cultura e religiosidade afro-brasileiras e indígenas. O Currículo do Ensino Religioso de Sergipe (2018), tomado como exemplo, é um deles. Este só cita a questão afro uma única vez nas habilidades (e não como fontes temáticas) em toda sua estrutura. Aqui, de modo breve e superficial, a expressão religiosidade afro-brasileira e indígenas junto aos povos ciganos é um tema que deve ser estudado somente no 5º ano do ensino fundamental. Assim mostra a falta de interesses a certas temáticas.

Em suma, embora estes temas sejam de grande importância para o Estado de Sergipe, o documento desrespeita escancaradamente a cultura sergipana e as leis supracitadas 10.639/03 e 11.645/08.

Em outras palavras, sem um currículo escolar mais inclusivo, em que dialogue com as realidades culturais locais, não haverá prestatividade e visibilidade social na construção dos saberes não hegemônicos e nem conseguiremos sensibilizar certas mentalidades a enxergarem a constante sombra do preconceito e da intolerância religiosa que perduram nas instituições de ensino. Além disso, parece existir um medo do docente em lidar com esses conteúdos. Preferem a omissão apesar do respaldado da Lei 11.645/08. Diante de prováveis desconfortos com estudantes e familiares que professam crenças cristãs, escolhem o silêncio.

Os fundamentos teóricos e pedagógicos servem como suporte eficaz para o Ensino Religioso, como por exemplo a interculturalidade citada, pois estabelece um diálogo de forma integrada de trocas entre diferentes culturas ajuda a minimizar os estranhamentos de estereótipos, construindo e enriquecendo relações de respeito mútuo, através de estudos e conhecimentos religiosos entre várias identidades culturais em um único ambiente de ensino.

Mas para isso é preciso ainda de bons materiais didáticos adequados para discernir e aprimorar essa forma de conhecimento longe da visão euro centrada diante da colonialidade do poder dominante sobre os povos subalternos, como era estruturado e ilustrado o conhecimento dos livros didáticos por muito tempo.

“Podendo ser observado, por exemplo, na produção de materiais didáticos, na formação de professores e nos currículos escolares. Sob o guarda-chuva da “interculturalidade”, os livros escolares respondem a uma política de representação que, incorporando muitas imagens de indígenas e povos negros, só sevem para reforçar estereótipos e processos coloniais de racialização.” (Walsh,2019, p.21).

Segundo Walsh (2019) a interculturalidade é mais que uma proposta política cultural, não é somente fundamentada na inclusão ou no reconhecimento, mas sim em uma proposta mais ampla conduzindo as estruturas sócio-históricas à uma transformação civilizatória e social contrária ao domínio e o poder. Assim “conceba uma construção alternativa de organização, sociedade, educação e governo, na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva” (p.18).

Outra questão relevante e, ao mesmo tempo, preocupante diz respeito à formação, por vezes limitada, de docentes, que nem sempre dispõem de embasamento

teórico suficiente para lidar com temas complexos em sala de aula, o que pode resultar em interpretações enviesadas, disfarçadas por abordagens preconceituosas ou intolerantes. Nesse sentido, Walsh (2019, p. 22) aponta que as tensões e os abalos sociais, políticos, epistêmicos e raciais que sustentam tanto as concepções quanto as práticas ligadas à interculturalidade são constantemente atravessados por tendências hegemônicas, as quais procuram esvaziar seu caráter crítico e sua lógica alternativa, encobrendo-as sob a aparência de um multiculturalismo neoliberal.

Segundo a autora Walsh (2019) o conceito de multiculturalidade também é uma equivalência da interculturalidade, em que esconde um jogo de disputa e interesses colonial dentro e interno nas políticas ideológicas e neoliberais no aparelho do Estado, camuflando uma suposta ideia de inclusão. Assim muitas disciplinas acadêmicas se apropriam de certos conceitos e categorias, que encorparam a decolonialidade de forma teórica, mas que muitas das vezes na prática acabam ainda sendo sustentadas com epistemologia eurocêntricas.

Assim tanto tomando como exemplos os afro-brasileiros e os indígenas, acabam sendo “indicadores da diferença colonial dentro dos paradigmas hegemônicos” como trata a autora Walsh (2019) em seu artigo com o movimento indígenas da América Latina. E ela ressalta que “nos meios de que cada política se vale para ofuscar tanto a subordinação colonial quanto as consequências da diferença colonial, incluindo o que Mignolo designou como “racismo epistêmico da modernidade”. (p.24).

Para a autora Catherine Walsh (2019) a diferença colonial e a interculturalidade precisam passar com um processo de transformação e descolonização. Porque são compreensões e indicadores das realidades estrutural tanto histórica como sociopolítica. “A interculturalidade, tal e como é aqui compreendida e aplicada, promove uma inclusão vazia de “lugar político”. Em outras palavras, põe-se em marcha um simulacro de inclusão enquanto, na prática, realiza-se a exclusão de indígenas e afros” (p.25). O Ensino Religioso pode contribuir de forma bastante significativa e inclusiva a diversidade não só cultural como também religiosa, se aplicada de forma correta. Pois historicamente ela foi de sumo interesse do Estado, pare ser utilizado como um forte instrumento do aparelho ideológico e controle da sociedade.

Por isso esse ensino pode ainda transformar e civilizar os resquícios da barbárie da humanidade que infelizmente ainda matam e escravizam em guerras em nome de uma enrustida religião ainda em pleno século XXI. Assim trabalhando o Ensino Religioso da forma que prever a BNCC; reconhecendo a interculturalidade e a ética da alteridade, com

suas histórias, memórias e todas as tradições religiosas de forma respeitosa aos direitos humanos e a promoção da cultura da paz, conseguiremos melhorar e organizar de forma positiva a inclusão e o reconhecimento de todos na reconstrução do Estado, para que todos os grupos sociais nele sejam representados de forma participativa e justa.

2.6 Decolonialidade e Ensino Religioso: em combate a intolerância e ao preconceito.

No dia 14 de agosto de 2025 na página do site “Destaque Notícia” saiu um artigo da professora Dra. Eliane Anselmo da Silva junto com o professor Dr. Péricles Andrade, titulado: “A Taieira de Sergipe: precisamos combater o racismo religioso denegado.” O texto apresentou alguns casos de registros de intolerância religiosa, ocorridos no Estado de Sergipe. E todos em desfavor das comunidades de terreiros das religiões de matrizes africanas.

O caso que mais chamou a atenção foi o relato de um diretor de uma escola da rede pública do ensino fundamental relatar que alguns professores desse estabelecimento questionou conteúdos referente à cultura sergipana, e em especial as Taieiras que traz em sua origem elementos da cultura africana, junto aos secretismos do catolicismo popular, as festas de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, reverências a pessoas negras e escravizadas aqui no Brasil. As Taieiras constituem um grupo folclórico religioso de origem africana, com ritualística cristã e sincretismo afro-brasileiro, forte tradição em Sergipe. Composto por mulheres que tocam instrumentos de percussão e dançam em cortejo no Dia de Santos Reis, louvando os santos negros Nossa Senhora do Rosário e São Benedito.

Essa mesma escola recentemente tinha recebido a premiação por mérito o Selo Educação Antirracista Profa. Maria Beatriz Nascimento, neste ano de 2025. Tal prêmio é entregue somente as instituições que desenvolvem ações e projetos educacionais em combate ao racismo.

No artigo os autores relatam que os mesmos professores levantaram questionamentos negativos e se recusaram a trabalhar as Taieiras justificando que essa prática cultural está ligada a religiões de matriz africana, pois estariam “cultuando os orixás”, o que era terminantemente proibido pelas suas lideranças religiosas, que

consideram que as professoras estariam cultuando as “forças do mal” (Andrade e Silva, 2025).

Outro caso interessante foi uma denúncia acompanhada de um abaixo assinado feito por moradores de um condomínio inaugurado na zona sul de Aracaju no ano de 2010. Neste há uma reclamação do barulho produzido pelo terreiro de Umbanda Caboclo Tupy, já antigo no local desde o ano de 1989. A reclamante relatou que “o centro de macumba (‘sic’) desvaloriza nossos imóveis”. O caso não deu em nada, inclusive várias pessoas moradoras próximos do local relataram que outras instituições religiosas entre elas católicas e evangélicas produziam mais poluição sonora que o terreiro em pauta. (Andrade e Silva, 2025). Segundo Andrade e Silva (2025) esses casos mostra um certo de racismo religioso aqui no Brasil, em que a maioria dos casos é direcionado as comunidades religiosas de matriz africana, sendo alvo de violência religiosa, isso está:

“Associado à longa trajetória da sociedade brasileira, marcada pela escravidão da população negra e pela negação de suas tradições culturais. Não podemos esquecer que certas igrejas cristãs, sobretudo algumas neopentecostais, tem instituído uma “guerra espiritual contra os orixás” a partir da cosmovisão cristã, que vê o mundo espiritual como um campo de batalha entre Deus e “forças malignas”.” (Andrade e Silva, 2025, p.4)

Isso mostra que apesar de Leis Federais, políticas sociais em combate ao racismo religioso entre outras intolerâncias e preconceitos, ainda não são o suficiente diante dos casos e números elevados no campo educacional (como já foi mostrado na pesquisa em outros momentos), como também no jurídico. Por isso é importante o registro dos Boletins de Ocorrência nas delegacias para que os números sirvam de estímulos as políticas públicas para as Secretarias de Segurança no combate desses crimes.

Nos últimos anos, vem crescendo os casos de racismo religioso nas comunidades de terreiros de matriz africana, em várias partes do Brasil, como também aqui no Estado Sergipano. No dia 13 no mês de outubro de 2025, foi registrado mais um caso na Polícia Civil, contabilizando já 6 (seis) ocorrências de racismo religioso aqui no Estado sergipano, totalizando nos últimos 6 anos, 17 casos em boletim de ocorrência. Informações passadas no Jornal da TV Sergipe no g1/SE na Rede Globo, dados da Secretaria do Estado de Segurança Pública (SSP). Conforme o noticiário titulado: “Templo religioso de matriz africana é invadido e depredado em Aracaju”, a Casa Ilê Axé Lá Oxum, situado na zona Sul de Aracaju, no Bairro Gameleira, foi invadida e depredada durante o final de semana. Conforme notícia veiculada no G1 Sergipe em 13/10/2025, o terreiro Casa Ilê Axé Lá Oxum, na zona sul de Aracaju, foi invadido e depredado,

configurando mais um caso na série de ocorrências de racismo religioso registradas no estado.

A Yalorixá Bruna Rachel Sobral que foi entrevistada na frente da delegacia junto a outros dirigentes da casa relatou que foram quebrados vários artigos religiosos usados nos rituais, e foram furtadas máquinas de costura. A mesma diz que esse caso deixou toda a comunidade e membros da Casa assustados já que eles acreditam de se tratar de racismo religioso, e o vândalo deixou também marcas desenhadas nas paredes insígnias e símbolos de outras demonizações religiosa, pede além da investigação, segurança no local, pois todos ficaram amedrontados. Não podemos fazer vista grossa para esses casos, pois tem que ser denunciado, investigado e levado a juízo para se combater esse ato criminoso.

O trabalho já mostrou de forma significativa junto a outras pesquisas no seu estado da arte, menções no seu corpo textual, relações conflitantes de disputa e poder por partes de instituições cristãs, principalmente as neopentecostais, por disseminar intolerância religiosa as comunidades de terreiros das suas adjacências.

É a partir da compreensão das relações estabelecidas pelas instituições religiosas, que se torna possível analisar como essas dinâmicas incidem diretamente nos conflitos presentes no espaço escolar. No contexto das salas de aula, observa-se que determinadas narrativas religiosas, especialmente difundidas por segmentos evangélicos, atribuem valores negativos à cultura afro-brasileira, entendendo que qualquer aproximação com essa perspectiva cultural representaria violação da fé, afronta à igreja e desrespeito aos ensinamentos de suas lideranças.

Tal cenário se explica, conforme analisa Costa (2020), pelo modo como o campo religioso e o campo educacional no Brasil se constituem em meio a profundas desigualdades, nas quais instituições católicas, protestantes e evangélicas historicamente usufruíram de privilégios em detrimento da cultura afro-brasileira, impondo às populações negras e às religiões de matrizes africanas a necessidade de lutar por políticas públicas voltadas à reparação e à promoção da igualdade étnico-racial nos diferentes âmbitos que estruturam a sociedade.

É uma batalha árdua e contínua das religiões de matriz africana no modo geral, que ainda além de lutar primeiramente por respeito, incluindo a contínuo combate contra a intolerância e ao preconceito das outras instituições religiosas que sempre usufruíram de privilégios nos espaços públicos e privados.

Ainda resiste na comunidade escolar pela sua identidade através das inúmeras manifestações culturais espalhadas por todo Estado Sergipano como: Lambe-sujo e Caboclinho, Cacumbi, São Gonçalo, Parafusos, as Taieiras dentre outras, em sua maioria são heranças dos povos africanos, que guardam em suas raízes as ancestralidades dos negros que vieram para o Brasil no processo de escravidão, e aqui se reinventaram de diversas formas para sobreviver mediante da política do embranquecimento, que tentava apagar e exterminar quaisquer culturas que não fosse dos brancos Portugueses.

Temos o Lambe-sujo que é uma festa cultural e popular tradicional de Sergipe, patrimônio imaterial do Brasil, que mostra um confronto simbólico entre negros fugidos da escravidão e indígenas (caboclinhos), atraindo multidões com seus participantes pintados de preto com melaço de cana. O Cacumbi é uma dança folclórica com forte elementos de origem banto, apresentada em festividades do Catolicismo Popular sergipano, como no Dia de Santos Reis, homenageando Nossa Senhora do Rosário e São Benedito.

O São Gonçalo que é uma dança religiosa e folclórica de forte expressão cultural afro-brasileira e de resistência, preservada por comunidades como a quilombola do povoado da Mussuca, em Laranjeiras/SE. Assim temos também os Parafusos, que são um patrimônio cultural do município de Lagarto/SE, cuja origem remonta a 1897. A dança, que retrata simbolicamente a luta pela liberdade e as fugas dos escravos, tem movimentos giratórios que lembram um parafuso. Seu reconhecimento como manifestação da cultura nacional, aprovado pela Comissão de Educação e Cultura do Senado em setembro de 2025, visa contribuir para a preservação da memória e da resistência cultural afro-brasileira entre outros grupos culturais Sergipanos.

A decolonialidade na pesquisa, assume uma categoria de suma importância no decorrer do texto desse trabalho, porque elas propõem, uma nova leitura dos processos históricos com uma perspectiva não eurocentrada. E nesse descentramento do saber, vai valorizando outras epistemologias, até então silenciadas e muitas das vezes apagadas pela ideologia do embranquecimento, favorecendo a política da exclusão dos povos negro, indígenas entre outras culturas e epistemologias.

A proposta decolonial denuncia em suas premissas que existe um contínuo de exclusão de certos povos desde a colônia, e que nós contemporâneos não avançamos muito, quando nos deparamos na prática do Ensino Religioso e nas relações interpessoais dentro da comunidade escolar, por meio de um racismo religioso alimentado desde o Brasil Colônia até os dias atuais, através de outras formas de manutenção.

As Teorias Decoloniais tentam combater o descentramento do conhecimento promovido pelo eixo norte europeu, como centro difusor de uma cultura universal ocidental, superiores quaisquer povos do mundo inteiro, e em especial, aos que foram subalternizados (como negros e indígenas) e escravizados, pela continuidade da colonialidade do poder e do saber, expostos pelos brancos europeus.

A colonialidade é um conceito que, se refere aos efeitos duradouros e estruturais do colonialismo nas sociedades contemporâneas, com um saber único e universal, excluindo as múltiplas formas de conhecimentos e suas epistemes, junto as suas crenças culturais dos povos colonizados.

Segundo Quijano (2005;2013) há um contínuo processo de “padrão de poder”, que é diferenciado entre o conquistador e o conquistado, criado desde a colônia, que se renova esse domínio de relações sociais, e ainda estão presentes atualmente assumindo novas interfaces, novas configurações que não foram rompidas de forma definitivas. E sim estigmatizadas assumindo identidades, papéis e novas hierarquias na sociedade, assim surgiu a noções de raças aqui na América. O europeu de forma pretenciosa, contribuiu para o mundo Ocidental a soberania de sua cultura diante das demais, criando e ditando a construção das formações sociais, e suas respectivas identidades que historicamente foram estigmatizadas, como por exemplo a do; negro, índio, mestiço entre outros.

Esses estigmas identitários, infelizmente ainda fazem parte de um quantitativo elevado nas práticas educacionais, produzidas por docentes que insistem ainda na preservação e manutenção do discurso eurocêntrico. Se de um lado isso se explica com o fato deles não se atualizarem, não se renovarem, não buscarem formação continuada pela falta de oferta estatal, de outro não justifica a falta de empenho do professorado em apresentarem em suas aulas uma perspectiva crítica. Além disso, diante dessa era digital, há inúmeras ferramentas didáticas pedagógicas de fácil acesso, entre pós-graduações a distância, e cursos online gratuitos de qualidade.

Diante de algumas análises feita nos trabalhos dos autores supracitados, Costa (2020); Fachini (2021); Tessarole (2022); Ferreira Jr (2023); Maia (2023); Filho (2023) Franzini (2024), percebi que a ideia da colonialidade tanto do saber como do poder são estruturas de dominação que influenciam até hoje e estão presente na educação, mas especificamente nos currículos. Curiosamente, nem as leis de inclusão conseguem inibir os interesses dos grupos hegemônicos que lutam pela imposição dos seus interesses,

tampouco conseguem garantir participação e visibilidade de todas culturas e religiões afro-brasileiras e indígenas no campo educacional.

Uma das propostas da decolonialidade, é enriquecer a educação com outras narrativas, que trazem suma importância para a construção identitária do povo brasileiro. Possibilitar a inclusão de conteúdos mais inclusivos, que promova de forma positiva e justa, relações respeitadas aos grupos sociais menos favorecidos, e que ainda são vítimas do racismo e da intolerância religiosa, pela discriminação de pessoas que professam crenças não cristãs.

A proposta decolonial é uma possibilidade de transformação na esfera do saber, e a descolonização emerge como projeto, que se opõe à hegemonia dos currículos eurocêntricos. Assim a abordagem epistemológica decolonial, vai também consistir em ações urgentes para o ensino, em defesa de aprimoramento do atual modelo por outro mais inclusivo e ressignificado, porque o conhecimento deve ser múltiplo, para valorizar e exaltar vozes de sujeitos, que historicamente foram silenciados e invisibilizados, para enriquecer e construir uma educação mais plural com alteridade, com outros olhares, novos saberes entre outras narrativas.

O conhecimento eurocentrado do saber, nas narrativas no Ensino Religioso, contribui para a manutenção do proselitismo religioso, delegando a cultura cristã poder hegemônico, afastando as possibilidades de um ensino mais inclusivo e dinâmico, sem atender o pluralismo das crenças existente por todo território brasileiro.

Portanto, a análise do Capítulo 2 demonstra que o Currículo de Ensino Religioso de Sergipe (2018), apesar de embasado por uma retórica legal pluralista e inclusiva, falha em sua execução pedagógica ao não superar a colonialidade do saber. Ao silenciar as matrizes afro-brasileiras e indígenas como objetos de conhecimento autônomos (relegando-as a uma menção periférica), o documento não apenas descumpra legislação específica, mas reproduz a lógica de poder que ele pretende combater. Essa fragilidade no plano formal do currículo encontra eco direto na realidade social sergipana, alimentando o terreno fértil onde crescem os casos de intolerância e racismo religioso, como os aqui descritos. A correção desta lacuna não é mero ajuste pedagógico, mas um passo necessário no processo de descolonização do conhecimento escolar e no efetivo combate à discriminação.

3 - Narrativas docentes: recepção, prática e agência

3.1. Caminhos metodológicos: a pesquisa de campo em São Cristóvão

Este capítulo constitui a espinha dorsal analítica da dissertação, apresentando os resultados de uma pesquisa empírica mista realizada em duas escolas da rede estadual de ensino em São Cristóvão/SE, entre fevereiro e junho de 2025. O desenho metodológico foi construído para capturar as múltiplas dimensões da prática docente em Ensino Religioso, operando em três frentes interligadas de coleta e análise de dados. A primeira frente consistiu na análise documental crítica de dois tipos de fontes: os registros oficiais de planejamento e planos de aula disponibilizados no sistema da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEDUC), que totalizaram a observação de 32 turmas; e os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das duas escolas, documentos que formalizam suas intenções educativas e norteadores curriculares.

A segunda frente envolveu a aplicação de questionários semiestruturados via Google Forms a 41 docentes (30 da Escola A e 11 da Escola B), todos participantes voluntários e anônimos, mesmo que alguns participantes tenham assinado o termo de consentimento (à análise das narrativas dos questionários apresentados), não permite a identificação dos (as) docentes. Cujas narrativas buscavam acessar percepções, dilemas e estratégias sobre o currículo, a diversidade religiosa e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. A pesquisa foi autorizada pelas gestões escolares e submetida a comitê de ética, preservando a identidade das instituições (denominadas Escola A e Escola B) e dos participantes.

O arcabouço teórico-metodológico que orientou a interpretação desse corpus complexo é fundamentado no diálogo epistemológico entre as teorias das representações sociais e a perspectiva decolonial. Busca-se compreender, com isso, como as representações hegemônicas sobre o sagrado (forjadas no contexto da colonialidade do

poder e do saber) são produzidas, naturalizadas, mas também possivelmente contestadas no microcosmo da escola.

Para traduzir esse diálogo em procedimentos analíticos, adotou-se a análise de conteúdo temática de Bardin para examinar os registros de aula, categorizando suas unidades de sentido e identificando silêncios e ênfases; a hermenêutica dialética de Minayo para interpretar as narrativas docentes, situando-as no campo de tensões sociais que as produzem; e, como ferramenta de diagnóstico e crítica, os Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola (Ação Educativa, 2023), que oferecem parâmetros concretos para avaliar a presença ou ausência de uma educação antirracista e o enfrentamento do racismo religioso.

Essa ação de “antirracismo em movimento” (IQE), nos ajuda a identificar como está a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas, “suas respectivas Diretrizes Nacionais Curricular, que tornaram obrigatória o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em toda a educação (pública e privada) e a reeducação das relações étnico-raciais em uma perspectiva antirracista” (Ação Educativa, 2023, p.21).

A dimensão estimula discursões sobre quais as perspectivas e conteúdos a escola prioriza nos processos de ensino-aprendizagem e como eles são abordados juntos aos estudantes no sentido de promoverem uma escola mais sintonizada com a realidade, com a diversidade de saberes, experiências, história e estéticas. Uma escola que amplie seu currículo e reconheça e valorize efetivamente as diversidades étnico-racial, regional, de gênero, de identidade de gênero e orientação sexual, das pessoas com deficiência, de pessoas migrantes, de pessoas do campo e das florestas, entre outras diferenças que questionam os padrões dominantes da sociedade (Ação Educativa, 2023, p.23).

Esses Indicadores da Qualidade na Educação (IQE), ajudam primeiramente a identificar de forma diagnóstica os problemas que os ambientes escolares vêm enfrentando na atualidade, mais além disso, colabora em um planejamento de ações pautadas no combate, tanto de questões étnico-raciais, como também a grupos minoritários como traz a citação acima. E diante dessa diversidade de cores e etnias por se tratar de pessoas, em sua maioria ambas trazem ou garantem suas crenças, religiões e religiosidades, e são nessas pluralidades de crenças que o trabalho propõe incluir em debate temático e conteudista no componente curricular do Ensino Religioso nas escolas Sergipanas de forma igualitária.

A parte central das análises são os relatos de docentes das duas escolas, e os planos e planejamentos dos conteúdos de aulas. Quanto a sua elaboração até a aplicabilidade dele no componente curricular do Ensino Religioso nas escolas. Vale ressaltar que, a questão problemática não é a BNCC ou o Currículo de ER de Sergipe,

mas a maneira como o setor público educacional Sergipano interpreta (em caso de uso) e utiliza (ou não) tais currículos como fonte e material pedagógico nas salas de aula.

Todo tipo de interpretação (documentos legais), codificação textual (unidades temáticas de registros) ou narrativas (de docentes), não são reproduzidos de forma neutra, pois ancora discurso ou projeto ideológico, que impacta direta ou indiretamente em condutas e comportamentos aos indivíduos. Entre tantas perspectivas na elaboração textual do presente trabalho, uma delas é saber se esse Currículo de Sergipe atende todos os contextos culturais e religiosos do Estado, se caso não atenda, quais foram os motivos e os interesses dessa ausência, de um ou outro elemento, diante da pluralidade religiosa que contém o nosso Estado. Outra questão é saber como o Ensino Religioso trata e trabalha o elemento da africanidade dentro da sala de aula.

A textualidade da presente pesquisa no sistema de poder, tem grande influência dentro do campo educacional como já vimos, não só no Ensino Religioso, mas também em outras esferas das ciências humanas, podendo ser um canal positivo e construtivo para a sociedade, se for usado de forma justa e democrática, se atender a todos sem discriminação e exclusão. Dentro de uma dimensão ficcional, essa pesquisa científica ajudará de forma categórica, como um tipo de “holofote religioso”, chamando a atenção do público a um determinado ponto específico no palco social educacional, para projetar um Ensino Religioso mais inclusivo a todos(as), e proporcionar mais representatividade e visibilidade a cultura e religiosidade afro-brasileira estudada e mencionada na pesquisa abordada.

Podendo aprimorar mais de forma eficácia com a obrigatoriedade as Leis 10.639/03 e 11.645/08, incluindo nela temas específicos, que corresponda a realidade da cultura local de forma igualitária e plural. “A história cultural tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modelo como em diferentes lugares e momentos que uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p.16). A cultura é a ponte de conexão para adentramos no aspecto religioso das comunidades, seja elas indígenas, de terreiros afro-brasileiras, entre outras. Assim podendo também servir como uma ferramenta formativa de conhecimento e novos saberes, dando uma contribuição as políticas que trabalham a inclusão, o combate racial, a intolerância, e o racismo religioso.

Este capítulo, portanto, não se limita a apresentar dados, mas busca tecer uma análise crítica que desvele os mecanismos pelos quais o currículo de Ensino Religioso é

recebido, ressignificado e praticado, explicitando as dinâmicas de poder que perpetuam a invisibilidade de certos grupos religiosos.

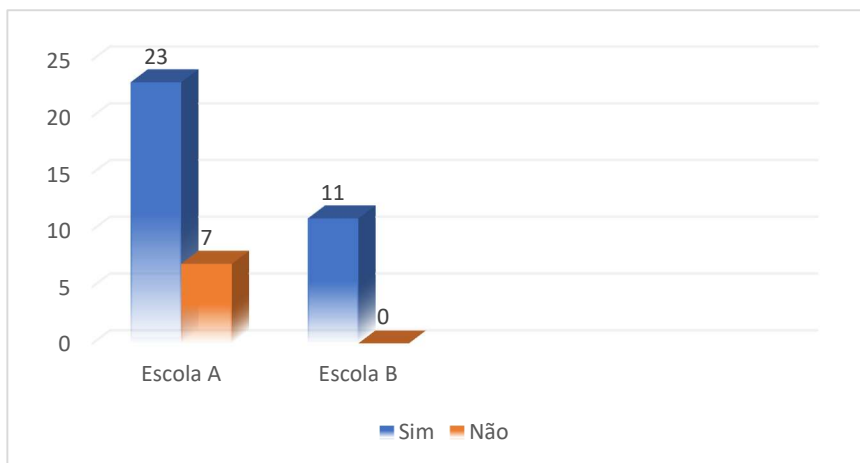
3.2. A leitura docente do currículo: percepções e dilemas

Há uma disputa epistêmica concentrada nas práticas operantes no campo educacional, presada pelo eurocentrismo, concepções e formações propagadas de professores, entre outros que constituem na formação da comunidade escolar. Assim para essa análise utilizei de forma metodológica a hermenêutica-dialética de Minayo (2002), como caminho para o pensamento social. Segundo a autora, essa hermenêutica junto a dialética, são caminhos que proporcionam possibilidades de uma construção “teórica-metodológica de base empírica e documental”.

Para Minayo (2002) a hermenêutica é a arte da compreensão, de textos em um sentido amplo, como entrevistas, narrativas, artigos entre outros, além de documentos e livros, que podem ser investigados. Já a dialética, é a articulação das ideias de críticas, de oposições, de negações ou de contradições, de um movimento das realidades sociais por exemplo.

Assim, diante dessa compreensão teórica-metodológica de Minayo, através dos conceitos básicos e simplificados, tanto da hermenêutica como da dialética, posso extrair informações importantes das narrativas de docentes nas entrevistas feitas pelos formulários de pesquisa dos questionários do *Google Forms*, já que as perguntas trazem ideias críticas que expressam práticas das realidades sociais dentro das salas de aulas, referente ao componente curricular do Ensino Religioso.

Gráfico 1- Oferta do Componente Curricular de ER nas Escolas



Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados estão apresentados de forma gráfica para ilustrar melhor o entendimento. Para um componente curricular que é facultativo a participação dos estudantes, a resposta foi significativa, mostrando a importância dela para a formação do cidadão.

A análise das narrativas docentes revela um cenário de profundas ambiguidades e contradições, onde a valorização genérica da disciplina contrasta com um distanciamento concreto dos instrumentos que a deveriam orientar rumo à equidade. Quando inquiridos sobre a pertinência da oferta do Ensino Religioso, observa-se uma ampla aceitação institucional da disciplina, com 100% de aprovação na Escola B e 76,7% na Escola A (Gráfico 1). Este consenso pode ser interpretado, à luz das teorias das representações sociais, como a cristalização de uma representação hegemônica que associa a escola a uma função moralizante e formadora de valores, frequentemente ancorada em um imaginário cristão sobre a educação. No entanto, essa legitimidade atribuída à disciplina não se sustenta quando se investiga o conhecimento dos docentes sobre os marcos legais que deveriam estruturar um ensino plural e antirracista. O dado é alarmante: cerca de um terço a quase metade dos professores desconhece as Leis 10.639/03 e 11.645/08 (Gráfico 2). Este não é um desconhecimento qualquer, mas um epistemicídio operacional na formação docente: a ignorância sobre essas leis, que são justamente os principais dispositivos para a descolonização do currículo, desarma o professor e o impede de cumprir com a obrigatoriedade legal de ensinar história e cultura afro-brasileira e indígena.

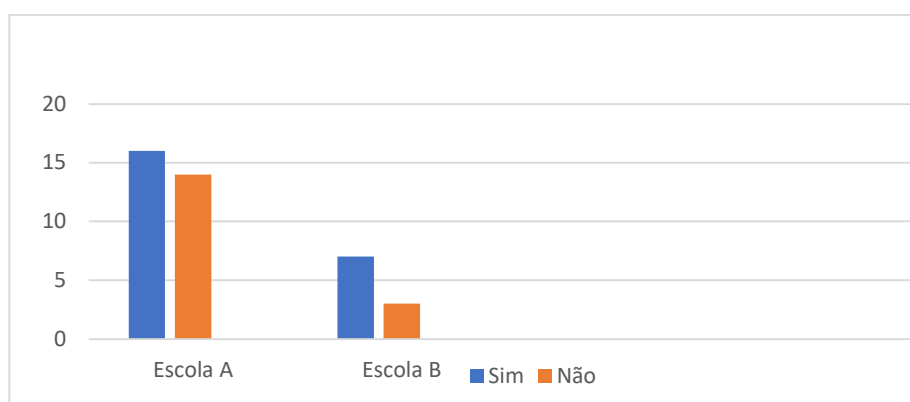
O dilema se aprofunda quando se examina a relação dos docentes com os documentos norteadores de sua prática. Embora os PPPs das escolas, conforme fragmento apresentado na Figura 1, declarem explicitamente seu compromisso com a BNCC, com o Currículo de Sergipe e com princípios de valorização da diversidade, as respostas dos professores sobre qual referencial utilizam são marcadas pela incerteza e pela difusão (Gráfico 3). Muitos afirmam não saber, outros confundem-se, alguns citam documentos equivocados. Esta dissonância entre o *currículo prescrito* (formal e ideal, expresso no PPP) e o *currículo percebido* (a leitura que o docente dele faz) expõe a colonialidade do saber em funcionamento.

O currículo oficial, mesmo quando traz diretrizes progressistas, é interpretado e executado a partir de um repertório pedagógico e cultural profundamente marcado pelo eurocentrismo e pelo cristianismo como norma. Cria-se assim, um abismo entre intenção e gesto: o docente pode ser favorável à diversidade em abstrato, mas, desprovido do

conhecimento legal e de referenciais curriculares claros que desafiem a hierarquia epistêmica, sua prática tende a reproduzir o cânone hegemônico, mantendo as religiões de matriz africana e indígena à margem do conhecimento escolar legítimo.

Perguntou-se aos docentes se consideravam as leis importantes para o ensino escolar, e nas duas escolas de forma unânime responderam que sim. Em outra questão, foi abordado se conheciam ou já ouviram falar das leis federais 10.639/03 e a 11.45/08. Apesar de todos concordarem com a importância das leis para a educação, obtivemos um percentual elevado de professores que não conheciam essas duas leis citadas, mesmo levando em consideração a importância que ambas fazem para o ensino.

Gráfico 2- Reconhecimento das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08.



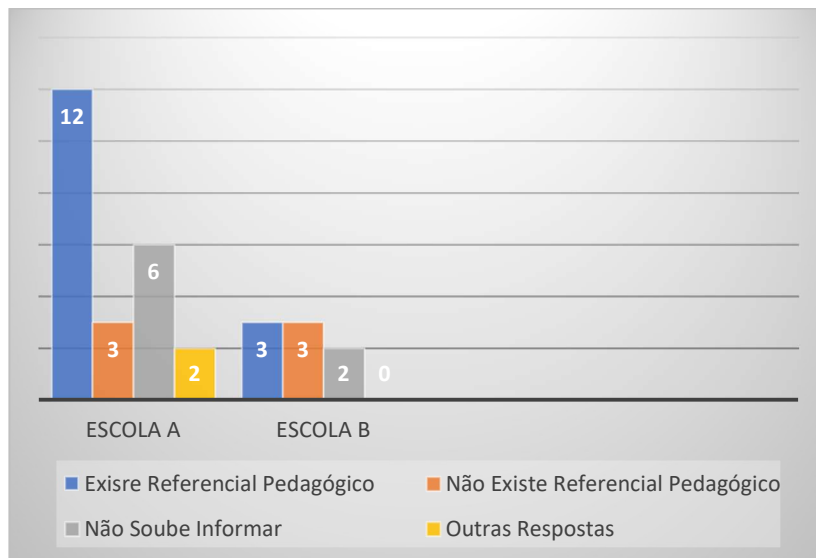
Fonte: Elaborado pelo autor

Diante dos dados, observa-se que existe um quantitativo alto de docentes que ainda desconhecem tais leis, e principalmente sua obrigatoriedade do estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino, tanto no ensino fundamental como no ensino médio em todo território Brasileiro. Essa Lei altera a LDB, incluindo esses temas no currículo, atribuindo a devida importância e contribuições sociais para esses dois grupos, que fazem parte da construção de nossa sociedade Brasileira.

No questionário foi perguntado se existe algum referencial adotado pela escola e qual seria? na escola A das 23 respostas obtidas, seis responderam que não tem conhecimento, e que não sabiam informar. Três confirmaram que não existe nenhum referencial na escola, e os demais que usavam o Currículo de Sergipe e outros a BNCC. Um relatou “a Lei 10.639/03 e a 11.645/08”, e outro respondeu que “Não temos a disciplina na escola”, talvez saiu de forma equivocada ou desconhece plenamente os documentos que norteiam o direcionamento para os planejamentos dos conteúdos para as aulas, de acordo com as diretrizes, competências e propostas pela escola para com seus

alunos. Na escola B das 8 respostas obtidas, três afirmaram que sim, citando o Currículo de Sergipe, a BNCC e o PPP da escola, três disseram que não existe, e dois não sabiam informar.

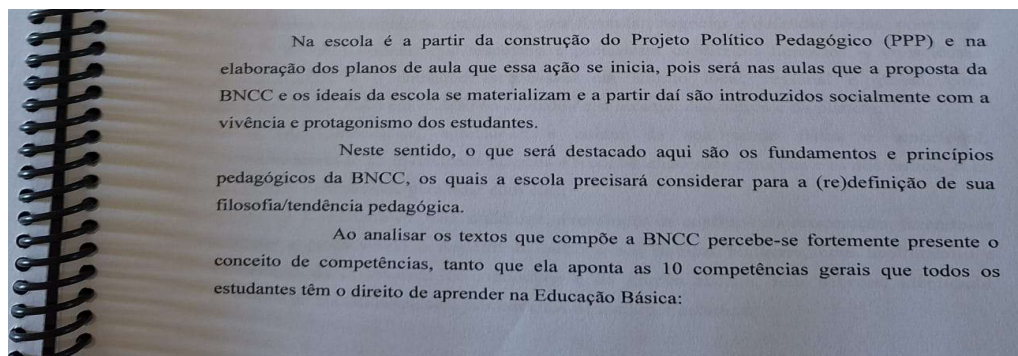
Gráfico 3 – Referencial Curricular Adotado pela Escola A e B



Fonte: Elaborado pelo autor

Diante das respostas junto com as análises feitas dos registros dos conteúdos de aulas e o PPP da escola A, encontramos contradições entre a prática e o que é representado, seja ele nas suas narrativas ou no que é ministrado no aprendizado. Em relação aos relatos das duas leis citadas como referencial curricular, já vimos que nunca houve um registro de aula em ambas das escolas ou se quer um assunto (10.639/03, 11.645/08) abordado por elas. E por fim nos leva a acreditar que a minoria dos (as) docentes não conhecem ou se quer seguem o PPP de suas respectivas escolas, uma vez que um deles tem a BNCC e o Currículo de Sergipe como documentos norteadores em suas propostas pedagógicas.

Figura 1– Proposta e Competências do Plano Político Pedagógico (escola A)



Fonte: Imagem retirada do PPP com o consentimento da gestão

A dissonância entre o currículo formal e o currículo percebido constitui uma das principais aporias reveladas pela pesquisa. Enquanto os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas, como exemplificado na Figura 1, assumem compromissos explícitos com a BNCC, o Currículo de Sergipe e princípios de valorização da diversidade, as narrativas docentes apontam para um cenário de difusão e incerteza quanto aos referenciais utilizados (Gráfico 3). Essa desconexão não é mera falha operacional, mas a materialização da colonialidade do saber no cotidiano escolar. O discurso progressista e inclusivo do documento oficial é ressignificado (quando não ignorado) por reflexões e ações pedagógicas ainda profundamente ancoradas em um repertório eurocêntrico e cristian normativo. Dessa forma, cria-se um abismo entre intenção e gesto, onde a adesão discursiva à diversidade convive com a prática de um currículo em ação que silencia e marginaliza saberes não hegemônicos, perpetuando a invisibilidade programática das religiões de matriz africana e indígena.

A figura acima mostra um fragmento do PPP de uma das escolas pesquisada, ressaltando o comprometimento que essa instituição assume com a educação desde a elaboração dos planos de aula até a execução, seguindo fielmente a proposta da BNCC como sugere, priorizando o protagonismo e a vivência do(da) discente. Assim o descumprimento do que é previsto por esse documento para a construção do conhecimento, fere e viola a construção educacional brasileira.

O PPP da escola A, tem como inspiração o que é normatizado pela Constituição Federal, as Diretrizes da LDB 9394/ 96, a BNCC, o Currículo de Sergipe, e o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA). Também traz em seu texto as dez (10) competências gerais da BNCC em que todos os estudantes têm o direito de aprender em sua educação básica.

Entre essas competências que o PPP aborda, resalto alguns pontos que são significativos para um ER inclusivo, quando ele preza pela : a) valorização e utilização de conhecimentos históricos, constituído sobre o social e o cultural entre outros, em prol da construção de uma sociedade democrática justa e inclusiva; b) quando fala da valorização da diversidade de saberes e vivências culturais; c) quando exerce a empatia, o diálogo para resolução de conflitos, praticando e promovendo o respeito ao outro e também aos direitos humanos; d) quando o acolhimento e valorização da diversidade, tanto dos indivíduos como de grupos sociais, seus saberes, identidade, e suas culturas são preservados sem qualquer tipo de exclusão e preconceito.

Por isso, vale salientar a importância e o comprometimento do educando em seguir as diretrizes e os documentos norteadores da instituição de ensino, para que o corpo docente tenha uma direção adequada, democrática e inclusiva nos seus planejamentos de aulas, para garantir que essas competências sejam asseguradas e integradas na formação plena dos estudantes, e que todos sintam-se acolhidos e parte desse processo de conhecimento junto à comunidade escolar.

Somos fruto de uma educação eurocêntrica, que reproduz inconscientemente ou conscientemente as mazelas dos preconceitos que permeiam ainda nas convivências sociais e institucionais, como é o caso dos estabelecimentos de ensino, onde nesse ambiente esperava-se não encontrar lugar, e nem a manutenção de um ensino vicioso, arcaico, excludente e cheio de intolerâncias.

A partir dos dados aferidos empiricamente, principalmente nas narrativas de docentes das duas unidades de ensino, percebemos que nos relatos, o preconceito é um dos problemas mais abrangente entre os conflitos escolares, e que o mesmo infelizmente permeia também dentro do cotidiano das relações sociais dos(as) estudantes entre si. Os educandos por sua vez, seja por falta de preparo ou coniventes de forma indireta da real situação, não sabem lidar com os casos, ou simplesmente relatam: “não deveria acontecer, mas acontece”, se conformam, descreditando no poder de transformação e formação que a educação exerce na vida do cidadão.

Já outros, trataram de relações de igualdades sociais, de respeito entre os outros, ensinam “bons comportamentos” éticos e morais, relações de atitudes vinculadas entre o bem e o mal, de forma teológica cristã. Depositando a responsabilidade nas mãos de uma divindade oriunda do mundo ocidental, como mostra nas análises dos conteúdos registrados nas aulas.

Ao invés de correlacionar esse preconceito, discriminação ou intolerância a temas ligados à história e a cultura afro-brasileira e indígena e suas antecedências e procedências dos processos históricos, como orienta as Leis 10.639/03 e 11.645/08, aproximando as possíveis realidades do(a) aluno de forma que as diversidades potencializem unidades de integração, com mais representatividades, visibilidades sociais, na promoção de uma cultura democrática de paz e união.

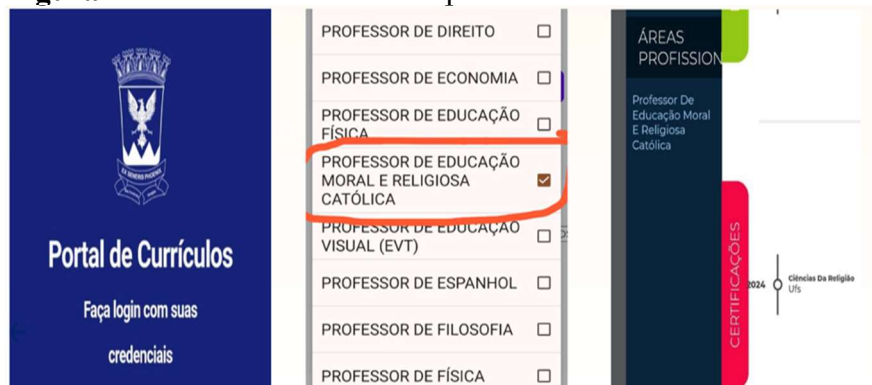
Visto que as narrativas de docentes analisadas nesta pesquisa, em hora há um distanciamento entre a prática do que é apresentado em seus registros dos conteúdos transmitidos em sala de aula, junto ao que se almeja em suas competências orientadas pelas propostas da BNCC e do Currículo de Sergipe presentes no PPP da escola. Diante

das questões abordadas nos relatos, percebe-se que para o componente curricular Ensino Religioso de ambas escolas não é dada a devida importância como prevê os documentos norteadores da educação, pois as vezes são usados para outras finalidades como preenchimento de carga horária do(a) docente, entre outras atividades escolares.

Dessa maneira, essa pesquisa tem a finalidade diagnóstica e analítica para o componente curricular do ER, não para expor algo negativo, mas sim, para estudarmos possíveis soluções para o ensino, servindo de amostras para as políticas públicas educacionais, tanto do município de São Cristóvão como para os demais municípios do Estado Sergipano. Em prol de um currículo, que dialogue com as realidades culturais e religiosas espalhadas por todas as cidades, e oferecer mais visibilidade e representatividade as religiões indígenas e afro-brasileiras (e outras), uma vez que são excludentes ou quase ausentes em salas de aulas, pelos currículos tradicionais e eurocêntricos, que se mantem vivos entre práticas e representações da colonialidade.

Isso se agrava mais ainda quando encontramos um confessionalismo bem tendencioso ao catolicismo, como por exemplo, no Portal de Currículos da prefeitura do município de São Cristóvão, referente a área de atuação para o profissional licenciado em Ciências da Religião como mostra a imagem a seguir:

Figura 2 - Portal de Currículo da prefeitura de São Cristóvão



Fonte: site da prefeitura municipal de São Cristóvão. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf

A imagem acima é auto explicativa, feri a Constituição Federal, a LDB, a proposta da BNCC entre outras camadas institucionais e sociais gravemente, e tudo aquilo que em décadas o Ensino Religioso vem tentando construir e solidificar com o auxílio da Ciências da Religião. Um campo onde deveria ser especificado para o profissional do componente curricular Ensino Religioso, é apresentado e direcionado para uma “Educação Moral e Religiosa Católica”.

No Estado de Sergipe são raros profissionais licenciados e habilitados em Ciências da Religião, atuando como docente do Ensino Religioso, disciplina essa que muitas vezes é ministrada por professores de outras áreas, as vezes até das exatas. A falta de uma formação adequada nessa área implica em uma manutenção viciante de um ensino eurocentrado bem distante daquilo que é proposto pela BNCC para o componente curricular de ER.

Contudo, o processo de “descolonização” do currículo tradicional do presente estudo, busca uma proposta mais inclusiva a novos saberes salvaguardados, em especial aos povos originários e aos afro-brasileiros. E que no mundo das representações sociais, o protagonismo dos(as) estudantes pardos e negros, que representam um alto percentual de mais de 78%, dos últimos matriculas no sistema educacional público do Estado Sergipano, tenham espaço público visível aos olhos da sociedade, no resgate da memória coletiva de todas comunidades negras, para o fortalecimento de sua identidade nacional.

3.3. Estratégias pedagógicas diante da (in)visibilidade

O exame minucioso dos registros de aula das 32 turmas, compilados e categorizados nos Quadros 1, 2 e 3, oferece a materialidade incontestada das estratégias pedagógicas predominantes, que podem ser sintetizadas como uma pedagogia da invisibilização por omissão. A análise de conteúdo revela uma paisagem curricular extremamente repetitiva e centrada em três grandes eixos: 1) O cristianismo como conteúdo substantivo, com aulas dedicadas a “A Páscoa Cristã”, “Conversar com Deus”, “Os Dez Mandamentos” e “Comportamento Cristão”; 2) A religião como categoria genérica e vaga, com temas como “Diversidade Religiosa” e “Respeitar as Religiões” que, sem nunca especificar *quais* religiões, funcionam como um significante vazio; e 3) A ética e cidadania como moralidade secularizada, com foco em “Fazer escolhas certas”, “Bem e Mal” e “Valores Humanos”, frequentemente descolados de fundamentos religiosos específicos, mas portando uma carga valorativa de origem cristã.

O dado mais significativo, porém, é o que não aparece. Em todo o semestre analisado, apenas uma única aula em uma única turma (8º ano C da Escola A) registrou o conteúdo “Religiões de matriz africana e valores”. As religiões indígenas sequer são mencionadas. Esta ausência programática é a estratégia mais eficaz de exclusão. Ela opera por um duplo movimento: primeiro, ocupa o tempo curricular com temas que

reiteram a cosmovisão hegemônica (seja através do cristianismo explícito, seja através de uma moralidade de fundo cristão); segundo, produz um silêncio ativo sobre outras tradições, que se tornam, assim, inexistentes para fins de conhecimento escolar. A análise qualitativa desses registros vai além da contagem, revelando como a linguagem mesma é colonizadora. A expressão “Conversar com Deus”, onipresente, não é neutra: ela pressupõe um Deus pessoal, acessível pela oração verbal, um conceito próprio de certas tradições monoteístas, mas que exclui formas de relação com o sagrado baseadas na ancestralidade, na natureza ou em entidades múltiplas. Da mesma forma, a onipresença da “Ética e Cidadania” funciona como um “cavalo de Tróia da moral cristã”, universalizando seus preceitos como se fossem consenso humano, apagando assim a especificidade e a legitimidade de sistemas éticos outros. Paradoxalmente, os questionários mostram que muitos docentes têm consciência desta lacuna e da própria formação deficiente. Contudo, essa autorreflexão não se converte em mudança prática, pois esbarra na falta de recursos, de apoio institucional e, sobretudo, na ausência de um mandato curricular explícito que exija e oriente a inclusão. A estratégia dominante, portanto, não é ativa, mas passiva: a reprodução por inércia de um currículo tácito que reflete e reforça a hierarquia religiosa da sociedade mais ampla.

Quadro 1- Análise dos Registros de Conteúdos (escola A)

Unidade Temática	7º ano (A, B, C, D, E, F)	8º ano (A, B, C, D, E, F)	9º ano (A, B, C, D, E)
Cristianismo	Falar sobre a páscoa; conversar com Deus; fazer escolhas certas; Falar sobre a Páscoa	Comportamento Cristão; A Páscoa Cristã	A importância da fé; Biografia Papa Francisco; Os dogmas Religiosos; Feriados Religiosos; Compreender a importância do cristianismo na sociedade; Entender como o Cristianismo é importante para o Cristão; Falar sobre a celebração da páscoa.
Religião	Respeitar as religiões; respeitar o próximo e suas diferenças	O que é religião? O futuro das religiões; Diversidade Religiosa	O que é religião? Respeitar religião e crença
Ética e Cidadania	Desenvolver pessoas de caráter forte; valorizar a vida; identificar valores humanos; compreender as	Cidadania: direitos e deveres; Como ser um bom cidadão; Princípios	Diferenciar ética e moral; Fazer escolhas certas; Identificar valores;

Ética e Cidadania	diferenças entre atitudes boas e ruins	morais; Noções de cidadania	Desenvolver pessoas de caráter forte; Valorizar a vida
Temas genéricos	Leitura e interpretação; identificar verbos irregulares	Tradições juninas; A arte de viver; Regras de convivência	Debater sobre os desafios dos alunos especiais; Degradação dos solos; Bullying e a fé
Atividades Escolares	Avaliação de Artes e Geografia; Identificar verbos Irregulares; Leitura e Interpretação; Atividades Interdisciplinares; Semana de avaliação; Semana de recuperação; Semana de atividade intensificada; Conselho de Classe	Atividade de Aprimoramento; Atividade Interdisciplinares; Entrega de Avaliações; Semana de Avaliação;	Intensificação de Aprendizagem; Semana de avaliação; Semana de recuperação; Semana de atividade intensificada; Atividade Intensificada; Gincana Junina
Religiões Afro	X	Religiões de matriz africana e valores (apenas 1 aula)	X

Vale ressaltar que os programas curriculares de ambas das escolas, foram analisados no primeiro semestral desde os inícios do ano letivo até o final do mês de junho de 2025. Nesse período, houve uma supressão das religiosidades afro-brasileiras e indígena como unidades temática e objetos de conhecimentos (quadro 2 e 3), gerando uma invisibilidade identitária de uma parte significativa de pessoas que constituem a representatividade dessa cultura dentro e fora da comunidade escolar. Por isso eu ressalto aqui neste estudo, a importância do registro de unidades temáticas ou objeto de conhecimento específicos, que dialogue e represente as realidades locais dos(as) estudantes nos programas dos conteúdos trabalhados em sala de aula, para não gerar assim, um ensino excludente as culturas, as religiosidades, as religiões indígenas e afro-brasileiras especificamente devido o objeto estudado.

Quadro 2 – Análise dos Registros de Conteúdos (escola A)

Unidade Temática	6º ano (A, B, C, D, E, F)
Cristianismo	A oração (atividade); O valor da oração; Falar sobre a páscoa; O Cristianismo; Atividade sobre o Cristianismo; As Leis de Deus; O poder da palavra.
Religião	Diferentes Religiões; Lideranças Religiosas; Diversidade Religiosa; Religiões em culturas diferentes; Paisagens Religiosas; Desenvolver a consciência da liberdade religiosa; Respeitar as religiões; As religiões no mundo; O Islamismo; O Corão ou Alcorão; Os preceitos do Islamismo: o Sunismo e o Xiismo.

Ética e Cidadania	O que é Ética?; Valores humanos; O respeito; Valores sociais; Mentir nunca!; Identificar atitudes positivas no próximo; Fazer escolhas certas; Desenvolver pessoas de caráter forte; O Bem e o Mal: as ações humanas.
Temas genéricos	O diálogo; Relação familiar; Bullying não é brincadeira; A família; Valorizar a vida Identificar valores
Atividades Escolares	Atividade Avaliativa; Atividade Avaliativa (Inglês e Ciências); Ler e Interpretar; Semana de Avaliação; Avaliação de Português; Semana Intensificada; Semana de Recuperação; Atividade Diagnóstica; Correção de atividades; Intensificação de Aprendizagem
Religiões Afro	X

Quadro 3 – Análise dos Registros de Conteúdos (escola B)

Unidade Temática	6º ano (A, B, C)	7º ano (A, B, C)	8º ano (A)	9º ano (A, B)
Cristianismo	Projeto de Deus; O poder da Oração; A Páscoa; Fé e autoconhecimento; Leitura e interpretação de textos sagrados; Amar os inimigos; Fé e sociedade	Conversar com Deus; A Páscoa; Fé e autoconhecimento; Fé e sociedade; Leitura e interpretação de textos sagrados; Amar os inimigos	Conversar com Deus; O poder da Oração; O amor pela vida; A fé e o autoconhecimento;	Como conversar com Deus?; Como falar com Deus?; Você fala com Deus?; Não juguemos os outros; Empatia e Caridade; A prática da fraternidade
Religião	Religião na escola; As grandes religiões e suas origens; As grandes religiões do mundo; Valores religiosos; Conceito de valores éticos e religiosos; Respeito a vida religiosa	Religião na escola; As grandes religiões e suas origens; As principais religiões do mundo; Os valores éticos e sociais na religião; Valores religiosos Conceito de valores éticos e religiosos; Respeito a vida religiosa.	Respeito a Vida Religiosa	Introdução a Religião; Qual é a sua Crença?
Conteúdos Diversos	Acolhimento socioemocional; Conhecimento do outro; Um mundo mais agradável; Um mundo igualitário; Valores humanos: Bem comum; Afirmações verdadeiras; A esperanças; A verdadeira amizade; Verdades do tempo; Respire fundo; Dara, criança bonita- projeto antirracista;	A verdade; Conhecimento do outro; Um mundo mais agradável; Um mundo igualitário; Valores humanos: Bem comum; Compreendendo o outro; Afirmações verdadeiras; A esperanças; A verdadeira amizade; Verdades do tempo; Respire fundo; Dara, criança bonita- projeto antirracista; Caso de discriminação e sua lei.	Verdadeira amizade; Verdades do tempo; Respire fundo; Nossos sentimentos; Um mundo diferente; um mundo igualitário; valores humanos: Bem comum; regras de convivência; Direito de todos; A esperança	Aprendendo a conviver com você; A importância do alto conhecimento; Direitos e deveres; Empatia na escola; Convivência com o outro; Cuidando com o outro; A importância das emoções; Vivendo com harmonia; Aproveitando as oportunidades; A alegria de viver; Trabalhando a empatia; O melhor de si; Estudando as emoções; Controlando as emoções; Qual é sua crença; Fases

	Caso de discriminação e sua lei.			da vida; Cuidando da mente.
Atividades Escolares	Recuperação paralela; Atividades avaliativas; Correção de prova	Recuperação paralela; Atividades avaliativas; Correção de prova; Intensificação de aprendizagem	X	X
Religiões Afro	X	X	X	X

A análise de conteúdo dos registros de aula desnuda a estratégia pedagógica mais eficaz de exclusão: a invisibilização por omissão. A paisagem curricular revelada pelos quadros é marcada por uma repetitividade centrada em três eixos que, direta ou indiretamente, reiteram a cosmovisão hegemônica. A quase absoluta ausência de unidades temáticas dedicadas às religiões afro-brasileiras e indígenas (com apenas uma menção isolada em 32 turmas) não é um acidente, mas um silêncio ativo e estruturante. Este silêncio opera por um duplo movimento: ocupa o tempo pedagógico com temas que naturalizam o cristianismo ou uma moralidade de fundo cristão e, simultaneamente, produz a inexistência curricular de outras tradições. Expressões onipresentes como “Conversar com Deus” universalizam uma concepção específica de divindade, enquanto eixos como “Ética e Cidadania” funcionam como “cavalos de Troia” que dissimulam preceitos particulares sob a aparência de consenso humano, apagando a legitimidade de outros sistemas ético-espirituais.

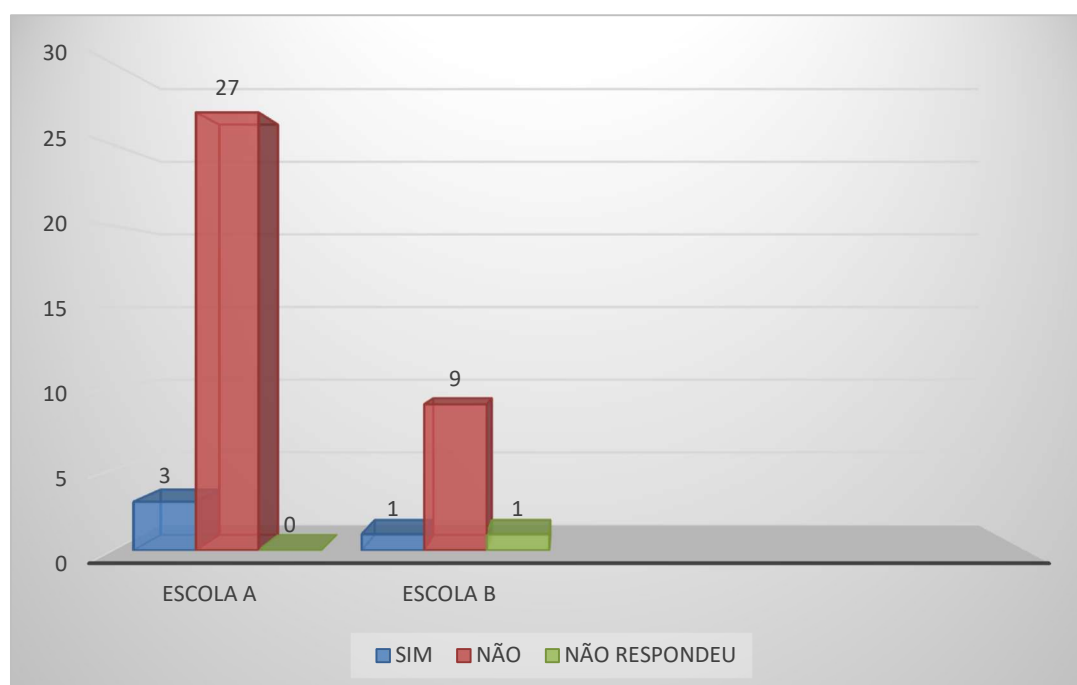
O programa curricular dos respectivos anos 6ºA, 6ºC, 7º C e 8º A, na parte da metodologia(s) de ensino, onde era para desenvolver a maneira ou a forma como seria aplicada os conteúdos em sala de aula (escola B), foi utilizado para explanar seus objetivos específicos propostos como: “Analisar o conceito do projeto de Deus e suas implicações na vida cotidiana”, Com o objetivo de desenvolver habilidades críticas sobre valores religiosos para construção de uma sociedade “justa e solidária”. Promovendo uma comunidade com valores éticos e morais, através das orientações dos seus líderes religiosos.

Nesses programas, a religião assume o papel responsável, junto com seus líderes religiosos e sua Divindade, os pilares fundamentais para a formação e desenvolvimento dos valores éticos e morais dos seres humanos, mostrando que esses valores adquiridos

são frutos de uma crença religiosa (cristã), e servem como ponte para a construção de uma sociedade mais solidária e justa. Para todos que professam um credo ou estão inseridos em uma doutrina religiosa, assim deixando de fora os que não tem uma religião ou não creem em uma divindade, nos processos de formação de um bom cidadão.

Um dado importante na coleta dos questionários foi a relato da maioria de docentes, que afirmaram que o Estado não oferece curso de formação continuada sobre o ER. As duas escolas tiveram os percentuais bem próximos, a escola A com 89,7% responderam que não, e a escola B, 80%. É importante que as políticas públicas comecem a desenvolver mais estratégias e planejamentos de formação para o campo educacional voltado para esse componente curricular pouco visada.

Gráfico 4 - Oferta de Formação Continuada de Ensino Religioso pelo Estado



Fonte: Elaborado pelo autor

Pois também é dever do Estado dá sua contribuição em fornecer formação continuada aos docentes como assegura a LDB em seu artigo 62, mostrando suma importância e capacitação para o conhecimento desses profissionais para seu exercício enquanto educadores:

§1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistérios. §2º A formação continuada é a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (LDB, 2023, p. 46).

Há uma invisibilidade e falta de interesse do Estado por concurso público para o ER, aqui em Sergipe muitos profissionais da educação relatam que nunca houve concurso

para a área. Essa realidade vai além do âmbito estadual, dos 75 municípios Sergipano só 3 tiveram concurso até hoje, com um número limitado de vagas entre uma a duas no máximo, sem levar em consideração a necessidade desses profissionais para a área. A maioria desses professores são de outras áreas, restringindo o campo de trabalho para os licenciados em Ciências da Religião, que deveriam ser os mais habilitados e capacitados para assumir a disciplina. Percebe-se uma falta de interesse pela maioria dos (as) docentes pela formação continuada, principalmente sobre História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, mesmo diante da obrigatoriedade das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

No Título VI da LDB no parágrafo único diz que: “a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.” (LDB, 2023, p.46). Assim a LDB reforça o entendimento do compromisso do educando com a responsabilidade do conhecimento da sua formação, para proporcionar fundamentos tanto científicos como sociais referentes as suas competências de trabalho para a educação.

O papel do professor é imensuravelmente relevante ao processo de formação e desenvolvimento do cotidiano escolar. Sua efetiva participação diária na unidade escolar é primordial para seu desenvolvimento profissional, tendo em vista seu contato com o ambiente e suas trocas de informações. Todavia, para além dos muros da escola, o processo de formação continuada torna-se um momento importante de aprendizagem, que diretamente contribuirá para a escola, pois em sua formação, o professor busca elaborar propostas pedagógicas que contribuam não apenas para seu trabalho, mas para a formação dos alunos. (COSTA, 2020, p.100).

Segundo Costa (2020) a importância da formação continuada vai muito além do processo de aperfeiçoamento profissional para sua carreira como educando, e sim de encarar as realidades e obstáculos que envolvem o cotidiano escolar, que a educação vem enfrentando ao longo dos tempos, como são os casos étnico-raciais e racismo religioso. Assim, se traz a importância e a busca de um aperfeiçoamento específico a certas temáticas, que ao decorrer dos tempos viraram Leis Federais pela necessidade e urgência a serem conduzidas e trabalhadas em práticas pedagógicas que proporcionem um ensino mais inclusivo e igualitário a todos e todas que constituem essa comunidade escolar.

Já se passaram mais de duas décadas em relação a lei 10.639/2003, e pouco avançamos e atribuímos importância dentro do campo educacional, projetos, materiais didáticos pedagógicos, cursos ou políticas públicas de inclusão desses temas para serem trabalhados com seriedade, dando a devida importância nas escolas. E os relatos e narrativas sempre são semelhantes nos trabalhos que encontramos nos estudos no estado da arte em relação aos desafios na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no

ambiente escolar. “Há falta de formação continuada dificulta a abordagem correta da temática”, “falta de recursos e materiais de apoio, ausência de material didático, inclusive imagéticos”. Outros relataram que “há resistência dos próprios professores, e de alguns pais, principalmente os de religião cristã”. Alguns também contextualizaram:

“O principal desafio é conscientizar os alunos de que a intolerância religiosa tem ligação direta com o racismo estrutural e com a imposição do cristianismo devido à colonização, perante as demais correntes religiosas e ideológicas que permearam a sociedade desde os primórdios, a exemplo da cultura indígena”. (Participante 1,2025).

Dos 41 questionários só obtive 26 respostas, pois a maioria preferiu silenciar. Os dados nos ajudam a compreender que existe uma ausência de formação continuada voltada para tais temáticas abordadas na pesquisa, e a obrigatoriedade das Leis citadas ainda não foram o suficiente para despertar o interesse do(a) docente em se especializar ou buscar algum curso voltado para história e cultura afro e indígena. Na atualidade as práticas na sala de aula vão se configurando de deferentes formas diante das narrativas de docentes, frente as problemáticas decorrentes a educação quanto aos desafios da implementação das leis supracitadas para o ensino:

“Na teoria, não deveria haver dificuldade, pois o Brasil é um país laico e a escola pública deve respeitar e ensinar sobre a diversidade religiosa, incluindo as culturas afro-brasileiras, africana e indígenas. Porém, na prática, ainda enfrentamos desafios como falta de preparo dos professores e preconceitos agregados que dificultam a aplicação plena dessas leis. É preciso avançar na formação docente e na sensibilização para que o respeito à diversidade seja realmente vivido na escola” (Participante 2, 2025).

São vários relatos e narrativas que sustentam a afirmação já discutida anteriormente que há “falta de formação adequada para os professores, a resistência de alguns setores da comunidade escolar, a escassez de materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados, a necessidade de adaptação curricular”. (Participante 3, 2025). Na questão referente se o ER deveria ser confessional, seis responderam que sim, e a maioria responderam que não deveria, porém há um paradoxo nas narrativas. Em algumas justificativas são perceptíveis a manutenção do projeto da colonialidade do poder e do saber, quando esse(a) docente acredita na importância de “ensinamento de uma religião específica”; ou quando diz que “cada um tem sua opinião religiosa” própria.

Há uma disparidade entre a teoria e a compreensão das narrativas de docentes, em relação ao entendimento em que o Ensino Religioso não deve ser confessional com a prática em sala de aula, pois nos demonstrativos dos conteúdos abordado nas escolas, não existe registro dessa diversidade religiosa tão conceituada e relatada nos questionários como mostra os quadros (1,2 e 3) anteriores.

Em uma das questões, perguntou-se ao docente se em suas aulas são transmitidos ensinamentos de sua religião ou credo, que considera importante para o aprendizado? Na escola A, 12 responderam que (Sim), como narra esta resposta: “Na sala de aula oriento as vezes ensinamentos que estão na bíblia. Por exemplo, diante de algo que acontece na escola, costumo mostrar o que a bíblia orienta com relação a situação em questão” (Participante 4, 2025). Entre outras relatos com princípios cristãos, quando confirmam que usam os “10 mandamentos da igreja”; ou quando ensina que, “O amor e respeito ao próximo, tal qual Jesus nos ensinou”. Também foi atribuída a bíblia como um livro sagrado que poderia contribuir em qual assunto dentro nos processos sociais na escola:

“Sim, por se tratar de um livro antigo, mas ele se aplica para os tempos atuais em qualquer assunto, seja de ordem social ou familiar. A bíblia nos orienta de forma sábia em qualquer assunto. Inclusive mostrando exemplos que devemos seguir e fatos que aconteceram no passado que servem como alerta para os tempos de hoje” (Participante 5, 2025).

Na maioria dos temas trabalhados nas duas escolas, o eurocentrismo e na colonialidade do poder e do saber exercem forte influência no aprendizado. De forma tendenciosa para as religiões hegemônicas cristãs, mesmo quando o PPP preza pelo pluralismo cultural. Os conteúdos registrados, tendem mais para o catolicismo e os protestantismos, quando não, voltados a temas de ética moral e “bons” comportamentos, como se existisse uma cartilha direcionada e disciplinar, a educar os(as) estudantes a se tornar “bons cidadãos”. Entre muitos conteúdos repetidos ou semelhantes, ocupando o lugar de outros que poderiam espelhar a diversidade religiosa Brasileira e local, com as religiões das comunidades tradicionais, entre elas a afro e indígenas que são invisibilizadas e marginalizadas ainda pelo preconceito e racismo religioso.

É importante que o corpo docente tenha uma atenção sutil e cautelosa ao abordar temáticas voltadas principalmente as culturas afro, pois requer um estudo, entre outros entendimentos aprofundados para não serem reproduzidos de maneira errônea, ou conceituadas pelo eurocentrismos que tanto queremos combater. E não seja somente citada nos planejamentos aleatórias, para cumprir “tabela” ou atender alguma data específica do calendário pedagógico da escola as vezes uma vez ao ano.

Diante dessas narrativas fica claro não só a forte influência eurocêntrica como também a manutenção da colonialidade nas instituições hegemônicas sobre as demais denominações religiosas. Nas falas de docentes, é muito relatado sobre respeito, alteridade, valorização a todas as crenças religiosas (de forma genérica), combate a intolerância entre outras questões: “Sim. Acredito que o ER pode contribuir bastante para o reconhecimento das identidades sociais na escola [...], o diálogo e o respeito à

diversidade. Ao conhecer diferentes crenças e tradições, [...] ajuda a combater a intolerância religiosa e fortalecer a convivência” (Participante 6, 2025). Mas ao mesmo tempo uma ausência e uma invisibilidade às religiões afro-brasileiras e indígenas como assegura as duas leis mencionadas.

3.4. Reprodução, resistência e negociação no cotidiano escolar

O cotidiano da escola emerge das análises não como um espaço monolítico, mas como um campo de forças em tensão, onde a lógica predominante da reprodução convive com fissuras e movimentos de contestação. A reprodução da colonialidade do saber se manifesta através de rotinas e estruturas aparentemente banais, mas profundamente eficazes. A primeira é a prática pedagógica confessional que persiste, mesmo entre docentes que defendem um Estado laico. Relatos como "mostro o que a Bíblia orienta" diante de conflitos escolares revelam a interiorização de um hábito que toma o cristianismo como fonte natural e universal de autoridade moral. A segunda é a estrutura de desamparo formativo: a esmagadora maioria dos docentes (89,7% na Escola A, 80% na Escola B) afirma que o Estado não oferece formação continuada em Ensino Religioso (Gráfico 4), sendo a disciplina muitas vezes ministrada por professores de outras áreas em regime de complementação de carga horária. Este cenário configura uma precarização epistêmica da disciplina. A terceira fase da reprodução é o silêncio estratégico, observado nas respostas evasivas ou nas omissões diante de perguntas sobre conflitos religiosos ou sobre o tratamento dado às religiões afro-brasileiras. Este silêncio, longe de ser ausência, é uma forma de ação que mantém o problema fora do radar institucional, naturalizando-o.

Contudo, nas brechas desse sistema, identificam-se gestos de resistência e negociação. A resistência aparece em críticas diretas à hegemonia, como na fala do participante que aponta que os professores "acabam transmitindo seus próprios conhecimentos, baseados em sua religião", denunciando assim a falta de isenção. Aparece também em discursos que conectam as dimensões religiosa e racial, como no relato que afirma: "O principal desafio é conscientizar os alunos de que a intolerância religiosa tem ligação direta com o racismo estrutural e com a imposição do cristianismo devido à colonização". Este é um raciocínio decolonial em germe. A negociação, por sua vez, se revela no reconhecimento discursivo da importância da inclusão, mesmo quando a prática

a contradiz. A maioria esmagadora dos docentes defende, nos questionários, que as religiões de matriz africana devem ser conteúdo curricular. Este discurso progressista, porém, esbarra nas limitações concretas da colonialidade do ser (os preconceitos internalizados) e da estrutura institucional que desvaloriza a disciplina. O docente, assim, negocia consigo mesmo e com o sistema, produzindo um discurso ambivalente: defende a pluralidade, mas, sem ferramentas e sob certas pressões, reproduz a homogeneidade. O desconhecimento das leis antirracistas (Gráfico 2) é tanto a causa quanto a consequência deste ciclo: é por não as conhecer que não as exige, e é por não as ver exigidas que não se mobiliza para conhecê-las. A agência docente, nestas condições, é uma possibilidade frágil e constantemente cerceada.

Ainda dentro dos questionários perguntou-se ao docente se já presenciou algum conflito de intolerância religiosa na escola, e caso tenha presenciado, se poderia citar o fato? Dos 41 somente 29 respostas foram obtidas, e a maioria relatou que não, nunca presenciou, enquanto outras falaram que sim, mas em sua maioria não quiseram relatar. Existe uma grande omissão de docentes desviam da resposta para não se comprometer em tais temas que até hoje são bem polêmicos e que traz um grau de complexidade dentro das instituições de ensino. Mas quando esses problemas não são evidenciados, registrados ou denunciados, dificulta a análise dos indicadores para se trabalhar com políticas públicas diante dos fatos sociais.

O silêncio de profissionais de educação, estudantes e familiares diante de situações de racismo dá sustentação para que o problema continue. Mas é importante reconhecer que há vários tipos de silêncio: o silêncio de concordância (“é isso mesmo!”), o silêncio de constrangimento, o silêncio da omissão (“não tenho nada a ver com isso”), o silêncio de quem não sabe o que fazer com a situação. Há também os olhares dos educadores que não conseguem enxergar “pra valer” crianças, jovens e adultos negros (sua história, beleza, conhecimento, participação etc.) e que reforçam preconceitos e estigmas. (Ação Educativa, 2023, p. 39).

A citação acima mostra claramente que o silenciamento ou a omissão de docentes, estudantes ou familiares, como a comunidade escolar inteira, diante de uma situação de racismo, contribui para a continuidade do problema, e assim nunca será combatido. Várias pesquisas mostram que o racismo, seja ele qual for, impacta drasticamente no aprendizado, no desenvolvimento da autoestima de estudantes negros, e pode produzir um sentimento de superioridade de pessoas brancas com relação as de outras origem étnicas, os população negra, indígenas, migrantes, ciganos, entro outros.

Um das estratégias para superar o racismo na escola, o primeiro passo é identificar a situação no ambiente de ensino com o reconhecendo, e reeducar os sentidos

do conflito para superar os discursos defensivos de muitos estabelecimentos de ensino de “que “aqui todos são iguais e não há racismo”. Seja por meio de palavras, gestos ou silêncios, as situações de discriminação são muitas vezes negadas, naturalizadas ou invisibilizadas, o que torna mais difícil o enfrentamento do problema” (Ação Educativa, 2023, p.37).

A omissão ou negação dentro do ensino, só faz crescer os casos de racismo e intolerância religiosa, como percebe-se diante de alguns relatos de docentes que obtivemos nas respostas como esses: “isso é comum. Infelizmente”, ou quando confirmam que já presenciou, “mas prefiro não citar”. Outra narrativa foi, “uma criança por fazer parte do candomblé, foi chamado e caçoado de macumbeiro”. Um termo pejorativo estigmatizado e bastante frequente nos relatos dentro do ambiente escolar aos estudantes adeptos de religiões de matriz africana, quando não correlacionam as práticas ritualísticas á coisas do “diabo, a satanáas, ou que vão pro inferno”.

Entre outras relatos como, ouvir alunos dizer que não gosta da professora porque ela é “macumbeira”, em que na verdade ela é dá uma religião do candomblé, outra situação foi ouvir uma reclamação de uma mãe na secretaria dizendo que “não queria que a filha dela fizesse tal atividade da professora porque era coisa da macumba, na visão da mãe a professora estava querendo ensinar a religião dela” (Participante 6,2025). Por isso é preciso trabalhar ações educativas no combate dessas práticas discriminatórias e cheias de intolerância religiosa.

Em outra questão foi perguntado se diante da existência de terreiros de umbanda como também de candomblé presentes na comunidade e adjacências, como o Ensino Religioso pode promover o respeito a essas religiões no ambiente escolar? as respostas de ambas escolas foram semelhantes e genéricas, resumindo de forma bem sucinta em uma única ação trabalhando o respeito ao próximo e a todas as religiões. Isso não basta, porque diante das respostas serem, a maioria de forma positivas e otimistas, mesmo assim, elas transmitem uma omissão diante de uma realidade racista e intolerante.

O IQE serve como ferramentas eficazes para docentes saberem como abordar e trabalhar certas questões decorrentes no ambiente escolar, entre uma delas traz uma intervenção imediata contra palavras pejorativas entre xingamentos, piadas e apelidos discriminatórios, apresentando algumas perguntas como:

- 1)A escola reconhece quando acontecem situações que envolvem xingamentos, piadas e apelidos pejorativos contra pessoas negras? 2) Os apelidos pejorativos, piadas e xingamentos são entendidos pela escola como ofensa e humilhação e não “brincadeira inofensivas”? 3) Diante de situações de xingamentos, piadas e de apelidos pejorativos, os educadores repreendem

imediatamente os agressores, acolhem as pessoas discriminadas e utilizam a situação para refletir com os envolvidos as causas da situação e a responsabilidade de cada um no conflito, bem como as razões históricas desse fato? 4) Há procedimentos na escola de escuta, registro e encaminhamento de casos de racismo, entre outras discriminações, contra alunos, profissionais de educação e familiares (Ação Educativa, 2023, p. 39).

Só conseguimos intervir nos problemas quando primeiro reconhecemos a existências deles, para que assim, possamos atribuir ações diretas nos fatos. E entre eles está o racismo religioso que tem como conceito principal essa coleção hábitos e costumes violentos que imprimem o ódio, intolerância e discriminação pelas religiões de matriz africana e seus apoiadores. Desse modo, como pelo território sagrado, tradições e cultura afro-brasileiras, é uma realidade encontrada em várias escolas brasileiras praticado contra estudantes, familiares e profissionais de educação que são adeptos dessa crença, como o candomblé, a umbanda, entre outras.

Segundo Costa (2020), é importante que todas as instituições de ensino tenham uma base sólida a partir, tanto das políticas pedagógicas como das políticas públicas, na promoção de conhecimento acerca de questões étnico-raciais como também de gênero, através de currículos voltados para ações afirmativas e como profissionais preparados. É importante frisar a importância da formação continuada de docentes para estarem aptos as realidades do ambiente escolar, “sendo estes sujeitos ativos no combate à intolerância religiosa e racial, de forma competente e objetiva, principalmente nos tempos atuais, com o crescimento desvelado de intolerância religiosa e de racismo”. (Costa, 2020, p.103).

A intolerância religiosa em um ambiente de ensino, propaga preconceito e discriminação, geralmente aos estudantes diretamente ligados as religiões de matiz africana, fazendo com que muitos neguem sua crença. Invisibilizando sua identidade prejudica diretamente na autoestima e desempenho escolar, as vezes levando até mesmo o abandono escolar. Assim é importante que o estabelecimento de ensino avalie algumas questões para ver se acontece alguma prática discriminatória, se no ato de um determinado problema, saibam ativar os protocolos corretos e tomar as medidas cabíveis:

1)A escola reconhece que existem diferentes religiões em sua comunidade escolar e que há pessoas que não professam nenhuma religião? 2) Na escola, estudante, profissionais de educação e familiares vinculados a religiões de matriz africana (umbanda, candomblé etc.) são respeitados, mesmo quando utilizam adereços religiosos (colares, turbantes etc.)? 3) Na escola pública, é proibida – como parte das atividades escolares – a realização de orações e rituais de determinadas religiões? 4) Em sua escola, utilizam-se sem restrições atividades e materiais pedagógicos, como livros, músicas e materiais audiovisuais, que abordam a mitologia, a cultura e a história afro-brasileira, como base para a implementação da LDB alterada pela Lei n.10.639,de 2003? 5) Em sua escola, independentemente das crenças religiosas presentes na comunidade escolar, é garantido aos estudantes o direito à educação sobre

direitos sexuais e reprodutivos como parte do currículo escolar? 6) Em caso de discriminação religiosa em sala de aula, no pátio e em outros espaços da escola, os profissionais de educação intervêm na situação para limitar e refletir coletivamente com a turma as causas do problema? 7) Há procedimentos na escola de escuta, registro e encaminhamento de casos de discriminações contra alunos, profissionais de educação e familiares por razões religiosas? (Ação Educativa, 2023, p.48,49).

Essas sete perguntas foram extraídas dos Indicadores da Qualidade na Educação (2023), no tópico que se tratava das questões de superação do racismo religioso, questões diagnósticas levantadas para avaliar e analisar como sua escola aborda e trabalha a liberdade religiosa segundo a legislação brasileira, garantindo uma educação laica. Além da importância referente ao processo contínuo a formação continuada de docentes, ressaltamos também a do currículo junto as suas propostas político-pedagógicas das escolas, pois são os pilares sólidos para o direcionamento tanto do conhecimento e aprendizagem, como também das ações afirmativas para o processo democrático a diversidade cultural e religiosa garantida na comunidade escolar.

Segundo o IQE, a proposta pedagógica do currículo que nega a pluralidade e a diversidade, traz consequências prejudiciais a comunidade escolar, principalmente aquelas que trazem traços de suas diferenças sociais “vividas como desigualdades e discriminações, como pessoas com deficiência, indígenas, migrantes, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, e, em especial, pessoas negras” (Ação Educativa, 2023, p.51). Além do alinhamento do programa curricular junto com as propostas políticas pedagógicas das escolas, é importante ressaltar a importância do comprometimento do educando diante do que se estabelece nos documentos normativos, salve guardados pela própria instituição. Pois não terá eficácia se não ocorrer na prática, podendo até prejudicar o processo de formação e aprendizado dos estudantes.

O cotidiano escolar emerge como um campo de forças onde a lógica da reprodução colonial convive com fissuras de resistência. A reprodução se efetiva através de rotinas aparentemente banais: a prática pedagógica confessional internalizada, o desamparo formativo evidenciado pelo Gráfico 4, e o silêncio estratégico que cerca os conflitos religiosos, mantendo-os fora do radar institucional. No entanto, gestos de resistência irrompem nesse cenário, seja na crítica direta à falta de isenção docente, seja na percepção decolonial que conecta intolerância religiosa, racismo estrutural e o legado da colonização. A negociação, por sua vez, se manifesta na ambivalência discursiva dos professores, que defendem a pluralidade nos questionários, mas, desprovidos de ferramentas e amparo institucional, reproduzem a homogeneidade na sala de aula. Esta agência frágil e cerceada revela um ciclo vicioso: o desconhecimento das leis antirracistas

(Gráfico 2) leva à não-exigência de sua aplicação, e a ausência dessa demanda desmobiliza o interesse em conhecê-las, perpetuando a colonialidade do saber e do ser.

3.5. Relatos do racismo religioso no ambiente educacional

Os relatos extraídos dos questionários fornecem a prova concreta de que o racismo religioso não é uma abstração, mas uma tecnologia de poder cotidiana que molda as experiências no ambiente escolar. A primeira camada de evidência é a cultura do silêncio que cerca o tema. A recorrência de respostas como "nunca presenciei" ou a opção por não detalhar episódios, em um contexto onde o preconceito é amplamente reconhecido na sociedade, sugere menos uma inexistência de fatos e mais um mecanismo de defesa institucional e individual. Conforme os Indicadores da Qualidade na Educação apontam, este silêncio pode ser de conivência, de constrangimento ou de impotência, mas sempre sustenta a perpetuação da violência.

Quando os episódios são narrados, sua natureza é elucidativa. Eles vão desde a estigmatização verbal direta, como chamar colegas de “macumbeiro” ou “xangozeiro”, até a demonização simbólica como associar colares de contas a “coisas do demônio”. Outros relatos mostram o preconceito transposto da comunidade para a escola, como o caso da mãe que proíbe a filha de fazer uma atividade por considerar que a professora, por ser do candomblé, estaria “querendo ensinar a religião dela”. Estas narrativas demonstram como o racismo religioso é uma violência epistêmica: ele não ataca apenas o indivíduo, mas desqualifica todo um sistema de conhecimento, espiritualidade e relação com o mundo, classificando-o como primitivo, maligno ou falso.

A resposta da escola e dos docentes a esse cenário, conforme revelado nas narrativas, é marcada pela impotência pedagógica. Quando questionados sobre como o Ensino Religioso pode promover o respeito, as respostas se limitam a generalidades como “trabalhar o respeito ao próximo”. A quase total incapacidade de citar uma estratégia pedagógica concreta, um plano de aula ou um recurso específico para combater o racismo religioso é um sintoma gritante da dupla marginalização sofrida por essas temáticas: elas são invisíveis no currículo (como mostram os Quadros 1-3) e ausentes na formação docente (Gráfico 4). A escola, ao não incorporar oficialmente o estudo dessas religiões e ao não capacitar seus agentes para intervir nos conflitos que as envolvem, falha em seu

papel de garantidora de direitos e de espaço de reeducação das relações sociais. Mais do que falhar, ela se torna cúmplice por omissão, permitindo que a colonialidade do poder se reproduza impunemente nas interações entre estudantes e entre estudantes e docentes, causando danos à autoestima, ao desempenho escolar e ao direito à liberdade de crença.

É importante que o(a) docente tenha ciência que as religiões de matriz africana no território brasileiro tiveram contato e influência de outras denominações religiosas aqui já existentes. Como a “do espiritismo e das religiões ameríndias, é incontestável a ação dominante do catolicismo” (Sampaio; Lages; Campos, p.71.2025). Segundo as autoras, existe um *pluriverso* afro-brasileiro, que acredito, também ser o termo mais apropriado para pensarmos no contexto tão abrangente levando em consideração as nomenclaturas, as influências de outras crenças, como também sua ancestralidade.

A formação de um campo religioso denominado “afro-brasileiro” foi resultado da memória e das experiências de pessoas que, na diáspora negra, trouxeram consigo os valores e as práticas das instituições religiosas africanas e que, no decorrer de um logo processo, que envolveu o contato com outras religiosidades existentes no Brasil, ressignificaram e reconstruíram novas instituições, hoje denominadas “religiosidades afro-brasileiras”, “religiões de matriz africana”, “comunidades tradicionais de terreiro” entre outras nomeações. (Sampaio; Lages; Campos, p.83.2025).

Outro fato interessante para o(a) docente perceber são os aspectos da cultura local que mais se aproximam das religiões afro, nesse pluriverso afro-brasileiro, diante da pluralidade de heranças religiosas solidificadas na sociedade atual. Nesse contexto, destaca-se também o sincretismo religioso. Se pensarmos nas inúmeras formas e práticas presentes no nosso dia a dia e em nossa cultura, deparamo-nos com mais semelhanças do que propriamente com aquilo que chamamos de “diferente” ou “estranho”; é algo mais familiar do que se imagina. Para que isso aconteça, é preciso, antes de tudo, tratar essas temáticas com seriedade, reconhecer e mapear as dificuldades, os problemas e as invisibilidades e, acima de tudo, a exclusão e a omissão dessas religiões e culturas no cenário educacional brasileiro, especialmente no contexto do estado de Sergipe.

Isso se evidencia nas análises das narrativas docentes, especialmente quando a maioria generaliza e simplifica o sentido de respeito e a importância cultural das religiões de origem africana, em particular o candomblé e a umbanda, citados nos questionários. Por outro lado, reconhece-se que poucos professores abordam essa temática devido ao preconceito. Há, assim, uma omissão em relação às religiões afro por parte de alguns, quando afirmam “prefiro ser neutra” ou quando, em sua fala, relatam: “Sem preconceito, mas, de acordo com a Bíblia, não faria parte”. Em outros casos, elas são generalizadas como qualquer outra religião, quando se diz que “vejo como religiões, assim como vejo

o cristianismo e o judaísmo”, mas, nas práticas em sala de aula, acabam sendo invisibilizadas. Essas narrativas também revelam a manutenção da colonialidade e a presença de um imaginário ilusório de “respeito”, camuflado por um discurso de exclusão e intolerância religiosa, que nega o processo histórico de invisibilidade, preconceito e marginalização dessas tradições. As narrativas dos docentes, em sua maioria, ao diagnosticarem alguma problemática conflituosa cultural ou religiosa, costumam correlacioná-la ao estigma do racismo. É fundamental que os(as) docentes compreendam a dimensão conceitual do que esse termo realmente significa.

O racismo pode ser entendido como um conjunto de valores e crenças que sustentam uma visão desigual da humanidade, baseada em características físicas, culturais ou religiosas. Trata-se de um sistema que propaga estigmas em uma sociedade marcada por ideias e práticas de superioridade de uns indivíduos sobre outros, manifestando-se de diferentes formas em diversos ambientes, como os educativos e institucionais, entre outros. Os relatos de xingamentos como “macumbeiro”, da associação de símbolos a “coisas do demônio” e da interferência familiar preconceituosa transcendem a esfera do conflito interpessoal, revelando-se como tecnologias cotidianas de poder que operam uma violência epistêmica.

Contudo, o racismo religioso ataca não apenas o indivíduo, mas desqualifica todo um sistema de conhecimento, espiritualidade e relação com o mundo, classificando-o como primitivo ou maligno. A resposta escolar a essas narrativas, marcada pela impotência pedagógica e por generalidades vazias como “trabalhar o respeito”, é sintomática da dupla marginalização sofrida pelas religiões de matriz africana: invisíveis no currículo e ausentes na formação docente. Assim, ao falhar em incorporar oficialmente esses saberes e em capacitar seus agentes para intervir nos conflitos, a escola não apenas omite-se, mas torna-se cúmplice por permitir que a colonialidade do poder se reproduza impunemente nas relações, causando danos à autoestima, ao desempenho escolar e ao direito fundamental à liberdade de crença.

3.6. Síntese: Vozes docentes em diálogo com a crítica documental

A articulação final entre a análise documental (dos registros de aula e dos PPPs) e a análise das narrativas docentes permite visualizar um sistema circular de exclusão: um circuito fechado que retroalimenta a invisibilidade das religiões afro-brasileiras e

indígenas. Esse ciclo vicioso tem seu motor na colonialidade, que se manifesta em três níveis entrelaçados. No nível do poder, ela opera por meio de uma estrutura que desvaloriza a disciplina de Ensino Religioso, não oferece formação específica (Gráfico 4) e não prioriza o combate ao racismo religioso como política institucional. No nível do saber, manifesta-se por meio de um currículo prescrito (o Currículo de Sergipe) que omite essas tradições como unidades temáticas centrais e de um PPP que, embora discursivamente plural, não é operacionalizado como ferramenta de regulação da prática. No nível do ser, atua ao internalizar, em docentes e discentes, a hierarquia religiosa eurocêntrica.

Nesse sistema, o docente é colocado em uma posição quase impossível. Ele recebe um currículo que invisibiliza, atua em uma estrutura que não o capacita (Gráfico 4) e, muitas vezes, desconhece as leis que poderiam ampará-lo (Gráfico 2). O resultado previsível é a reprodução, por inércia ou falta de alternativas, do ensino hegemônico cristão e moralizante, conforme evidenciado nos registros de aula (Quadros 1–3). Esse ensino, por sua vez, ao não apresentar outras religiões como legítimas, cria um ambiente curricular que naturaliza o preconceito, o qual emerge no cotidiano sob a forma de racismo religioso. A instituição, sem protocolos e sem preparo, responde com omissão ou com medidas paliativas e genéricas, fechando o ciclo e retroalimentando a invisibilidade inicial.

Entretanto, as vozes docentes que sinalizam crítica e desejo de mudança representam pontos de fissura nesse sistema: formas incipientes de resistência decolonial. No entanto, essas vozes ecoam no vazio. Elas estão isoladas, desprovidas de repertório pedagógico alternativo, de mandato institucional evidente e de apoio formativo consistente. Para transformar essa resistência pontual em mudança estrutural, é necessário romper o ciclo em múltiplos pontos simultaneamente. Isso exige: (1) revisão decolonial do currículo oficial, para incluir as religiões afro-brasileiras e indígenas como eixos temáticos substantivos e obrigatórios; (2) implementação de uma política contundente de formação docente, que una conhecimentos específicos das Ciências da Religião a uma formação antirracista profunda e contínua; e (3) criação de protocolos institucionais para o acolhimento, registro e enfrentamento de casos de racismo religioso, tornando a escola um espaço efetivo de proteção. Somente por meio de um ataque coordenado a essas diferentes frentes da colonialidade o campo do Ensino Religioso poderá se reconfigurar, passando de um mecanismo de reprodução da hierarquia religiosa para uma verdadeira

arena de diálogo intercultural e de construção de uma cidadania plena e respeitosa da diversidade.

A articulação final entre a crítica documental e a análise das narrativas permite visualizar um sistema circular de exclusão, um circuito fechado retroalimentado pela colonialidade em três níveis. No nível do poder, opera uma estrutura que desvaloriza a disciplina e nega formação específica. No nível do saber, manifesta-se num currículo que omite e num PPP não operacionalizado.

No nível do ser, internaliza a hierarquia religiosa eurocêntrica. Neste sistema, o docente, desprovido de currículo inclusivo, formação adequada e conhecimento das leis antirracistas, é levado à reprodução por inércia de um ensino hegemônico. Este, por sua vez, ao naturalizar a invisibilidade, cria o ambiente para o preconceito, que emerge como racismo religioso e é tratado com omissão ou paliativos genéricos, fechando o ciclo.

Portanto, as vozes docentes críticas representam fissuras e formas incipientes de resistência decolonial, mas ecoam no vazio, isoladas e sem apoio. Romper este ciclo exige um ataque coordenado: a revisão decolonial do currículo, políticas contundentes de formação antirracista e a criação de protocolos institucionais para transformar o Ensino Religioso de mecanismo de reprodução em arena de diálogo intercultural.

Considerações finais

Esta dissertação se propôs a investigar o Ensino Religioso no contexto da educação básica sergipana a partir de uma perspectiva crítica e decolonial. Para tanto, articulou três dimensões fundamentais de análise: o currículo prescrito, representado pelo Currículo de Sergipe (2018); o currículo percebido, acessado através das narrativas docentes em escolas de São Cristóvão; e o currículo em ação, materializado nos registros de planejamento e conteúdo de aula. O percurso analítico empreendido não apenas confirmou a hipótese central de uma dissonância entre a retórica oficial de pluralidade e a prática excludente, mas desvelou os mecanismos precisos pelos quais essa dissonância se produz e se perpetua. Ficou demonstrado que, longe de ser um espaço neutro de informação sobre religiões, o Ensino Religioso em ação opera, predominantemente, como um dispositivo pedagógico de reprodução da colonialidade do saber. Neste dispositivo, as religiões afro-brasileiras e indígenas não são simplesmente menos abordadas; elas são submetidas a uma invisibilidade programática, um silenciamento ativo que as exclui do âmbito do conhecimento escolar legítimo, configurando uma violência epistêmica de graves proporções.

A primeira etapa desta investigação, a análise documental do Currículo de Sergipe (2018), revelou uma arquitetura curricular que, sob o escudo de um discurso genérico sobre diversidade, pratica um universalismo abstrato profundamente excludente. Ao optar por unidades temáticas vagas como “Crenças religiosas e não religiosas” ou “Tradições religiosas e filosofias de vida”, o documento dilui as especificidades históricas, cosmológicas e ritualísticas das diferentes tradições. Nesse quadro, as religiões de matriz africana e indígena não são ausentes de forma absoluta, mas aparecem de maneira periférica, folclorizada e desprovida de densidade. São mencionadas, quando muito, em conjunto com “outros grupos” ou restritas a habilidades específicas em anos isolados, como no 5º ano do Ensino Fundamental. Essa lógica não é inocente. Ela opera por um silenciamento estrutural que, ao não nomear e não estruturar o ensino sobre essas tradições, as torna optativas, secundárias e, portanto, facilmente negligenciáveis na correria do cotidiano escolar. O currículo, assim, não falha por

omissão, mas por uma estratégia de invisibilização que reflete e reforça a hierarquia epistêmica própria da colonialidade.

Este currículo omissivo, no entanto, não age sozinho. Ele encontra seu operador principal no corpo docente, cujas percepções e práticas foram escrutinadas na pesquisa de campo. As narrativas dos professores de São Cristóvão desenharam um panorama alarmante de despreparo sistêmico. Um dado emblemático e grave foi o expressivo desconhecimento, por parte de um terço a quase metade dos docentes, das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Este não é um déficit informativo qualquer; é um epistemicídio na formação docente. Ignorar essas leis significa estar despreparado para cumprir a obrigatoriedade legal de ensinar história e cultura afro-brasileira e indígena, e, conseqüentemente, é estar impossibilitado de desafiar a narrativa única sobre o sagrado. Essa lacuna se agrava com a quase total ausência de formação específica em Ciências da Religião, conforme atestado pelos próprios professores. O resultado é uma prática pedagógica que, mesmo quando guiada pela boa vontade individual, tende a reproduzir, por inércia e falta de repertório alternativo, o cristianismo como norma cultural e religiosa. Os registros de aula analisados são a prova incontestável: uma paisagem temática dominada por “A Páscoa Cristã”, “Conversar com Deus”, “Os Dez Mandamentos” e “Valores Cristãos”, onde as religiões afro-brasileiras e indígenas surgem, quando muito, como uma nota de rodapé em todo um semestre letivo.

A articulação entre o currículo prescrito e o currículo em ação expôs, portanto, um circuito fechado e vicioso de reprodução da colonialidade. Um currículo estadual que silencia por abstração é interpretado e executado por docentes que, em sua maioria, desconhecem os instrumentos legais para combatê-lo e carecem da formação especializada para preencher suas lacunas com saberes alternativos. O resultado inevitável é um currículo realizado que naturaliza a hierarquia religiosa e falha de modo cabal em garantir o direito à diversidade. Nesse processo, as tradições afro-brasileiras e indígenas não são apenas “pouco trabalhadas”; elas são ativamente epistemicamente silenciadas. O conceito de epistemicídio, cunhado por Boaventura de Sousa Santos, mostra-se aqui plenamente aplicável: trata-se do assassinato de saberes, da anulação sistemática de cosmovisões inteiras, que são tornadas inexistentes para fins de conhecimento escolar válido. A escola, que deveria ser o local de ampliação de horizontes, torna-se, assim, cúmplice na restrição do imaginário religioso dos estudantes.

Os aportes da teoria decolonial latino-americana, fundamentais neste trabalho, permitiram transcender a mera descrição desse cenário para compreender sua lógica

estruturante. Pensadores como Aníbal Quijano e Walter Mignolo nos ensinam que a colonialidade não é um período histórico superado, mas uma matriz de poder que se mantém, organizando o mundo a partir de hierarquias de raça, gênero e saber. A invisibilidade das religiões afro-brasileiras e indígenas no currículo e na prática do Ensino Religioso é uma expressão direta da colonialidade do saber. A hierarquia religiosa que posiciona o cristianismo (especialmente em suas vertentes eurocêntricas) como o ápice da espiritualidade universal, e as demais tradições como manifestações particulares, primitivas ou desviantes, é a mesma lógica que sustenta a colonialidade do poder. Portanto, o Ensino Religioso, quando não problematiza criticamente essa lógica, deixa de ser um potencial espaço de diálogo intercultural e passa a funcionar como um mecanismo pedagógico de manutenção das desigualdades simbólicas, atualizando no século XXI as mesmas estruturas de exclusão forjadas no processo colonial.

A pesquisa também evidenciou, de forma objetiva, que o racismo religioso é uma realidade endêmica e estrutural no cotidiano das escolas pesquisadas, e não um evento esporádico. Os relatos colhidos (que vão desde xingamentos como “macumbeiro” e a associação de colares de contas a “coisas do demônio”, até a resistência de famílias a atividades propostas por professores de matriz africana) são a face visível de um preconceito profundamente enraizado. O que é mais crítico, contudo, é a resposta institucional a essa violência. Na maioria das vezes, ela se limita a apelos genéricos ao “respeito” e à “boa convivência”, que psicologizam e individualizam o conflito, apagando completamente sua dimensão histórica, social e política. Essa postura, que podemos chamar de cultura da omissão pedagógica, é profundamente danosa. Ao não nomear o racismo religioso, ao não criar canais seguros para sua denúncia e ao não implementar ações educativas transformadoras para enfrentá-lo, a escola se torna cúmplice por negligência na violação do direito fundamental à liberdade de crença. Ela falha em seu papel de proteger os estudantes e em sua missão de reeducar as relações sociais, conforme previsto nas próprias leis que ignora.

Outro achado central e preocupante diz respeito à precarização epistemológica e identitária do próprio componente curricular do Ensino Religioso. A constatação de que não havia, nas escolas pesquisadas, nenhum docente licenciado em Ciências da Religião, é um dado de extrema gravidade. Não se trata apenas de uma lacuna na formação, mas da negação da epistemologia que fundamenta a disciplina. O Ensino Religioso escolar, conforme definido pela legislação e pela BNCC, deve ter caráter não confessional, laico e informativo, ancorado na abordagem científica do fenômeno religioso, ou seja, domínio

próprio das Ciências da Religião. Quando ministrado por professores de outras áreas (História, Matemática, Letras ou Educação Física), em regime de complementação de carga horária, ele perde sua razão de ser. O docente, sem o instrumental teórico, metodológico e ético da área, tende a recorrer ao que conhece: sua própria formação confessional, um senso comum sobre religião ou um vago discurso moralizante. Isso esvazia completamente o potencial formativo da disciplina e a transforma em um apêndice curricular sem consistência, contribuindo para seu descrédito e para a perpetuação do modelo hegemônico que esta pesquisa critica.

É preciso reconhecer que este campo de estudo e prática (o Ensino Religioso) carrega consigo uma história densa e conflituosa. Desde seus primórdios, tem sido um campo de disputas por sua influência formativa, um espaço cobiçado por diferentes projetos políticos, ideológicos e religiosos que buscam, através dele, legitimar visões de mundo e conduzir a sociedade. Ao me aproximar deste objeto como pesquisador, estava ciente desse poder e dessas disputas. Contudo, assumi, desde o início, um compromisso radical: o de que minha investigação deveria se orientar por um instrumental científico rigoroso e por uma finalidade social precisa. Por isso, escolhi as Ciências da Religião como bússola epistemológica. Esta área de conhecimento, de caráter multidisciplinar e não hierarquizante, oferece o único caminho possível para um Ensino Religioso que corresponda ao projeto de uma escola pública laica e plural. É essa a concepção que guiou este trabalho: a de que o Ensino Religioso, em sua melhor expressão, poderia e deveria ser um verdadeiro aglutinador de saberes, um espaço onde todas as tradições religiosas, sem exceção ou invisibilização, fossem estudadas com igual dignidade, curiosidade intelectual e respeito.

Diante desse quadro complexo e desafiador, que envolve desde a estrutura do documento curricular até a micropolítica da sala de aula e a formação dos profissionais, fica evidente que soluções pontuais ou meramente declaratórias são insuficientes. A superação do racismo religioso e da invisibilidade curricular das religiões afro-brasileiras e indígenas exige um projeto político-pedagógico intencional, corajoso e de longo prazo, firmemente ancorado numa perspectiva decolonial. Este projeto deve atacar o problema em suas múltiplas dimensões, articulando-se em três eixos fundamentais e indissociáveis. O primeiro eixo é a revisão decolonial do currículo estadual. O Currículo de Sergipe precisa ser submetido a um processo de reescrita que supere o universalismo abstrato e incorpore as religiões afro-brasileiras e indígenas não como apêndices, mas como eixos estruturantes e obrigatórios do conhecimento. Isso implica a criação de unidades

temáticas específicas, objetos de conhecimento detalhados e habilidades que perpassem todos os anos da Educação Básica, concedendo a essas tradições a mesma densidade, seriedade e espaço dedicados a outras expressões religiosas.

O segundo eixo é a implementação de uma política contínua, massiva e obrigatória de formação docente antirracista. Esta formação deve ser duplamente ancorada: no rigor epistemológico e metodológico das Ciências da Religião, fornecendo conteúdo, didática e ferramentas de análise, e na reflexão crítica da educação decolonial e antirracista, problematizando a colonialidade do saber, o epistemicídio e o racismo religioso. Formar o professor é municiá-lo não apenas com informações, mas com uma nova lente de interpretação da realidade e com o mandato institucional para agir. O terceiro eixo é a institucionalização de protocolos de enfrentamento ao racismo e à intolerância religiosa. A escola precisa sair da defensiva e se tornar um território proativo de garantia de direitos. Estes protocolos devem prever desde o acolhimento das vítimas e a aplicação de medidas pedagógicas reparadoras até o registro formal dos casos e o encaminhamento às instâncias competentes, transformando a escola em um espaço de proteção, justiça e aprendizagem sobre direitos.

Em última instância, a escolha que se coloca ao sistema educacional sergipano (e, por extensão, ao brasileiro) é de natureza ética e política. Trata-se de decidir se o Ensino Religioso continuará a ser um instrumento de reprodução da colonialidade, um espelho seletivo que reflete apenas um fragmento do sagrado, ou se será assumido como uma potente ferramenta de transformação social. Esta pesquisa se posiciona decididamente em defesa da segunda opção. O Ensino Religioso só cumprirá sua função pública na construção de uma sociedade democrática e plural quando deixar de ser um campo de disputa pela hegemonia de um credo e se tornar, de fato, um espaço de escuta, reconhecimento e valorização equitativa das múltiplas expressões do fenômeno religioso. Um espaço onde a história e a cultura afro-brasileira e indígena não sejam tratadas como tema de um mês, mas como fundamento permanente do currículo e da identidade nacional.

Portanto, esta dissertação não se encerra como um ponto final, mas como um convite explícito à ação reflexiva e à mudança prática. O “holofote epistemológico” aqui aceso sobre as escolas de São Cristóvão busca iluminar os silêncios do currículo, deslocar os centros narrativos do sagrado e, sobretudo, abrir espaço político e pedagógico para que as vozes, os saberes e as espiritualidades historicamente marginalizados possam, finalmente, ocupar o lugar legítimo que lhes é devido no coração da escola pública.

Assim, essa escola “se torna o lugar onde se cultivam na pessoa as razões íntimas e transcendentais, por serem fontes de cultura e força propulsora para o ser humano assumir seu engajamento na história, e para fortalecer o caráter do cidadão” (Junqueira, 2013,p.608). Somente através de um compromisso coletivo com essa agenda descolonizadora é que o Ensino Religioso poderá transcender suas contradições históricas e realizar sua promessa mais profunda: a de ser um verdadeiro aglutinador de saberes plurais e um instrumento concreto de justiça curricular, cognitiva e social para todas e todos.

Bibliografia

1. Fontes Primária

GAZETA DO ARACAJU. Aracaju, ano III, n. 108, 1881.

GAZETA DO ARACAJU. Aracaju, ano III, n. 111, 13 ago. 1881.

GAZETA DO ARACAJU. Aracaju, ano III, n. 113, 27 ago. 1881.

2. Referencias:

AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **Indicadores da Qualidade na Educação: relações raciais na escola- antirracismo em movimento**. 2.ed. São Paulo: Ação Educativa, 2023.

ANDRADE, Péricles; SILVA, Eliane. A Taieira de Sergipe: precisamos combater o racismo religioso denegado. **Destaque Notícias**. Aracaju, 14 ago. 2025. Disponível em: <https://www.destaquenoticias.com.br/a-taieira-de-sergipe-precisamos-combater-o-racismo-religioso-denegado/>. Acessado em: 15 de agosto de 2025.

ANDRADE, Péricles; SILVA, Marcos. O Ensino Religioso em Sergipe: discurso pluralista, conteúdo confessional. In: JUNQUEIRA, Sérgio (org.). **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Editora Insular/ANPTECRE, 2015. p. 535-545.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARACAJU, Lei Municipais/ Sergipe. **Lei Nº 2.221 de 30 de novembro de 1994**. Institui a criação do curso preparatório para o corpo docente da rede municipal de ensino. Aracaju, 1994. Disponível em : <https://leismunicipais.com.br>. Acessado 14 de março de 2025.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lapt>. Acessado em: 09 de maio de 2025.

BAPTISTA, Rachel Rua. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. São Paulo: USP, 2011. Disponível em :<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acessado 04 /04/2023.

BARCELLOS, Lusival; HOLMES, Maria; SILVEIRA NETO, Harry. A Identidade pedagógica do Ensino Religioso: no Ensino Fundamental. In: **Tempo Amazônico**, v. VII,

p. 150-168, 2019.

BARCELLOS, Lusival; HOLMES, Maria. O Ensino Religioso na Proposta Curricular do estado da Paraíba (PCPB): resistência e perspectivas. In: **Revista Pistis & Práxis: Teologia e Pastoral**, v. 13, p. 523, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.

BAPTISTA, Saulo de Tarso Cerqueira. **Saberes e práticas na pesquisa em Ciências da Religião**. In: SILVEIRA, Emerson Sena da (org.) Como Estudar as Religiões: metodologias e estratégias. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

BEZERRA, Moisés de Jesus Prazeres dos Santos. “**Se eu não fizer o bem, o mal não faço! As práticas culturais/religiosas afro-indígenas do Quilombo do Cria-ú e o currículo de ensino religioso da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio**”. Macapá. UFA, 2019. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acessado 04 /04/2023.

BORIN, Luiz Cláudio. **História do ensino religioso no Brasil**. Santa Maria, RS: UFSM. Ed.1.2018 . Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br> Acessado em: 22 de janeiro de 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Constituição Republica Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Mec, ed.1, 1989.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em 22 de janeiro de 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9475, de 22 de julho de 1997**. Brasília, 1997. Disponível em :https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19475.htm#proselitismo. Acessado em 22 de janeiro de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 5/2018**. Brasília, 2018. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105531-rcp005-18&category_slug=janeiro-2019-pdf&Itemid=30192 . Acessado em 22 de janeiro de 2025.

BRASIL. **Desenvolvimento da Educação 1986-1988**: Relatório Nacional 41ª Sessão da Conferência Internacional de Educação de Genebra, janeiro, 1989. Disponível em :
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000643.pdf>. Acessado em 4 de fevereiro de 2025.

BRASIL.**Lei 15 de outubro de 1827**. RJ, 1827.Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim..-15-10-1827.htm .Acessado em 4 de fevereiro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639** de 9 janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan.2003.Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/htm>. Acessado em 29/04/2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645** de de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan.2003.Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/htm> .Acessado em 29/04/2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024**. de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acessado em 4 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Senado Federal. **LDB Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**: ed. 7ª. Brasília. 2023. Disponível em : <https://www2.senado.leg.br/pdf> . Acessado em 13 de out. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum do Ensino Básico**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf Acessado 08 de dezembro de 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacional –Ensino Religioso**. Secretaria de Educação Fundamental.Brasília:MEC,1997.<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/fcd5be4b5d7d8e84a850ee93a46a040b.pdf>, Acesso em 29/05/ 2024.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Brasília, 2010 http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

BRASIL, Taciana. **Ensino Religioso no Brasil: da confessionalidade à laicidade?** Ensino: aval. pol. Públ. Educ, vol.31, n 119. 2023. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BhCC5dsmxNVcSLsx6k5bSzM/>

CAMPOS, Olympio de Souza. **O Ensino Religioso na Eschola Normal da Provincia de Sergipe**. Aracaju: Gazeta do Aracaju, 1882.

CAVALCANTI, Carlos André M. **Ciências das Religiões: Os “Novos” Paradigmas e o Duplo “S”**. In: ASSIS, Angelo Adriano Farias de; PEREIRA, Mabel Salgado (org.) Religiões e Religiosidades: Entre a Tradição e a Modernidade. São Paulo: Paulinas, v. 7, 2010.

CARON, Lurdes; FILHO, Lourival José Martins. Ensino religioso: uma história em construção. In (orgs.) SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio. **O Ensino Religioso na BNCC: teorias e práticas para o ensino fundamental**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2020.p. 15-38.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

COSTA, Ramon Diego Fonseca. **Ensino Religioso e Cultura Afro-Brasileira: Estudo de caso na comunidade Quilombola Mussuca/Laranjeiras – Sergipe**. São Cristóvão:UFS, 2020.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **A Teoria das Representações Sociais em Moscovi e sua Importância para a Pesquisa em Educação**. APRENDER, Vitória da Conquista, Ano II, n.2.2004. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/3065/2559/5114>.

Acesso em 25 de abril de 2023.

CRUZ, Eduardo R. Estatuto epistemológico da Ciência da Religião. In: PASSOS, J.D. USRSKI, F. (Orgs.), **Compêndio de Ciências da Religião**. SP: Paulinas: Paulus, 2013, p.37-49

CUNHA, Carlos Alberto Motta. A contribuição da teoria do simbolismo religioso de Paul Tillich à teologia decolonial. **Correlatio**, v. 17, n. 1, 2018.

CRUZ, Jorge dos Santos. **A Educação Religiosa da Escola Normal de Aracaju e seus Impasses, final do século XIX e início do século XX**. São Cristóvão, SE: UFS, 2016.

DANTAS, Beatriz Góis. **Povos indígenas em Sergipe: contribuição à sua história**.

Lisboa: Theya; Aracaju, SE: Criação Editora, 2024.p. 232. Disponível em :

<https://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2024/06/indios-em-sergipe-ebook.pdf>.

Acessado 12 de fevereiro de 2025.

DIERKEN, Jörg. **Teologia, Ciência da Religião e Filosofia da Religião: definindo suas relações**. Numen: revista de estudos e pesquisas da religião, Juiz de Fora, v.12, n.1-2. p. 09-44. <file:///C:/Users/Wendson/Downloads/21781-Texto%20do%20artigo-85912-1-10-20110815.pdf>. Acesso em 04 de maio de 2023.

FACHINI, Daniel. **Formação de professores para o Ensino Religioso**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto Federal Catarinense, Camboriu, 2021.

FILHO, José Luiz Xavier. **Respeite Nosso Axé: O Imaginário Docente Sobre As Religiões De Matrizes Africanas No Espaço Escolar**. Garanhuns: UPE, 2023. Disponível em:

<https://deposita.ibict.br/items/9a2eea05-5d77-4cf0-b7bd-dcd97d7f83d8>. Acessado em 11 de maio de 2024.

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. **As Ciências das Religiões**. São Paulo: Paulus, 1999.

FRANZINI,Joelma Ferreira. **O ensino religioso na amazônia acreana: a presença-ausência da religiosidade e cultura regional no currículo prescrito**. Rio Branco: UFAC,2024. Disponível em:

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acessado em 10 de janeiro de 2025

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexão sobre a Particularidade Cultural na Educação das Crianças Negras. **Raça Negra e Educação**. In: Caderno de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, N°63, 1987. Disponível em:

https://www.fcc.org.br/wpcontent/uploads/2019/04/Caderno-de-Pesquisa-63_menor.pdf

Acessado 14 de março de 2025.

GROSS, Eduardo. Colhendo sobre religião, Ciência da Religião e Ensino Religioso. In: **Numen** Revista de Estudos e Pesquisa da Religião. Juiz de fora/MG, v.17, n. 1, 2014.p. 119-138. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21925> Acessado em 01 de agosto de 2024.

GRESCHART, Hans-Jürgen. **O que é Ciência da Religião?** Trad: Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005.

HASENBALG, Carlos A. O Negro nas Vésperas do Centenário. In: **Estudos Afro-Asiáticos** Nº13. Rio de Janeiro: Caderno Candido Mendes, 1987. Disponível em: <https://projetoceaa.com.br/pdfs/revistas/raa-n-13-mar-1987.pdf> Acessado 14 de março de 2025.

JUNIOR, Daniel Ribeiro Ferreira. **O apagamento das manifestações religiosas indígenas do amapá na bncc e rca, 2018-2020.** Macapá: UNIFAP, 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acessado em 11 de maio de 2024.

JUNQUEIRA, Sérgio, ITOZ, Sônia. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In (orgs.) SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio. **O Ensino Religioso na BNCC: teorias e práticas para o ensino fundamental.** Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2020.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Hitória, Legislação e fundamentos do Ensino Religioso.** Curitiba :Ibpex, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O Ensino Religioso no Brasil: Estudo do seu Processo de Escolarização. **EDUCERE – Revista da Educação.**Toledo- PR, vol. 1, n.2. 2001 <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/821/718> Acessado em: 25 maio de 2023.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil.** Petrópolis- RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Uma Ciência como Referência: uma conquista para o Ensino Religioso.** REVER. Ano 15. N.02. JUL/Dez, 2015. Disponível em:<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26181/18845> Acessado em: 25 maio de 2023.

JUNQUEIRA, Sérgio R. Azevedo. Ciências da Religião aplicada ao ensino religioso. In:PASSOS, J.D. USRSKI, F. (Orgs.), **Compêndio de Ciências da Religião.**SP: Paulinas: Paulus, 2013, p.603-614.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um Conceito Antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, ed.2, 2007.

LANZA, Fabio, PATROCINIO, Luís Gustavo, OLIVEIRA, Ana Cláudia R.de. Educação multicultural e o contexto religioso brasileiro: contribuições das ciências sociais para o debate sobre tolerância e reconhecimento das diferenças. In (orgs) REIS, Marcos V. de F., SARDINHA, Antônio C, JUNQUEIRA, Sérgio. **Diversidade e o**

campo da educação – diálogos sobre (In)Tolerância religiosa. Macapá: UNIFAP, 2017. p. 39-71.

MAIA, Alline de Assis Xavier. "**Tá amarrado! Isso é macumba.**" : a África e sua história na visão dos alunos evangélicos e seus professores'. São Gonçalo: UERJ, 2023.

Disponível em: : <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acessado em 11 de maio de 2024.

MARQUES, Gabriel Lima. A educação em escola pública: fundamentos constitucionais para a defesa da modadlidade supraconfessional XXII Congresso Nacional do CONPEDI, SP, 2013. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=b4572f47b7c69e27> Acessado em: 17 de janeiro de 2025.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte de pensar globalmente. Em: LANDER, Edgardo (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: **Clacso**, 2005. p.35-54. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acessado em 07 de abril de 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria C. S.; DESLANDES, Suely F. (org.). Caminhos do pensamento: epistemologia e método. 20. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanalise.** Tradução de Cabral. Riode Janeiro: Zahar, 1978.

MOTA, Raimundo Márcio. O Sistema brasileiro de ensino e o lugar do ensino religioso em Sergipe. In: JUNQUEIRA, Sérgio (org.). **Ensino Religioso no Brasil.** Florianópolis: Editora Insular/ANPTECRE, 2015. p. 74-87.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na escola.** Brasília: MEC, ed. 2º, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf 20/01/2025.

NAPOLITANO, Marcos. Cultura. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) **Novos temas nas aulas de História.** São Paulo: Contexto, 2009, cap. 4, p. 73-93.

NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe.** Aracaju: Editora SEDUC, ed.3, 2022.

NUNES, Maria Thetis. **Sergipe Colonial I.** Aracaju: Editora SEDUC, ed.3, 2022.

NUNES, Maria Thetis. **Sergipe Provincial I (1820-1840).** Aracaju: Editora SEDUC, ed.2, 2022.

NUNES, Maria Thetis. **Sergipe Provincial II (1840-1889).** Aracaju: Editora SEDUC,

ed.2, 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de, CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbvQp4v/?formatpt>. Acessado em 02 de agosto de 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Concepções docente sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639/03. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.11, n.18,p.43-64, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article>. Acessado 2 de agosto de 2024.

PATROCINIO, Luis Gustavo. **Escola e Religião: estudo sobre desdobramentos das práticas religiosas no ambiente escolar e suas interfaces com a disciplina de ensino religioso**.Loudrina/PR:UEL,2014.Disponívelem :<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acessado 04 de abril de 2023.

PEREIRA, João Baptista Borges. A Criança Negra: Identidade étnica e socialização. **Raça Negra e Educação**. In: Caderno de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas,Nº63,1987.P.41-45.Disponívelem:<https://www.fcc.org.br/wpcontent/uploads> Acessado 14 de março de 2025.

PRAZERES, Alexandre de Jesus dos. **Educação e Laicidade: Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Estado de Sergipe**. Paralellus, Recife,v.7, n.15.Mai./agos.2016. Disponívelem:<https://www1.unicap.br/ojs/index.php/paralellus/article/download/572/833/3161>. Acesso em 27 de abril de 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: **Clacso**, 2005. Disponível em : https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIjano.pdf. Acessado em 07 de abril de 2025.

QUIJANO, Aníbal. Bem viver: Entre o desenvolvimento e a decolonialidade do poder. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, Goiânia, v. 37, n. 01, p. 46–57, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/31763> . Acesso em: 07 de abril de 2025.

RECH, Vilma Tereza. **Pluralismo religioso: diálogo e alteridade no ensino religioso**. Porto Alegre/RS: PUCRS, 2009. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acessado 04 /04/2023.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Diversidade religiosa e cultural e a Base Nacional Comum Curricular. In (orgs.) SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio. **O Ensino Religioso na BNCC: teorias e práticas para o ensino fundamental**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2020.p. 156-173.

REDE GLOBO. Templo religioso de matriz africana é invadido e depredado em Aracaju. **G1 Sergipe**. 13 out. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2025/10/13/templo-religioso-de-matriz-africana-1>. Acessado em: 21 de outubro de 2025.

RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. **Religião, Decolonialidade e o Princípio Pluralista**. In: Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 23, n.1, jan./jun. 2020, p.21-40. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/2>. Acessado em 31 de julho de 2024.

RODRIGUES, Elisa. **Ensino religioso reflexivo: uma proposta a partir da Ciências da Religião**. São Paulo: Editora Recriar, ed.2, 2024.

SAMPAIO, Dilaine *et al.* O imaginário das religiões afro-brasileiras no ambiente escolar. In: **Cadernos Imbondeiro**, v. 02, p. 01-12, 2012.

SAMPAIO, Dilaine Soares; LAGES, Sônia Regina C.; CAMPOS, Zuleica D.P. **Religiões afro-brasileira**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2025.

SANTOS, Sales Augusto dos, A Lei nº 10.639/03 como Fruto da Luta Anti-Racista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acessado em: 02 de agosto de 2024

SERGIPE, Currículo de. **Ensino Religioso**. Aracaju: SEDUC, 2018. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/arquivos/CURRICULO.DE.SERGIPE.v.02Regulamentado.pdf>. Acesso em 11 de maio de 2023.

SERGIPE, Governo do Estado de. **Resolução nº 019/2003/CEE**. 08 de maio de 2003. Aracaju, 2003. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/aa>. Acessado em 11 de maio de 2023.

SERGIPE. **Constituição do Estado de Sergipe de 1989**. Aracaju, 1989. https://www.se.gov.br/anexos/uploads/download/filename_novo/1460/462b6783ff2df0ed928ceb79410fc06b.pdf Acessado em: 18 fevereiro de 2023.

SERGIPE. **Lei ordinária nº 1.396, de 14 de setembro de 1966**. Aracaju, 1966. <https://leisestaduais.com.br/se/lei-ordinaria-n-1396-1966-sergipe-dispoe-sobre-o-sistema-estadual-de-ensino> Acessado em: 25 maio de 2024.

SERGIPE. **Referencial Curricular: rede Estadual de Ensino de Sergipe**. Aracaju: SEED, 2011. http://www.lefgeb.fe.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/02/Referencial-Curricular_SE.pdf Acessado em: 25 maio de 2024.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Protocolo Antirracista**. Aracaju: SEDUC. 2024.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o Racismo na escola**. 2. Ed. Brasília: MEC,

2005 Disponível em :http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acessado em 20 de janeiro de 2005.

SILVA, Maurício Ribeiro da; SENRA, Flávio. **Ciências da Religião: uma disciplina. Estudo de Religião**, v.35, n.3 (2021), disponível em <https://doi.org/10.5603/2176-1078/er.v35n33p9-32>. Acesso em 13 de maio de 2023.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. Africanidade e Religiosidade: uma proposta de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: **BRASIL**. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.p.121-130.Disponível em:https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_vol_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acessado em 02/08/2024.

SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio. **O Ensino Religioso na BNCC: teorias e práticas para o ensino fundamental**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, Marcos; ANDRADE, Péricles. Princípios básicos para o Ensino Religioso a partir do caso do curso de Ciências da Religião da UFS. **REVER - Revista de Estudos da Religião**. v. 15, n. 2, p. 140-149, dez. 2015. Disponível em : <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26191/18853> acessado em 16 de outubro de 2023.

TEIXEIRA, Faustino. **As Ciências da Religião no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2001.

TESSAROLE, Cristina de Lacerda. **diversidade e racismo religioso no ensino fundamental na Escola EEEFM Antonio Carneiro Ribeiro em Guaçuí – ES**. Vitória: FUV, 2022. Disponível em: <http://bdtd.faculdadeunida.com.br:8080/jspui/handle/prefix/474>. Acessado em 05 de maio de 2023.

UFS. **Resolução n. 30/2011/CONEPE**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências da Religião Licenciatura, presencial e dá outras providencias. São Cristóvão-SE, 13/06/2011. Disponível em : https://cech.ufs.br/uploads/page_attach/path/21879/0302011.pdf acessado em 20 de dezembro de 2024

USARSKI, F. A “tradição da segunda ordem” como fonte identitária da Ciência da Religião: reflexões epistemológicas e concretizações. **INTERAÇÕES**, Belo Horizonte, Brasil, v.13. n.23, p.23-37, jan./jul.2018.

USARSKI, Frank. O status “ ideal” da disciplina como referencial. In:PASSOS, J.D. USARSKI, F. (Orgs.), **Compêndio de Ciências da Religião**.SP: Paulinas: Paulus, 2013, p. 51-61.

USARSKI, F. **Constituintes da Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2006.

VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel. **Teceres, fazeres e narrativas no ensino religioso: a cosmovisão africana como possibilidade de aplicação da Lei 10639/2003**. São Paulo: PUCSP, 2016. Disponível em:

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acessado 04 /04/2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do Poder de um Pensamento e Posicionamento “Outro” a Partir da Diferença Colonial. **Revista da Faculdade de Direito de Pelotas**, v.5, n.1, jan.-jul.,2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. 02 de agosto de 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Produções de Dissertações, Teses e Periódicos do Estado da Arte

Através do estado da arte foi feito um levantamento e mapeamento das produções acadêmicas nos últimos cinco (5) anos no banco do Catálogo de Tese e Dissertações da CAPES e no Portal de periódicos da CAPES, da referida abordagem temática, assim foram utilizadas as seguintes palavras chaves para melhorar a filtragem entre as inúmeras publicações: Ensino Religioso and Decolonialidade; Ensino Religioso and Religiões Afro-brasileiras; e Ensino Religioso and Afro-brasileira. Também foram analisados e coletados nas seguintes plataformas on-line: SciELO, RISUFS, e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Como recorte para a pesquisa investigada, identificamos e selecionamos trabalhos usando palavras chaves. Foram analisadas primeiramente por temas, e posteriormente algumas que mais assemelhava-se com a referida proposta. Feito download e alguns fichamentos, para facilitar a leitura e a compreensão dos trabalhos para serem mais bem aproveitados no embasamento teórico e conceitual na construção da dissertação. Esses trabalhos nos mostra um panorama geral em recortes dos principais temas abordados no cenário Nacional, como os pesquisadores vem tratando em suas pesquisas a decolonialidade e a representatividade cultural/religiosa dos afro-brasileiro e indígenas nos currículos escolares do Ensino Religioso, bem como suas narrativas (não) hegemônicas é percebida dentro da comunidade escolar, especificamente nas práticas e discursos do docente em sala de aula.

Quadro 4- Produções de Dissertações e Teses do Estado da Arte

Ensino Religioso AND Decolonial			
TEMA	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
O Ensino Religioso nas instituições de ensino públicas: contribuições das teorias decoloniais.	Jonas Farias Mendonça	FUV	2022
Racismo Religioso e Educação: a filosofia como prática decolonial	Carolina Ventura do Rosario Maia	Cefet/RJ	2023
BNCC do Ensino Religioso e a Produção Colonial: pressupostos éticos, políticos e decoloniais para uma pedagogia do Sul	Ubiratan Nunes Moreira	PUC/MG	2023
A Religião está na escola: educação e colonialidades religiosas no ensino fundamental II de Itaberai-Goiás	Silvia Alves Tavares Sclarado	PUC/GO	2023
As de(s)colonialidade enquanto perspectiva epistemológica para pensar a educação em abya yala	Jailson Bonatti	Unochapecó	2021
Presença dos Kamakã-Mangoyó no Planalto da Conquista: uma abordagem decolonial para o ensino de história e cultura indígena	Adil Souza Oliveira	UESB	2022

O Ensino de História e a Lei 10.639/2003: uma experiência de Ensino de Mitologia Iorubá na Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação Cidadã no município de Canoas/RS	Rafael José Silva da Silva	UFRGS	2022
Candombe: transformação e permanência uma leitura de rua e palco	Miguel Angel Rodriguez Silva	UNILA	2022
Um convite à leitura – como os livros infanto-juvenis podem atuar na prática antirracista e decolonial	Maria Camila Vieira da Silva Gaudard	UNIRIO	2021
O Ensino Religioso na Amazônia Acreana: a presença-ausência da religiosidade e cultura regional no currículo prescrito	Joelma Ferreira Franzine	UFAC	2024
Candomblé-Angola e prática pedagógica: uma contribuição religiosa para formação humana libertadora, vivência comunitária e educação integral	Rejianne Mendes	PUC/MG	2022
O imaginário do Candomblé Ketu: práticas de ensino afrorreferenciadas nas aulas de história no ensino fundamental e médio nas escolas públicas do Espírito Santo	Onildo de Souza Moraes	FUV	2022
Saberes afro-diaspóricos: conhecimento e resistência nos congados e moçambiques de Ibiá	Eduarda Aguilar Damasio	UFTM	2023
Senhores de Aruanda e Rainhas do terreiro: a umbanda como espaço de poder, saber e resistência de mulheres negras	Gilmara Santos Mariosa	UFMG	2021
Religiosidade e formação na prática docente da escola contemporânea	José Braga Ribeiro Neto	UNEB	2021
“Trancista não é cabeleireira!”: identidade de trabalho, raça e gênero em salões de beleza afro no Rio de Janeiro	Luane Bento dos Santos	PUC/RJ	2022
A pluralidade cultural e as relações étnico-raciais na formação docente	Jonas de Oliveira Barbosa	UFRB	2023

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 5- Produções de Dissertações e Teses do Estado da Arte

Ensino Religioso AND Religiões Afro-Brasileiras			
TEMA	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Cultura afro-religiosa na Educação Básica: desafios na implementação da Lei nº 11.645/08 no espaço escolar	Ricardo Wilame Santana de Almeida	FUV	2022
Educação e Terreiro: Diversidade no Ensino Médio em Abaetetuba-PA	Leonel de Abreu Pereira	UFPA	2023
Ensino Religioso e as tradições religiosas afro-brasileiras na formação continuada de professores no município de Vila Velha	Selma Correia Rosseto	PUC/MG	2023
Discursos e práticas religiosas na educação infantil da rede municipal de ensino de Viana: uma via para a estigmatização das religiões afro-brasileiras	Gleicy Blank	FUV	2023
Na barra da saia dela tem ciência: Joana Pé de Chita, um diálogo sobre gênero na Jurema	Grícia Guedes do Nascimento	UFPB	2021
Religiões da Matriz Afro Maranhense na perspectiva da interculturalidade e da Lei nº 10.639/03	Sonia Luzia Nogueira da Fonseca	UFMA	2021
Ensino Religioso e Cultura Afro-Brasileira: estudo de caso na comunidade Quilombola Mussuca/Laranjeiras-Sergipe	Ramon Diego Fonseca Costa	UFS	2020
O Candomblé e a Construção da autoafirmação e representatividade de mulheres negras	Maria Rosa da Silva	UNISAL	2021
Vade Retro! O imaginário religioso evangélico contrário ao ensino da temática cultura e história afro-brasileira presente no site gospel prime	Cristina Vieira da Silva	UNIP	2020

Religião e Educação Física numa escola quilombola em Itapemirim Espírito Santo	Bethania Cypriano da Silva	FUV	2022
--	----------------------------	-----	------

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 6- Produções de Dissertações e Teses do Estado da Arte

Ensino Religioso AND Afro-brasileira			
TEMA	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Combatendo o racismo religioso: a tradição dos Orixás e o ensino de História	Fábio da Silva	UFRN	2021
Religiões Afro-brasileiras no processo de aprendizagem do componente curricular Ensino Religioso	Ana Paula Fantineli Carrapeiro	UENP	2021
Reminiscências da religiosidade Afro-brasileira na obra conto e lendas Afro-brasileiros: a criação do mundo, de Reginaldo Prandi	Oliveira Miguel Antônio de Souza Júnior	UPE	2023
Religião e Cultura Afro-Brasileira na Escola: o desafio do diálogo entre escola e família	Sabrina dos Santos Campos Lenci	FUV	2023
Ensino Religioso, diversidade e cultura Afro-brasileira: uma análise das práticas docentes das escolas públicas de Apodi-RN	Rusiane da Silva Torres	UERN	2020
Racismo Religioso, religiões Afro-brasileiras: relações na construção do racismo e a educação no Brasil	Vitor Aparecido Molina	UEM	2021
Tensões e resistências: das páginas do facebook às fronteiras do campo educacional e religioso	Matheus Henrique Alves	PUCPR	2022
Lei 10.639/2003 e a prática pedagógica acerca do ensino das religiões de matrizes africanas no ensino médio integrado campus Montes Claros - MG	Cristina Aparecida Gonçalves dos Santos	IFNMG	2022
As representações dos professores sobre a religiosidade Afro-brasileira: possibilidades para superação da intolerância religiosa	Jéssica Silva Santos	UNEMAT	2022
Ideologia e confrontos no Ensino de História: o que dizem os professores acerca da intolerância religiosa neopentecostal diante do estudo das manifestações culturais afro-brasileiras na educação escolar	Marina Lanza Venuto	UEMG	2023
Diversidade, adequação e resistências: reflexões sobre a inclusão de religiões afrobrasileiras em escolas municipais de João Pessoa	Adriana Alves de Souza	UFPB	2023
Viver e Morrer no Candomblé: moralidade candomblecista e ensino de história	Juliana Borges Costa	UFRJ	2022
Entre o Orum e o Aiê, o que a Geografia pode aprender? De Exu a Oxalá, o que a Geografia pode ensinar? – Cruzos de encantamento entre ensino e cultura iorubá em narrativas de um professor	Júlio Guills Mattos dos Santos	UFF	2021
Respeite nosso AXÉ: o imaginário docente sobre as religiões de matrizes africanas no espaço escolar	José Luiz Xavier Filho	UPE	2023
Lei 10.639/03: uma possibilidade de encontro com o sagrado afro-brasileiro? Rio de Janeiro (RJ)	Érica Silva Del Giudice	UFRJ	2021
Aforreligiosos no ensino superior: trajetórias de escolarização de lideranças na religião metropolitanas de Vitória/ES	Maria Raquel Souza Krull	UFES	2023
Saberes Tradicionais a partir do jogo de búzios no Candomblé	Daniel Sena Lopes	UFPA	2022
Diversidade e racismo religioso no ensino fundamental na escola EEEFM Antônio Carneiro Ribeiro em Guaçuí – ES	Cristina de Lacerda Tessarole	FUV	2022
“Ta amarrado! Isso é macumba.”: a África e sua história na visão dos alunos evangélicos e seus professores	Alline de Assis Xavier Maia	UERJ	2023

Narrativas de uma não experiência: saberes construídos na luta antirracista no ensino de arte	Yasmin Coelho de Andrade	UnB	2023
Análise antropológica do ensino das temáticas história e cultura afro-brasileira e indígena em escolas de Campo Grande - MS	Evelyn Souza Santiago Candido da Silva	UFMS	2021
Danças nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e as relações étnico-raciais: desafios e possibilidades	Luana Torquato Siqueira	UFRRJ	2023
Filosofia da ancestralidade e da educação: Exu como interpretação de práticas e significados nas culturas africanas e afro-brasileiras	Emílio dos Santos Fernandes Júnior	UNILAB	2022
O Candomblé e a construção da autoafirmação e representatividade de mulheres negras	Maria Rosa da Silva	UNISAL	2021
Por uma educação promotora de tolerância étnico-racial, cultural e religiosa no ensino profissional e tecnológico no instituto federal Fluminense	Jaqueline de Souza Gomes	FUV	2020
Falares africanos no léxico do português-brasileiro: estratégias de ensino para o desenvolvimento da competência comutativa e lexical	Marco Túlio Santos Ledo	UESB	2021
Ensino de sociologia e antirracismo: desafios e alternativas pedagógicas para o trato da cultura e religiosidade afro-brasileira no contexto da Lei 11.645/07	Luyza Karla Dantas Rabelo	UNIVASF	2023
Uma intervenção formativa para as relações étnico-raciais no curso de licenciatura em pedagogia do IFES Campus Itapina	Rany Rosa Dias	UFBA	2023
Quando o Colégio se transforma em Quilombo: relações étnico-raciais a partir do projeto Cabeça de Negro	Mariza dos Anjos Sales	UFRJ	2021
Gestão e abordagem sistêmica do design para a intergeracionalidade na educação Quilombola em foco na sustentabilidade cultural de Itamatatua	Glauba Alves do Vale Cestari	UFSC	2023

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 7– Periódicos do Estado da Arte

Ensino Religioso and Decolonial; e Religiões Afro-brasileiras			
TEMA	AUTOR	REVISTA	ANO
Grafismo Indígena Potiguar em sala de aula: Ensaio Pedagógico para o Ensino Religioso em Perspectiva Decolonial.	Evangelista Fernandes et al.	Revista Caminhos-Revista de Ciências da Religião	2025
Educação para os direitos humanos e Ensino Religioso: uma perspectiva decolonial.	Mestre Felipe Hatzenberg e Doutora Janaina Wenczenovicz	Revista educação cultura e sociedade	2020
Rede nacional das licenciaturas em ensino religioso e o movimento de decolonização religiosa da escola.	Élcio Cecchetti, Anderson Luiz Tedesco	Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade	2022
Ensino religioso e narrativas não hegemônicas.	Erivelton Pessin, Marizete Andrade da Silva	Revista Amazônica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM	2024
Ensino Religioso na BNCC e (De)colonialidade do Saber na Escola Pública.	POZZER, A.	Numen	2025

Visibilidade e Reconhecimento sociopolítico: o povo de axé nas pós-graduações.	Cleyde Rodrigues Amorim	Fundação Carlos Chagas Cadernos de Pesquisa	2024
Negacionismo científico como prisão teológica da colonialidade e propostas libertadoras na relação entre ciência e fé.	Daniel Ruy Pereira	Revista Encontros Teológicos	2023
Experiências em cruzo: o processo ritualístico do ensinar e pesquisar história a partir das epistemologias de terreiro.	Carlos André Silva de Moura, Mário Ribeiro dos Santos	Caderno Pedagógico	2025
Epistemologia decolonial: as consequências negativas do cientificismo e do fundamentalismo religioso, trazendo a atitude decolonial como proposta para a desconstrução da postura dominadora	Marcos Ferreira Josephino,	Revista Kiri-kerê Pesquisa em Ensino	2023
Escola: espaço de resistência ao racismo religioso.	FERREIRA, Jaiara Rosa Cruz Scofield	Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento	2023
Um olhar sobre as tradições afro-brasileira a partir da base nacional comum curricular – BNCC / A look at afro-brazilian traditions from the common national curriculum base - BNCC.	Selma Correia Rosseto e Sônia Maria Dias	Brazilian Journal of Development	2025
Ensino Religioso: Relevante componente curricular para combater a intolerância étnico-racial e Religiosa nas Escolas.	Cléa Luíza Rosa Dias	Revista Foco	2023
Romper fronteiras e reescrever histórias: interdisciplinaridade e interculturalidade entre ensino religioso e etnomatemática.	Ricardo Bastianelli, Marizete Andrade da Silva e José Adriano Filho	Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento	2023
A influência religiosa na prática do docente: limitações identificadas na escolha dos conteúdos que contemplem a Lei 10.639/03 e a BNCC, na construção das aulas de educação física do município de Vila Velha - ES.	Katy Kenyo Ribeiro, Ugo Vilen Brasil	Servicios Academicos Intercontinentales Con tribuciones a las Ciencias Sociales	2024

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE B - Figuras e Imagens

Figura 3- Lambe-sujo e Caboclinho



Fonte: google

Figura 4 – Cacumbi



Fonte: google

Figura 5 – São Gonçalo

Fonte: google

Figura 6– Parafusos

Fonte: google

Figura 7 - Taieiras

Fonte: google



PPCCR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **(A (não) presença das Religiões Afro-brasileiras do Ensino Religioso: Uma análise a partir das narrativas de docentes em escolas de São Cristóvão (SE).)**, sob a responsabilidade do pesquisador Wendson Santos do Sacramento, a qual pretende (Entender como as narrativas dos docentes reproduzem ou contestam a colonialidade do poder e a epistemologia eurocentrica hegemônica, presentes no Ensino Religioso nas Escolas Públicas de Sergipe). Sua participação é voluntária e se dará por meio de resolução de um questionário (via forms). Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, uma vez que o sigilo será absoluto e a finalidade da pesquisa é contribuir para o melhoramento do Ensino Religioso nas escolas. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr. (a) tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcido/a pelo pesquisador/a responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte endereço: Rua União, 201, Condomínio Recanto das Flores, Bloco 05, apartamento 301, CEP: 49108-183, Bairro madre paulina, pelo telefone (79) 99829-6022, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe – UFS.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Ana Lúcia dos Santos Brito, RG N° 1010.886 SSP/SE e CPF N° 517.611.575-15, AUTORIZO Wendson Santos do Sacramento, RG N°, CPF: 021.556.775-70. Discente no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião Da Universidade Federal de Sergipe o Professor Dr. Edemir Antunes Filho, Docente no Programa de Pós-Graduação Em Ciências da Religião da Universidade Federal de Sergipe a realizar: a aplicação de um questionário com os professores da Unidade de Ensino, esse questionário será aplicado via Google Forms, para a realização da dissertação de pesquisa sob o título **A (não) presença das Religião Afro-brasileiras do Ensino Religioso: Uma análise a partir das narrativas de docentes em escolas de São Cristóvão (SE)**, na linha de pesquisa: **ciências empíricas e aplicadas da religião**, tendo por objetivo central: Entender como as narrativas dos docentes reproduzem ou contestam a colonialidade do poder e a epistemologia eurocêntrica hegemônica, presentes no Ensino Religioso nas Escolas Públicas de Sergipe, frente a lei N° 11.645/08, na Unidade de Ensino, Colégio Estadual Professora Clarice da Silva, no município de São Cristóvão/SE no ano de 2025.

Os pesquisadores acima autorizados comprometem-se a adotar postura em relação aos dados coletados nas pesquisas dos professores (Questionário Forms), além de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes assim, o máximo de sigilo e proteção a sua identidade, salvo em caso de autorização prévia do entrevistado.

São Cristóvão, 03 de março de 2025

Ana Lúcia dos Santos Brito
Diretora
Portaria n° 0272/2025

Ana Lúcia dos Santos Brito
Diretora do Colégio Estadual Professora Clarice da Silva



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Iza Valéria Santos Silva, RG N° 21822114 SSP/SE e CPF N° 574.584.305-59, AUTORIZO Wendson Santos do Sacramento, RG N°, CPF: 021.556.775-70. Discente no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião Da Universidade Federal de Sergipe o Professor Dr. Edemir Antunes Filho, Docente no Programa de Pós-Graduação Em Ciências da Religião da Universidade Federal de Sergipe a realizar: a aplicação de um questionário com os professores da Unidade de Ensino, esse questionário será aplicado via Google Forms, para a realização da dissertação de pesquisa sob o título **A (não) presença das Religião Afro-brasileiras do Ensino Religioso: Uma análise a partir das narrativas de docentes em escolas de São Cristóvão (SE)**, na linha de pesquisa: **ciências empíricas e aplicadas da religião**, tendo por objetivo central: Entender como as narrativas dos docentes reproduzem ou contestam a colonialidade do poder e a epistemologia eurocêntrica hegemônica, presentes no Ensino Religioso nas Escolas Públicas de Sergipe, frente a lei N° 11.645/08, na Unidade de Ensino, Escola Estadual Professora Normélia Araújo Melo, no município de São Cristóvão/SE no ano de 2025.

Os pesquisadores acima autorizados comprometem-se a adotar postura em relação aos dados coletados nas pesquisas dos professores (Questionário Forms), além de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes assim, o máximo de sigilo e proteção a sua identidade, salvo em caso de autorização prévia do entrevistado.

São Cristóvão, 03 de março de 2025

Isa Valéria Santos da Silva
Diretora
Portaria 027/2025

Iza Valéria Santos Silva
Diretora da Escola Estadual Professora Normélia Araújo Melo



PPCCR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Salientamos que todos nós fomos informados sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura ou impressão datiloscópica do/da participante da pesquisa:

Jorgiana de Oliveira Rodrigues, Maria Célia Freire Wiltshire de Carvalho
 Fláudia Gonçalves Mendonça, Cláudia Oliveira Santos
 Flávia Cunha Santos, Amanda Luis Germano de Souza
 Emerson dos Santos Daltro, Milena Cordoso Silve
 Patrícia Gercina dos Santos, Magda Rejane Mota Silva
 Gilmar Guimarães Feixeira
 Dejenara Severina Figueiredo Rodrigues
 Everton dos Santos Sena
 Alexandre dos Santos Silva
 Rosicarmen de Jesus Xavier
 Cintia Brandão dos Reis
 Maria Cristina Felo Nascimento
 Wendson Santos do Sacramento
 Karina Bravete Santos

Assinatura do Pesquisador responsável

Odilice Ferreira de Andrade ^{Barbosa}
 Carlos Dias Costa
 Ana Paula dos Santos, Helenice dos Santos
 Alex Ribeiro de Souza, Marília Silva de Azevedo.

Data: 04 de Abril de 2025



PPCCR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO/USC

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Salientamos que todos nós fomos informados sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura ou impressão datiloscópica do/da participante da pesquisa:

Elma Cristiane Santos Cruz, Ana Paula da Silva
Ana Cláudia Barreto dos Santos Silva,
Ana Nery de Oliveira Silva Coutinho,
Ana Carla Aragão Rocha.
Ana Paula de Oliveira Santos
Ely Karla Alves Ramos Lima

Wendson Santo do Sacramento
Assinatura do Pesquisador responsável

Data: 04 de Abril de 2025

PESQUISA

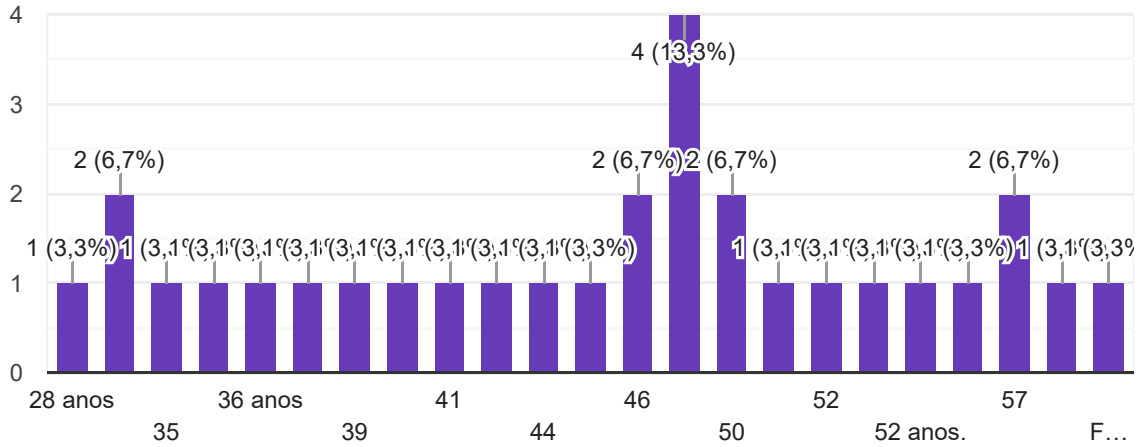
30 respostas

[Publicar análise](#)

Idade

[Copiar](#)

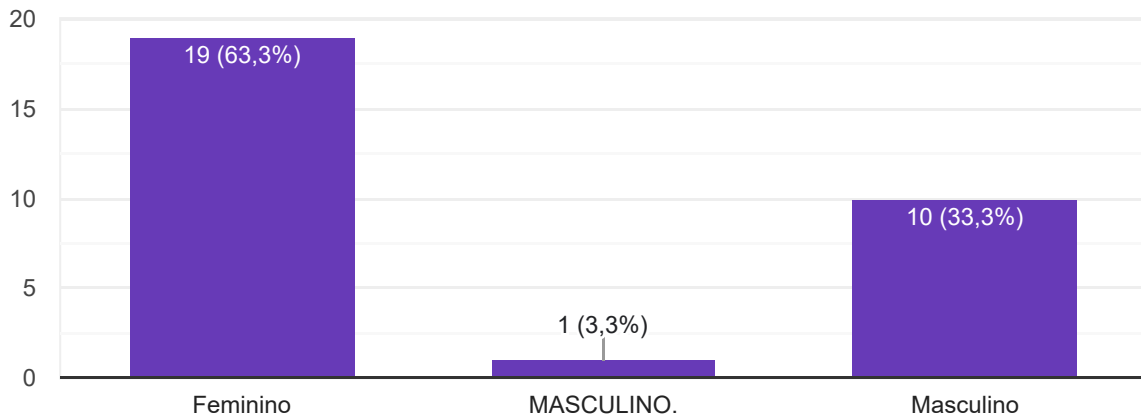
30 respostas



Gênero

[Copiar](#)

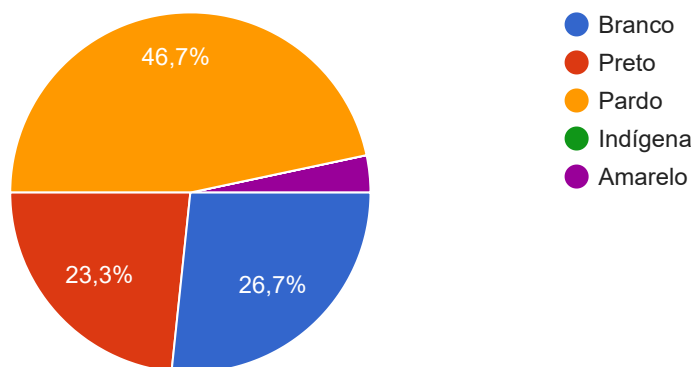
30 respostas



Autodeclaração

Copiar

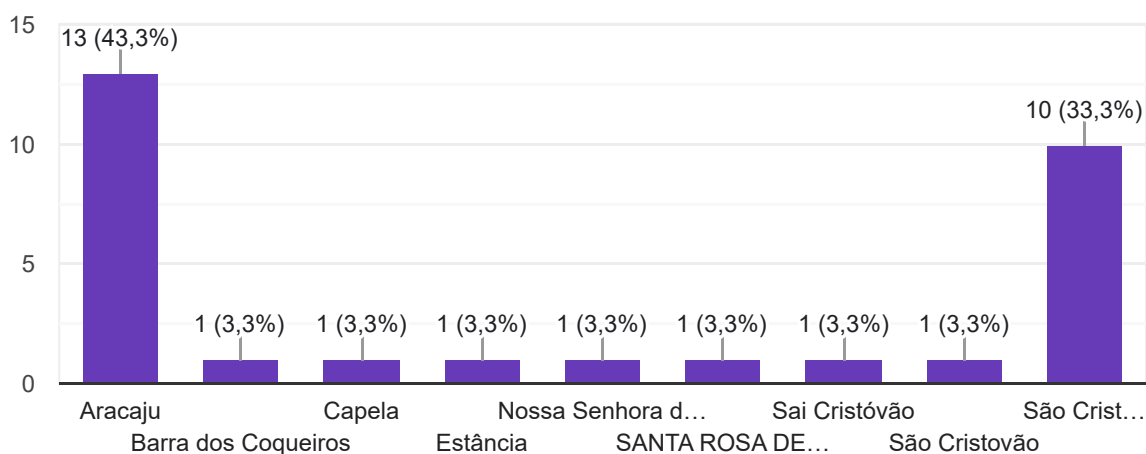
30 respostas



Cidade em que Reside

Copiar

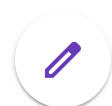
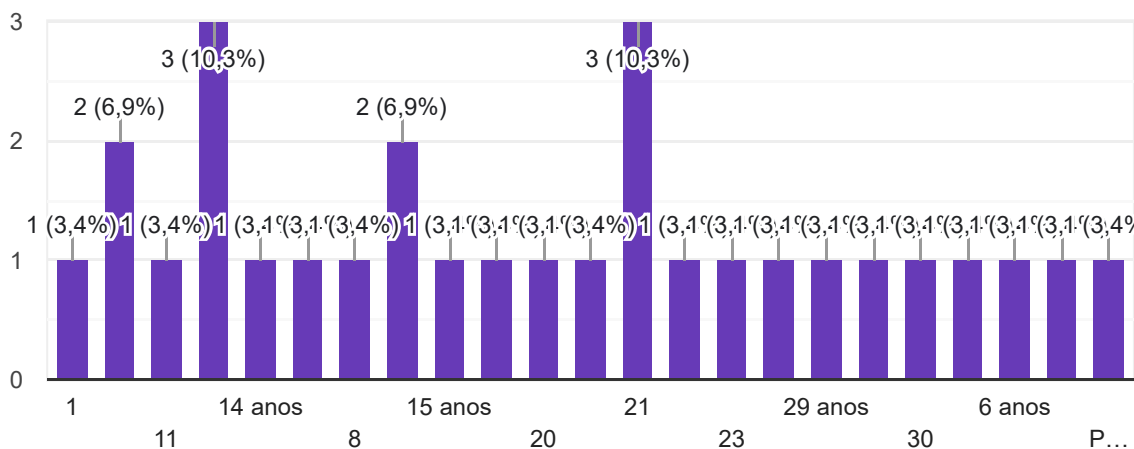
30 respostas



Quantos nos leciona?

Copiar

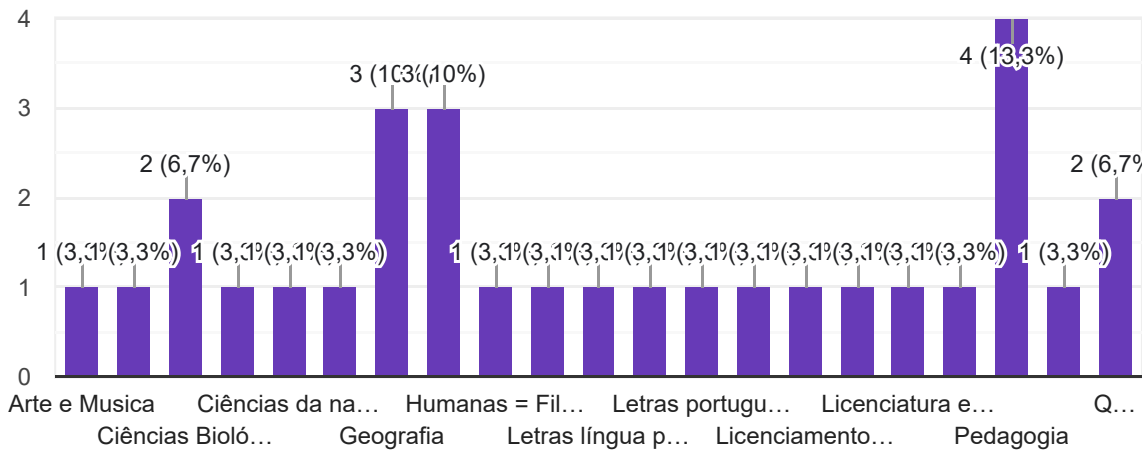
29 respostas



Qual sua área de formação?

Copiar

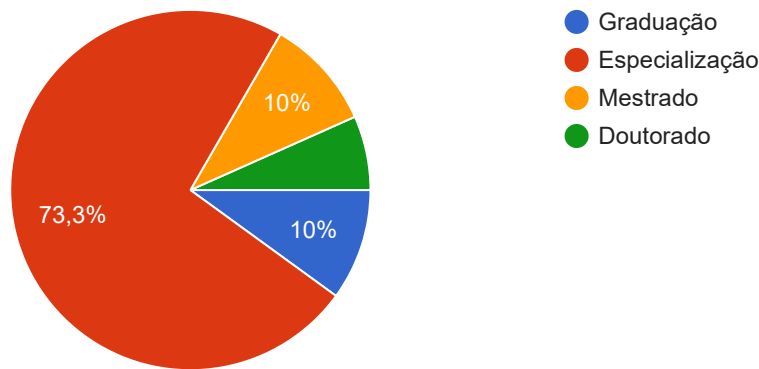
30 respostas



Qual seu nível de formação?

Copiar

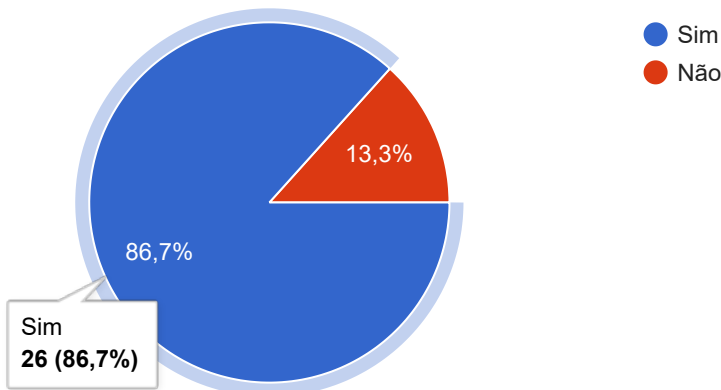
30 respostas



Já participou de formação continuada?

Copiar

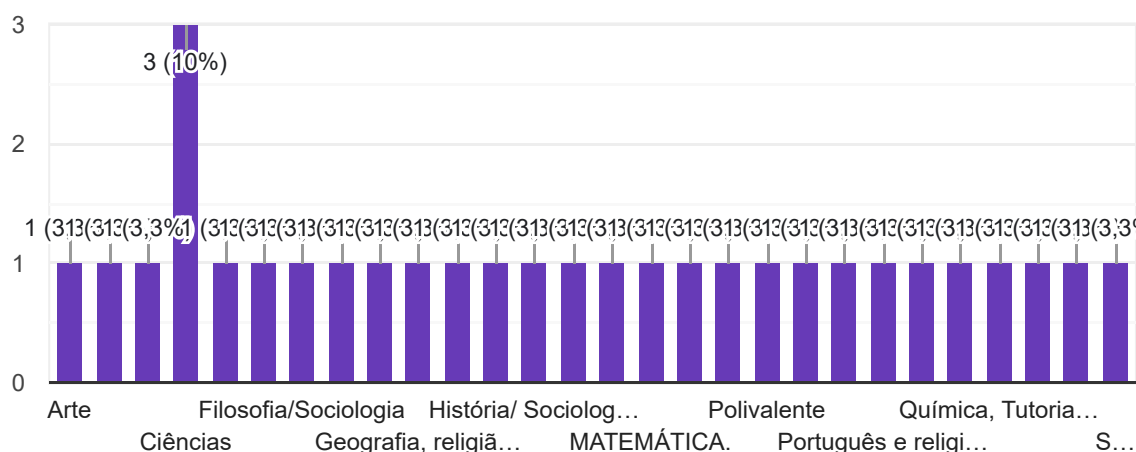
30 respostas



Quais disciplinas leciona na escola?

Copiar

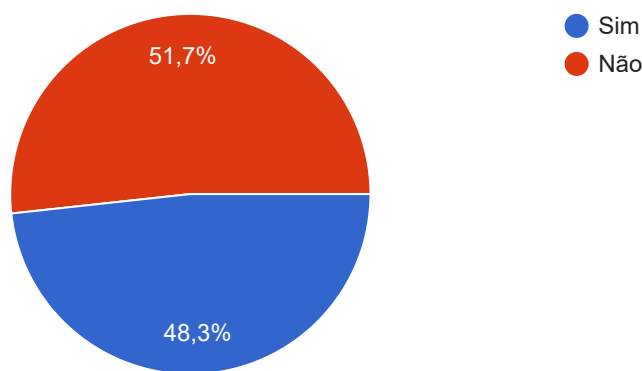
30 respostas



Você Leciona Ensino Religioso?

Copiar

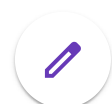
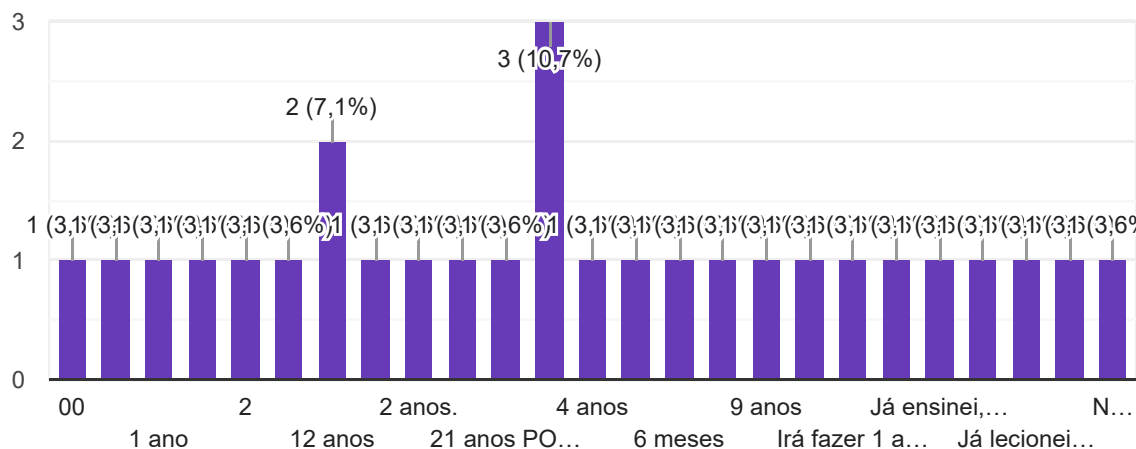
29 respostas



Quantos anos leciona essa disciplina nesta instituição?

Copiar

28 respostas



Você possui alguma Religião ou Credo Religioso? Qual ?

30 respostas

Não

Católica

Sim, candomblé

Sim. Católica.

Sou espiritualista

Espírita

Protestante.

Cristã

Sim,, evangélica

Sim. Cristão.

Sim. Suddha Dharma Mandalam

Espiritismo

Sim. Católica (praticante)

Não.

Sim, Cristianismo católico

Sim. Católica.

Sim . Católica praticante

Sim. Protestante.

Sim, Cristã

Fé em Deus.

Sim. Adventista



Sim, Catolicismo.

Sim, católico.

Sim

Sim. Cristã.

SIM. CATÓLICA.

Sim. Testemunha de Jeová



Na sua opinião o Ensino Religioso deva ser confessional? Por quê?

28 respostas

Não. Porque o Estado é laico.

Não. Porque ensinar sobre a diversidade religiosa é imprescindível no Brasil.

Não. Pq o Estado é laico

Não. Cada um é livre pra escolher.

Sim, importante para o desenvolvimento humano

Não. Para não direcionar a disciplina.

Não. Pois o país é laico e nao deve promover nenhuma crença em específico. E nossa legislação esta alicerçada pela proteção e respeito a diversidade religiosa, liberdade de crença e promoção do diálogo inter-religioso.

Não. Deve ensinar valores e atitudes que levem a ser um ser humano melhor, que ame e respeite as pessoas e a natureza e todos os seres vivos.

Sim. Facilitariaia conhecer e compreender o aluno e sua família.

Não. Porque cada indivíduo, é livre para crer, seguir, ou não cada uma das religiões.

Não, porque existem mais de nove mil religiões no mundo, seria injusto abordar apenas uma.

Sim. Ensinaamentos de uma religião específica.

Não, mas deve ser obrigatório

Não. Pois não sou a favor do estudo de apenas uma religião específica, gerando assim uma violação da laicidade do Estadual, além disso, geraria conflitos em sala de aula, discriminação e preconceito.

Não. Acredito que num país onde a diversidade religiosa é imensa, deve-se contemplar essa diversidade em sala de aula.

É importante que todas as religiões tenham espaço para apresentar sua fé. O ensino interconfessional, torna-se no contexto escolar, mais significativo.

Não, Laico

Não. Tem qie haver diversidade



Acho necessário. É preciso parar com a intolerância religiosa. O ensino na escola é um caminho.

Sim

Não pq acredito que religião é pessoal

Não, o Ensino Religioso não deve ser confessional. O Ensino Religioso deve transmitir conhecimento sobre diversas tradições religiosas e visões do mundo, incentivando o diálogo e o pensamento, sem estabelecer uma única fé.

Não

Deve no sentido de respeito as diversas religiões.

Não, deve abranger credos diversos entre outros temas ligados a religiosidade

Não. Acredito que a melhor forma de ensinar religião é através de princípios, para isso, não é necessário prender-se a uma única religião.

NÃO. PORQUE CADA PESSOA DEVE SEGUIR A SUA CRENÇA.

Sim. Cada um tem a sua opinião religiosa



Na sala de aula você transmite ensinamentos que considera importante de sua religião para os alunos? Quais?

30 respostas

Não

Respeito.

Ensino sobre temas mais abrangentes, ligados à diversidade religiosa.

Apenas valores universais como amor, bondade, solidariedade, empatia, etc.

Sim, a existência de um ser superior

Sim, respeito, empatia... Sobre o Estado ser laico.

Sim. Principalmente um a não-violência, um dos princípios conhecido tmb como ahimsa.

Na sala de aula oriento as vezes ensinamentos que estão na bíblia. Por exemplo, diante de algo que acontece na escola, costumo mostrar o que a bíblia orienta com relação a situação em questão

Ensino a respeitar a natureza e todos os seres vivos

Sim.

Valores morais como respeito. Cuidados com a mãe Terra, consigo mesmo e com o outro

Não.

Mostro algo sobre cada uma delas.

Eu abordo temas múltiplos que podem ser inseridos nos contextos de várias religiões, não apenas de uma.

Sim. Páscoa, Natal e outros.

Sim, os mandamentos da igreja

Não.

Sim. O amor e respeito ao próximo, tal qual Jesus nos ensinou.

Não. Porque no momento não faço parte de nenhuma religião, mas se fizesse parte de alguma não transmitiria algo do tipo, não acho correto essa interferência.

Não.



Depende da ocasião

Devido ao preconceito que vivo, qdo aparece oportunidade aproveito para desmistificar e responder dúvidas

Sim, passo ensinamentos gerais que considero importante, a educação, empatia, respeito ao próximo e a si mesmo, solidariedade, fé, esperança, dentre muitos tópicos.

Não !

Sim, assim como de outras religiões que são mais presentes no território brasileiro. Aspectos da coletividade, relação com a natureza e elementos ligados a fé

Ensino princípios morais e éticos sem foco em uma religião específica e sim em valores comuns.

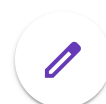
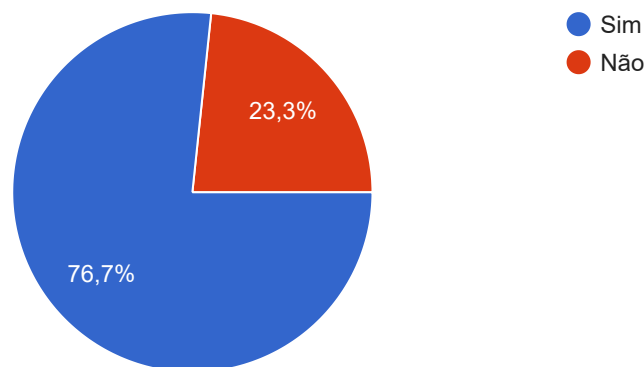
SIM. OS DEZ MANDAMENTOS.

NÃO.



Você acha que as escolas devem ofertar a disciplina de Ensino Religioso para os alunos?

30 respostas



Você acredita que o Ensino Religioso pode contribuir no processo de reconhecimento das identidades sociais no ambiente escolar? Como?

30 respostas

Não

Sim

Sim. Através do conhecimento.

Pode, se não for ensinado de forma dogmática.

Sim. Trabalhando a diversidade e o respeito às escolhas dos outros.

Sim, através da igualdade das religiões e sua importância para o ser humano

Sim, ensinando principalmente sobre o respeito às diversas religiões e o combate a intolerância religiosa.

Sim. Acredito que o Ensino Religioso pode contribuir bastante para o reconhecimento das identidades sociais na escola. Vejo a disciplina como um espaço importante para o diálogo e o respeito à diversidade. Ao conhecer diferentes crenças e tradições, os alunos passam a entender melhor o outro e a si mesmos, o que ajuda a combater a intolerância religiosa e fortalecer a convivência. A religião faz parte da história, da cultura e das vivências de muitos, e quando esse tema é trabalhado de forma séria e respeitosa, contribui muito para o crescimento pessoal e social dos estudantes.

Sim, por se tratar de um livro antigo, mas ele se aplica para os tempos atuais em qualquer assunto, seja de ordem social ou familiar. A bíblia nos orienta de forma sabia em qualquer assunto. Inclusive mostram exemplos que devemos seguir e fatos que aconteceram no passado que servem como alerta para os tempos de hoje.

Sim. Através do ensino do respeito as diversidades, sem julgamentos

Sim. Um ensino inclusivo, pode ensinar o respeito a todas as religiões, credos e práticas

Sim. Trazendo informações para cada um entender, como cada religião possui seus costumes e crenças, e ao longo da história da humanidade, moldou populações.

Não acredito.

Sim. Principalmente os valores religiosos.

Sim, através do respeito, fé, espiritualidade.



Sim. Através do respeito e valorização da diversidade os alunos têm um convívio harmônico em sala de aula.

Sim, se for um ensino que explore as diversas religiões. Assim, cada aluno poderá se identificar e reconhecer seu ambiente religioso.

Sim. A fé é um dos meios de identidade que mais sofreu preconceito e violência na história de muitos povos. É importante que o aluno a aluna fale sobre sua fé. Que seja reconhecida como parte de sua identidade.

Sim. De forma que abrace todos os credos religiosos

Sim. Contribui para a tolerância religiosa, respeito e construção de valores éticos e morais.

Mostrando o respeito por todas as religiões.

Acho que sim.

Não pois acredito ser logo pessoal, comumente estruturado pelo seio familiar ou pelo entendimento da pessoa, ou por necessidade pessoal

Sim, acredito que contribui significativamente no processo de reconhecimento das identidades, desde que seja ofertado de forma inclusiva e não confessional.

Sim, através da identificação com aquilo que é passado em sala de aula.

Sim. O ensino religioso pode criar uma visão de pertencimento.

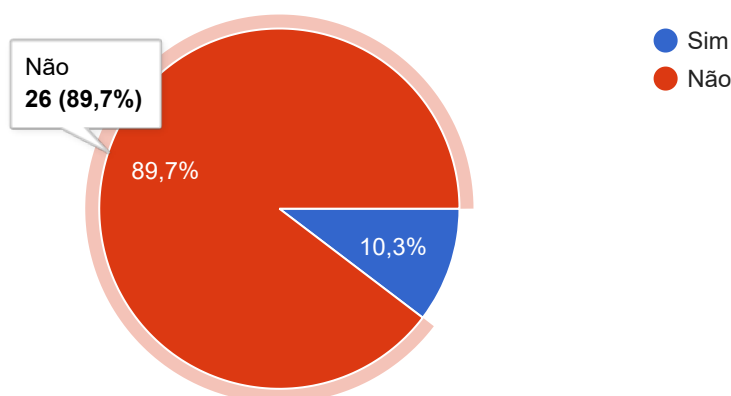
SIM. SE MOSTRAR O RESPEITO DE CADA CRENÇA.

Sim. Com o estudo sobre as religiões os alunos podem respeitar as diferenças crenças.

O Estado oferta curso de formação continuada sobre o Ensino religioso?

 Copiar

29 respostas



Você acha que existe uma hegemonia das religiões cristãs diante de outras (não cristãs) nos debates nos conteúdos abordados nas aulas? Justifique?

29 respostas

Sim

Não

Não.

Com certeza. Quando abordo ensinamentos de religiões de matriz africana percebo o estranhamento por parte dos alunos.

Sim. Porque a maioria se identifica como cristão.

Geralmente ainda há muita discriminação quanto algumas religiões

Sim, por ser as religiões mais "comuns"

Acredito que depende da forma como o professor conduza sua aula dentro do espaço escolar.

Quando eu estudei religião havia sim. Eu era católica e tive uma professora evangélica que tentava impor suas escolhas a toda a turma, foi muito desconfortável. Hoje não sei opinar, mas vejo com alegria o movimento para que haja respeito as diversidades.

Nas minhas aulas não.

Trago conteúdos históricos das religiões cristãs e de outras religiões, debatemos com o objetivo de conhecer e enriquecer a formação e o senso crítico do educando.

Sim. Porque é da maioria da população, o acesso, o contato maior, é com essa religião ocidental.

Nas minhas aulas não, porque eu abordo temas transversais, como respeito, tolerância, empatia, entre outros.

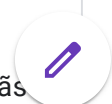
Não. O professor não pode induzir os alunos a determinada religião.

Sim. O catolicismo prevalece

Sim, devido a influência histórica e cultural.

Sim. Por serem as duas maiores vertentes religiosas do Brasil e a maioria dos professores não conhecerem outras religiões, acabam transmitindo seus próprios conhecimentos, baseados em sua religião.

Sim. O domínio da igreja católica e depois da expansão do protestantismo, as religiões cristãs



são hegemônicas.

Infelizmente não. Por sermos um país Laico deveria haver um ensino ecumênico e até mesmo respeitando aqueles alunos que não professam nenhuma crença religiosa

Não. Pois cada uma tem suas doutrinas.

Não. Ainda existe muito preconceito.

Sim.

Sim, e essa hegemonia gera preconceito e desinformação

Sim, por conta influência histórica e cultural do cristianismo no Brasil.

Sim

Na minha experiência, varia conforme o educador que está lecionando.

Acredito que sim, pois a maioria dos alunos defendem a fé cristã ou pelo menos falam aquilo que costumam escutar em suas casas e comunidade, criando até um certo preconceito diante de religiões consideradas pouco dominantes.

SIM.



Como você visualiza as religiões de matriz africana como por exemplo o Candomblé e a Umbanda?

30 respostas

Veja de forma cultural.

Como parte importante da história religiosa e social brasileira.

Deveria ser mais respeitada e valorizada

Abordo de forma respeitosa.

Importante conhecer, até para que nós professores possamos entendê-las melhor

De grande relevância para o conhecimento e respeito.

Como importantes para o currículo dessa disciplina, porém entende-se que poucos professores abordam essa temática ainda por muito preconceito.

No ambiente escolar, visualizo como parte da diversidade religiosa e cultural brasileira, e fundamental que essas tradições sejam reconhecidas e respeitadas como solicita os documentos institucionais e legais do país.

Dentro do espaço escolar ainda existe preconceito por parte tanto de alunos e da comunidade. No entanto, conhecer sobre cada uma ajudará a desmitificar alguns pontos. Por exemplo, associar a cultura e seus rituais como algo satânicos, pessoas que fazem o mal, como algo ruim.

Cada um tem uma forma de entender Deus e a natureza, vejo que cada um tem o direito de vivenciar suas formas de entender o divino

Como um componente importante de ser trabalhado em sala. Primordial dar espaço para que os alunos, praticantes dessas religiões, se sintam representados e acolhidos.

De forma curiosa, por possuir pouca ou nenhuma informação a respeito de cada seguimento minucioso delas, das mais variadas.

Vejo como religiões, igualmente como vejo o Cristianismo, o Judaísmo, o Hinduísmo, o Islamismo, o Xintoísmo, o Taoísmo, ou qualquer outra religião.

Uma religião como qualquer outra.

São culturas diferentes, que devem ser respeitadas.

Como visualizo as demais, ou seja, como religião.



São religiões muito bonitas, com bastante significado. Infelizmente sofrem de bastante preconceito e várias fake news.

A pergunta não está clara. Compreendo que são religiões cercadas por muito preconceito, na escola, muitas vezes presenciei alunos e alunas se referindo aos outros e as outras de forma pejorativa aí se referir a religião de matriz africana “ xangozeiro, xangozeira!”

Visualizo com total respeito e legitimidade

Sem preconceito, mas de acordo com a bíblia não faria parte

Todas as religiões devem ser conteúdo. Se faz necessário.

É uma manifestação religiosa como qualquer outra e que deve ser respeitada como as demais.

Religiões que precisam ser respeitadas e desmistificadas, o candomblé cultua as forças da natureza e o viver em comunidade onde todos se ajudam

Não sigo as religiões citadas acima, mas respeito a crença de quem as segue

Uma crença como toda religião

Elas são debochadas pelos ignorantes.

Como religiões que possuem grande abrangência no Brasil e que fazem parte dos nossos aspectos culturais.

Entendo e respeito como religiões que moldam como qualquer outra.

Estas são desconhecidos por grande parcela da população.

Prefiro ser neutra.



Você acha importante incluir as religiões de matriz africana no contexto da diversidade religiosa como conteúdo para os alunos? Por quê?

29 respostas

Acredito que nenhuma deva ser incluída, todas somente a título de conhecimento.

Sim. Porque colabora para a construção de uma consciência tanto da diversidade, quanto do combate ao racismo estrutural.

Sim . Pq infelizmente fomos um país escravocrata e o último a abolir a escravidão nas Americas. E existe muito preconceito com relação a religião no âmbito escolar.

Todas são igualmente importantes.

Sim, para que os alunos possam respeitar

Sim, para desmistificar os preconceitos.

Sim. As religiões de matriz africana fazem parte da cultura brasileira e precisam ser reconhecidas como tal. Ignorar essas tradições é reforçar o racismo e a exclusão. Ensinar sobre elas é educar para o respeito, a diversidade e os direitos humanos.

Sim, até porque o conhecimento ele liberta das más interpretações.

Sim. Que as religiões sejam explicadas sem preconceitos, para que haja um maior conhecimento científico acerca de cada religião.

Sim. Primordial dar espaço para que os alunos, praticantes dessas religiões, se sintam representados e acolhidos.

Sim. Para informá-los a respeito não somente dessas, mas de todas as religiões.

Com certeza, porque o mundo é diverso e o ambiente escolar deve ser baseado no debate de ideias e pensamentos plurais.

Sim. Para conhecimento das diversidades.

Sim. Para que o aluno conheça todas as religiões.

Sim, para valorizar a cultura brasileira, também, como forma de promoção do respeito à diversidade.

Sim. Assim como as outras religiões. Acredito o ensino religioso deveria explorar a diversidade religiosa e combater o preconceito religioso.

Sim. É urgente reconhecer a diversidade da fé que existe em nossa cultura.



Com certeza. Por entender que se deve-respeitar e incluir como as demais

Sim. Para questões de conhecimento.

Sem dúvida! Já passou do tempo. Estamos super, mega atrasados.

Sim

Sim pois ajudará a mudar o cenário preconceituoso que vivemos

Claro, faz parte da cultura brasileira. Tenho muitos alunos que seguem essa religião, então é importante falar sobre e incluir eles em minhas aulas.

Sim, todas as religiões devem ser respeitadas e incluídas

Com certeza! Fortalecer as raízes brasileiras

Sim, uma vez que é bastante presente no Brasil e faz parte da nossa formação sócio-histórica.

Com certeza, os alunos precisam pelo menos ter noção de que vivemos em um país que defende a liberdade religiosa, e que toda religião deve ser conhecida e respeitada.

SIM. PARA QUE OS ALUNOS POSSAM CONHECER AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA.

Não. Eles aprendem isso nas aulas história e geografia.



Você já presenciou algum conflito de intolerância religiosa na escola? Caso tenha presenciado poderia citar o fato?

29 respostas

Não

Não.

Sim. Um aluno estava ouvindo a conversa de outras colegas que comentavam sobre uma festa no terreiro e as recriminou, alegando que elas estavam com o diabo e iriam pra o inferno.

Sim

Não.

Não

Não Através

Sim, mas prefiro não citar.

Não presenciei dentro da sala, mas alguns relatos de alunos ao dizer que não gosta da professora pq ela é macumbeira, quando na verdade ela é do candomblé
Outra situação foi ouvir ao está na secretaria da escola uma mãe dizendo que não queria que a filha dela fizesse tal atividade professora pq era coisa da macumba, na visão da mãe a professora estava querendo ensinar sobre a religião dela.

Enquanto aluna há muitos anos atrás sim, minha professora citada acima quiz me forçar a rezar o pai nosso do jeito dela, eu já sabia rezar do meu jeito, me expôs durante a aula, levantei e sai da sala, ainda levei bronca por causa disso. Enquanto professora não.

Os alunos, na maioria por falta de conhecimento, chamam os praticantes de religiões de matriz africana de macumbeiros.

Já, mas em outra escola que lecionei. Uma aluna do 1º ano do ensino médio era isolada pela turma por ir à escola com o Ojá.

Sim. Bullying.

Sim. Citei anteriormente.

Isso é comum. Infelizmente!

Sim. Não posso!



Sim e aconteceu comigo em sala. Um aluno gritou alto que tava amarrado no momento em que entrei na sala e outros momentos sofri preconceito dos colegas de trabalho em outra instituição que trabalhei

Sempre. Um aluno chama outro de Macumbeiro.

Sim, nas minhas experiências anteriores, principalmente ligado as religiões de matriz africana. O aluno que fazia parte de alguma delas era visto como associado ao "diabo", como alguém que os alunos tinham medo e/ou afastamento.

Sim, um aluno tentou julgar o colega de classe pelo fato do mesmo ter por religião o candomblé, isso abriu um debate interessante para que um pudesse falar sobre sua religião e o que pode ser aprendido nela e para que o outro entendesse que deve respeitar, e que o argumento que ele utilizou inicialmente era baseado em senso comum e não no conhecimento específico da religião.

NÃO.



Diante da existência de terreiros de umbanda como também de candomblé presentes na comunidade e adjacências, como o Ensino Religioso pode promover o respeito a essas religiões de matriz africana no ambiente escolar ?

30 respostas

Promovendo o respeito e tolerância religiosa.

Ensinando a importância religiosa e cultural dessas religiões para a construção da nossa própria sociedade.

Ofertando palestra

Trabalhando a importância de respeitar à diversidade.

Trazendo o conhecimento de como funcionam essas religiões, seus rituais para favorecer uma naturalização das mesmas

Através de projetos desenvolvimento nas escolas

Conhecendo na prática e desmistificando os preconceitos.

Sim, já presenciei. Em uma ocasião, um aluno que usava colar de contas foi alvo de piadas e comentários preconceituosos por parte de colegas, que associavam o colar a "coisa do demônio". A situação exigiu intervenção pedagógica para explicar o significado religioso e cultural daquele símbolo e reforçar o respeito à diversidade. Foi um momento importante para trabalhar o combate à intolerância religiosa em sala.

Por meio do ensinamentos, esclarecendo suas origem, fazendo pesquisas sobre essas matrizes religiosas africanas.

Ensinando a parte teórica de cada religião, o contexto histórico, trabalhando o respeito, e que cada um tem o direito a ter suas escolhas e que sempre tem que haver respeito, mesmo que não concorde com elas.

sim

Promovendo o respeito e o conhecimento de cada uma delas.

Debatendo o temas como preconceito e intolerância religiosa.

Conscientização dos alunos através de projetos.

Sim.

Através de uma abordagem não-confessional e inclusiva, que valorize a diversidade religiosa e combata a intolerância.



Explicando os preceitos e mostrando que os preconceitos vêm da ignorância e não de fatos concretos.

Primeiro abrindo o diálogo com a comunidade escolar.

Prestando esclarecimento sobre a religião e abordando temas relevantes para que haja o conhecimento dessas religiões e haja maior legitimidade entre os alunos e comunidade escolar

Ajuda para a questão do respeito e tolerância das religiões.

Penso que seria importante levar os alunos para conhecer um terreiro. Parar com essa ideia de visitar somente museu.

Deve-se praticar a tolerância

Visitação, tanto do aluno o espaço religioso como de sacerdotes ou cargos da religião para palestras e atividades

O Ensino Religioso pode promover o respeito a essas religiões, mostrando que todas são importantes, valorizando a diversidade de cada.

Entender as crenças.

Apresentação e divulgação.

Através do conhecimento das mesmas e seus aspectos gerais.

Levando em consideração que "o homem é produto do meio", nada melhor do que proporcionar vivências relacionadas a essas religiões, para que os alunos possam conhecer, entender e aprender a respeitar.

MOSTRANDO O RESPEITO. E O LIVRE ARBÍTRIO DAS PESSOAS.

Cada um respeitando as diferenças religiosas



No semestre passado você abordou algum conteúdo sobre as religiões afro e indígenas como conteúdos na disciplina do Ensino religioso? Caso SIM, quais conteúdos foram ministrados?

28 respostas

Não

Não.

Não.

Sim. Diversidade e Intolerância Religiosa.

Sempre faço dentro da Cultura afro-brasileira. Uma vez q religião é cultura.

Sim. Foi feito um apanhado geral das principais religiões conhecidas no Brasil.

Sim, cultura, rituais, crenças e ancestrais

Sim, Combate a Intolerância Religiosa

Não, pois leciono química

Não ensino religião

Sim.

Trabalhamos os orixás e seus significados

Intolerância religiosa, as características das religiões indígenas e de matriz africana.

Sim. PROJETO DO SELO ESCOLA
ANTIRRACISTA PROFESSORA MARIA
BEATRIZ NASCIMENTO.

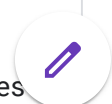
Sim. Símbolos sagrados, elementos da natureza, figuras mitologias e a relação com a ancestralidade.

Sim. Na discussão sobre atitudes antirracistas conversamos sobre o preconceito religioso.

Sim. Falei e mostrei sobre o respeito e a tolerância.

Sim, mas não no ensino religioso. Aconteceu em filosofia e principalmente em sociologia

Sim, dou aula de direitos humanos cultura afro-brasileira e indígena, conhecemos as diretrizes e bases dos direitos humanos e trabalhamos as culturas de forma prática experimentando de



forma lúdica as expressões artísticas das duas culturas

Sim, passei conteúdos explicando a cultura religiosa indígena e também afro. Os ritos, símbolos e suas diversidades.

Sim, ao trabalharmos a formação sócio-histórica do Brasil e Sergipe.

Sim. Falamos sobre liberdade e intolerância religiosas, como também natureza e espiritualidade.

NÃO



Quais critérios são adotados para a escolha dos conteúdos no planejamento da disciplina de Ensino Religioso?

24 respostas

Uso o que já está posto.

Respeito à pluralidade religiosa; Formação ética e cidadã.

A história das religiões

Contexto histórico, influências, valores.

Não leciono essa disciplina

Critérios que promovam compreensão da diversidade religiosa e a formação ética e cidadã dos alunos.

Preferência dos professores

Sim. No semestre passado abordei conteúdos sobre religiões afro-brasileiras e indígenas dentro da temática da diversidade religiosa. Trabalhei os orixás no Candomblé e os guias espirituais na Umbanda, destacando suas relações com a natureza. Também tratei das crenças indígenas ligadas aos espíritos da floresta, ao respeito aos ciclos naturais e à conexão com os ancestrais. O foco foi valorizar esses saberes como parte da identidade cultural brasileira e promover o respeito às diferentes formas de espiritualidade.

Não sei informar

Conteúdos elementares da BNCC, acrescidos do que acredito ser indispensável

De acordo com o conteúdo trabalhado em outras disciplinas de cada série.
A exemplo de geografia e história.

Os da BNCC

De acordo com a BNCC.

BNCC e Currículo de Sergipe.

Não sei.

Currículo de Sergipe e BNCC

Ainda está muito bagunçado. Não temos livro e o discurso de professores e governos é que todos são cristãos.



Não leciono

O respeito à diversidade religiosa, a promoção dos direitos humanos, valorização da cultura e formação ética dos alunos.

De acordo com o apelo social

Não sei

Uso da BNCC, aspectos da realidade do alunado, assim como as pesquisas realizadas pelo IBGE.

Respeitar a liberdade de crença, não privilegiar crença alguma.

Diversidade cultural. Cor, raça



Existe algum referencial curricular adotado pela escola? Caso exista, qual seria?

25 respostas

Não.

Não.

Ainda não tenho conhecimento.

Não sei responder

Currículo de Sergipe.

Não tenho conhecimento

Sim, o currículo de ensino religioso de Sergipe

Currículo de Sergipe, baseado na BNCC

A adota o Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe, alinhado à BNCC. Esse referencial orienta o planejamento das disciplinas, incluindo o Ensino Religioso, com foco na diversidade cultural e religiosa.

Sim, BNCC e currículo de Sergipe

Não sei informar

Bncc

Eu uso o Currículo de Sergipe, da Secretaria de Estado da Educação

Sim. BNCC.

BNCC e Currículo de Sergipe.

Não sei.

A lei 10.639/03 e a lei 11.645/08

Sim. Currículo de Sergipe e BNCC

Não temos a disciplina na escola

Sim, o BNCC.

Não sei



BNCC

Sim. Ensino religioso



Você utiliza a BNCC ou utiliza outras fontes para o planejamento de aulas da disciplina de Ensino Religioso? Justifique?

25 respostas

Não.

Sim.

Veja o que pode ser pedido.

BNCC e outros conhecimentos acadêmicos.

Utilizo a história das religiões

BNCC e outros materiais.

Não leciono

Sim

Utiliza-se sim, porém na prática vai de acordo com o interesse e comportamento da turma.

Utilizo a BNCC como base principal para o planejamento das aulas, pois ela define os objetivos e competências essenciais para o Ensino Religioso, garantindo uma abordagem plural e respeitosa à diversidade religiosa. Além da BNCC, consulto o Referencial Curricular da minha rede estadual e materiais pedagógicos específicos para contextualizar o conteúdo à realidade dos alunos e fortalecer o respeito às diferentes crenças.

BNCC, currículo de Sergipe

Não sei informar

Sim Currículo de Sergipe do Ensino Religioso

Sim. Utilizo ambos,

BNCC e textos informativos de outros livros de abordagens religiosas.

A BNCC, porque já está sistematizado.

Sim. Para garantir um aprendizado mais abrangente sobre as diversas religiões e filosofias de vida, promovendo o respeito à diversidade e a construção de valores éticos e da cidadania, em vez de focar em doutrinação religiosa.

BNCC e Currículo de Sergipe, é um referencial para um ensino unificado.

Sim. Os temas apontados na BNCC complementam as leis anteriores.



Sim. Temos que seguir o referencial.

BNCC.

Não leciono esta disciplina

Utilizo o BNCC, os referenciais estadual, e trazendo também materiais de apoio para aprofundamento.

Sim, foi utilizado para o planejamento da disciplina.

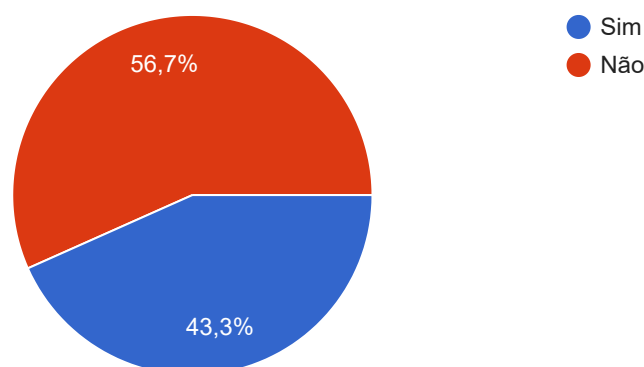
Sim. Utilizo a BNCC porque a mesma defende que o ensino religioso na escola deve ser laico.

Não

Você conhece ou já ouviu falar do Currículo de Sergipe do Ensino Religioso elaborado em 2018?

 Copiar

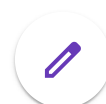
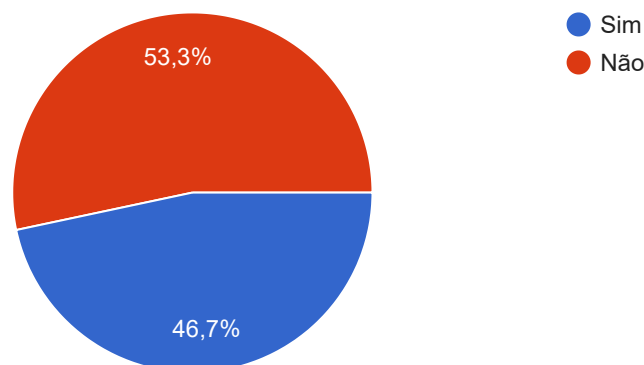
30 respostas



Você utiliza ou segue o Currículo de Sergipe do Ensino Religioso como fonte de referência para o planejamento de aulas a serem ministrados na disciplina do Ensino Religioso na sala de aula ?

 Copiar

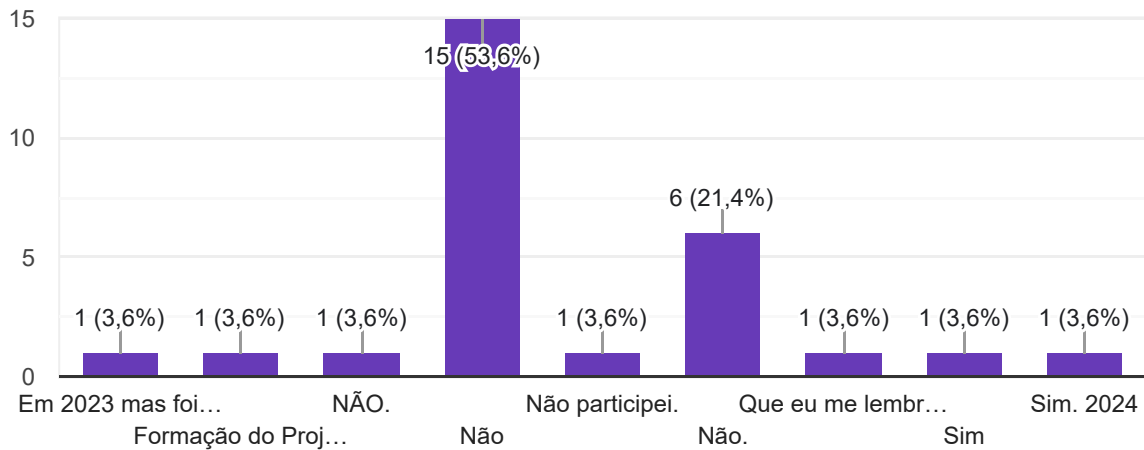
30 respostas



Você já participou de alguma formação continuada sobre Historia e Cultura Afro-brasileira? Se participou, qual o ano?

Copiar

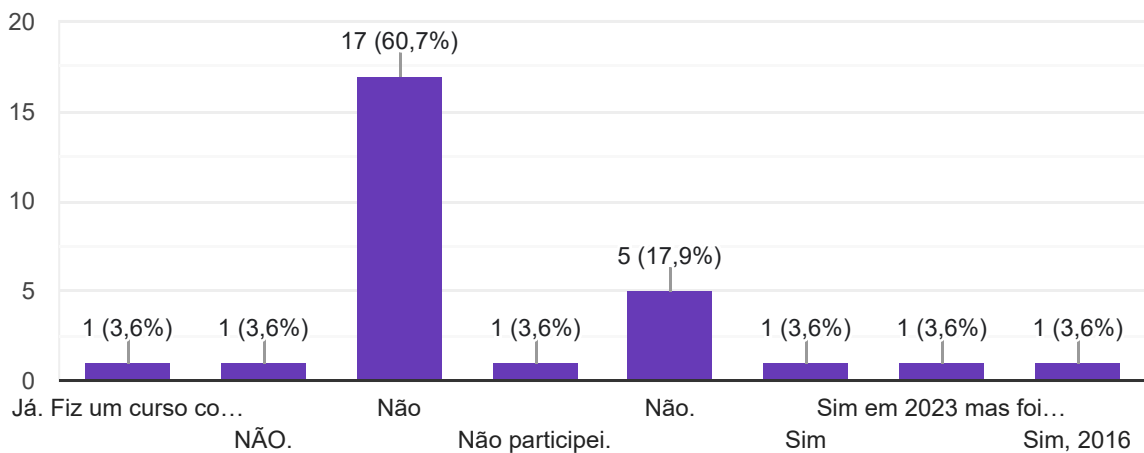
28 respostas



Você já participou de alguma formação continuada sobre historia e cultura dos povos indígenas? Se participou, qual o ano?

Copiar

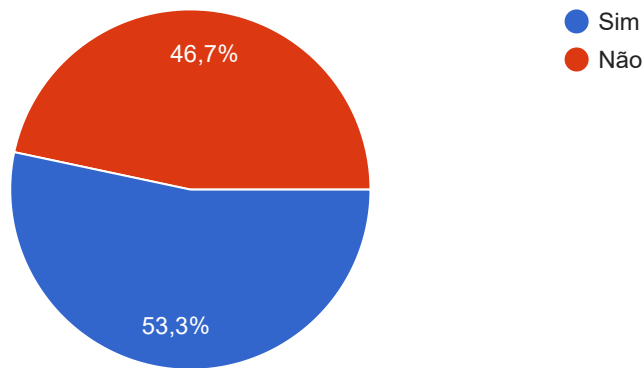
28 respostas



Você conhece ou já ouviu falar das Leis 10.639/03 e da Lei 11.645/08 ?

Copiar

30 respostas



Se você respondeu SIM, quais são os desafios na implementação dessa duas Leis acima nas escolas?

19 respostas

O principal desafio é conscientizar os alunos de que a intolerância religiosa tem ligação direta com o racismo estrutural e com a imposição do cristianismo devido à colonização, perante as demais correntes religiosas e ideológicas que permearam a sociedade desde os primórdios, a exemplo da cultura indígena.

Tempo pra elaboração de um Planejamento Unificado entre às disciplinas

A falta de formação continuada

A aceitação e colocar em prática pelos professores diariamente.

Na teoria, não deveria haver dificuldade, pois o Brasil é um país laico e a escola pública deve respeitar e ensinar sobre a diversidade religiosa, incluindo as culturas afro-brasileira, africana e indígena. Porém, na prática, ainda enfrentamos desafios como falta de preparo dos professores e preconceitos arraigados que dificultam a aplicação plena dessas leis. É preciso avançar na formação docente e na sensibilização para que o respeito à diversidade seja realmente vivido na escola.

Apesar de responder não eu pesquisei e vi que trata do ensino obrigatório de "história e cultura afro-brasileira" dentro das escolas e os principais desafios são: racismo estrutural, a invisibilidade da cultura afro-brasileira nas instituições educacionais, a apropriação cultural sem reconhecimento, a falta de representatividade negra em espaços de poder e a precariedade no resgate das tradições africanas são alguns dos principais obstáculo a serem vencidos.

Ter espaço nas aulas das outras disciplinas

Vou me informar a respeito do assunto.

O preconceito, a intolerância religiosa e o falso moralismo.

Entre os principais, destacam-se a falta de formação adequada dos professores, a resistência de alguns setores da comunidade escolar, a escassez de materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados, a necessidade de adaptação curricular e a infraestrutura inadequada.

Falta de recursos e materiais de apoio.

A resistência dos professores, e de alguns pais, principalmente os de religião cristã.

Organização do tempo para planejamento.



A abrangência do tema

Creio que seja de sua importância.

A falta de informação e o preconceito

Acredito que resistência cultural e preconceitos.

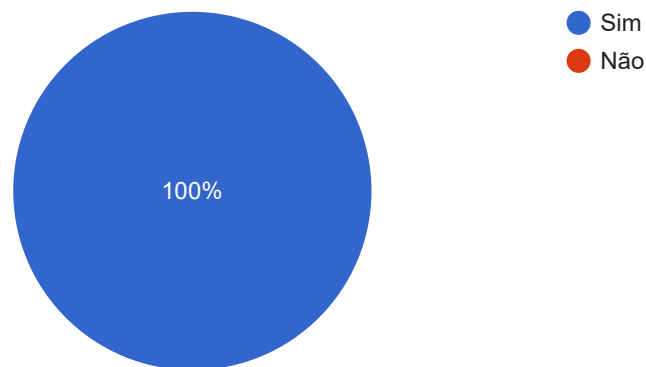
Não

A falta de formação continuada, dificultando a abordagem correta da temática, preconceito.

Você considera importante estas Leis para a escola?

 Copiar

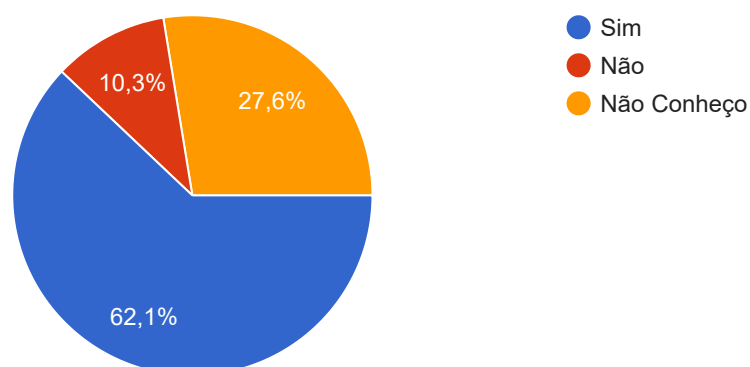
24 respostas



Existem disciplinas que abordam o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na escola?

 Copiar

29 respostas



Caso existam disciplinas que abordam o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na escola, quais são elas? E de que maneira esses temas são inseridos?

22 respostas

Não conheço.

Atualmente as integradoras

História, Arte e Ensino religioso. Aulas teóricas, projetos.

As escolas com selo antirracista estão se mobilizando para realizar ações ao longo do ano envolvendo a temática etnorracial, mas a questão dos povos originários realmente está bem esquecida ou estereotipada ao dia do " índio"

Religião

História, Geografia e Educação Física

Artes, História, Geografia, Religião, Ciências. Além das ações em datas comemorativas/homenagens como as atividades direcionadas a conquista pela Escola Clarice da Silva, do Selo Antirracista Professora Maria Beatriz Nascimento.

História e arte

Desconheço

Geografia e história. De acordo com a história das populações e migrações para outros países. Muitas levam consigo a cultura e religião de seus antepassados.

Geografia, no contexto dos povos indígenas amazônicos e da diversidade demográfica brasileira.

Sim. História, Geografia, Arte, Ensino Religioso e outras.

História, Ensino Religioso e Arte.

História, Artes e Geografia.

História e geografia

Não faço ideia.

Direitos humanos e cultura afro-brasileira e indígena



História, Geografia, Artes e Ensino Religioso. Por meio de conteúdos, atividades e projetos.

Não sei

História/ História e Cultura sergipana/ Sociologia. São inseridos diretamente em algumas disciplinas como conteúdos curriculares e em outras de modo transversal

História, arte e literatura.

História e geografia

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Entre em contato com o proprietário do formulário](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários





PESQUISA

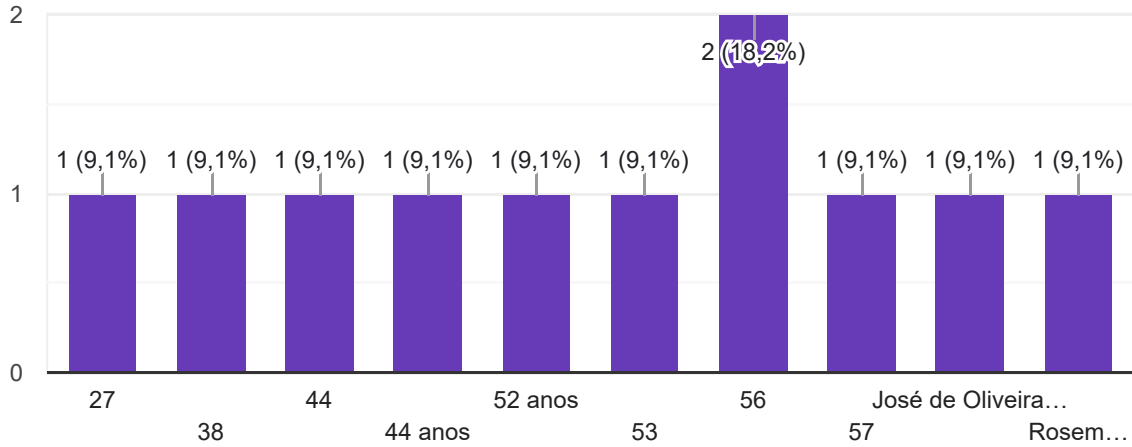
11 respostas

[Publicar análise](#)

Idade

 Copiar

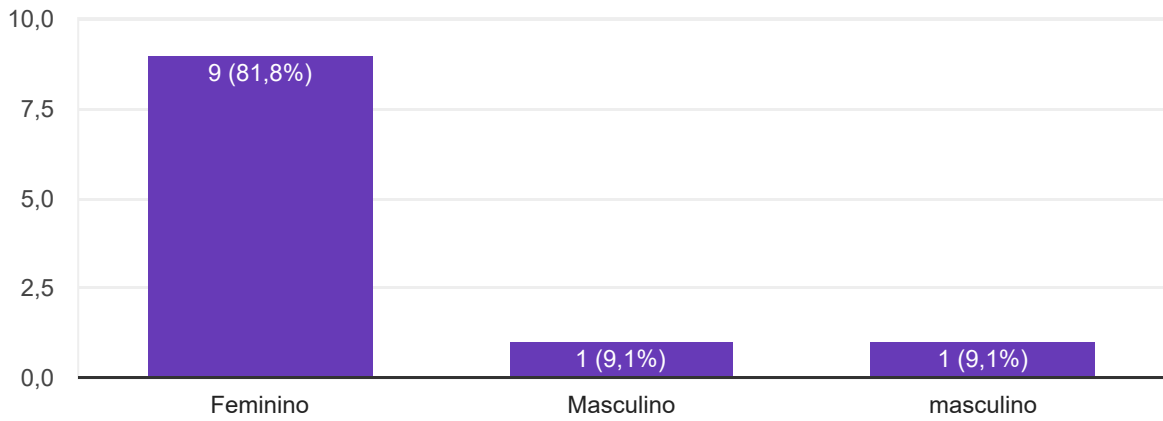
11 respostas



Gênero

 Copiar

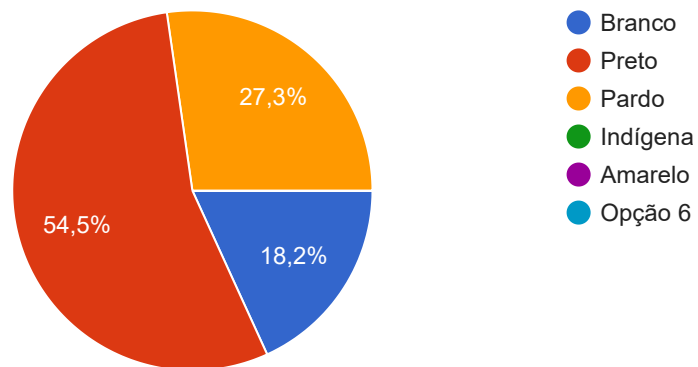
11 respostas



Autodeclaração

 Copiar

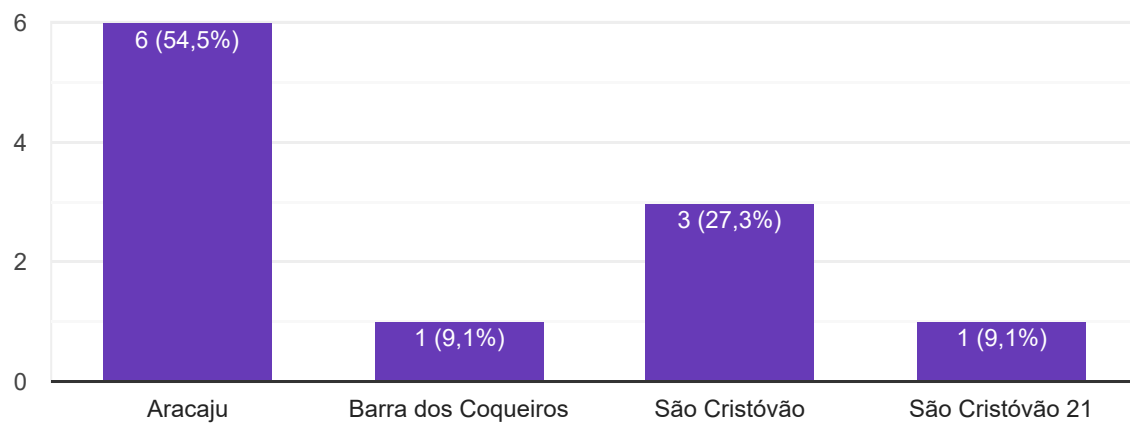
11 respostas



Cidade em que Reside

 Copiar

11 respostas



Quantos nos leciona?

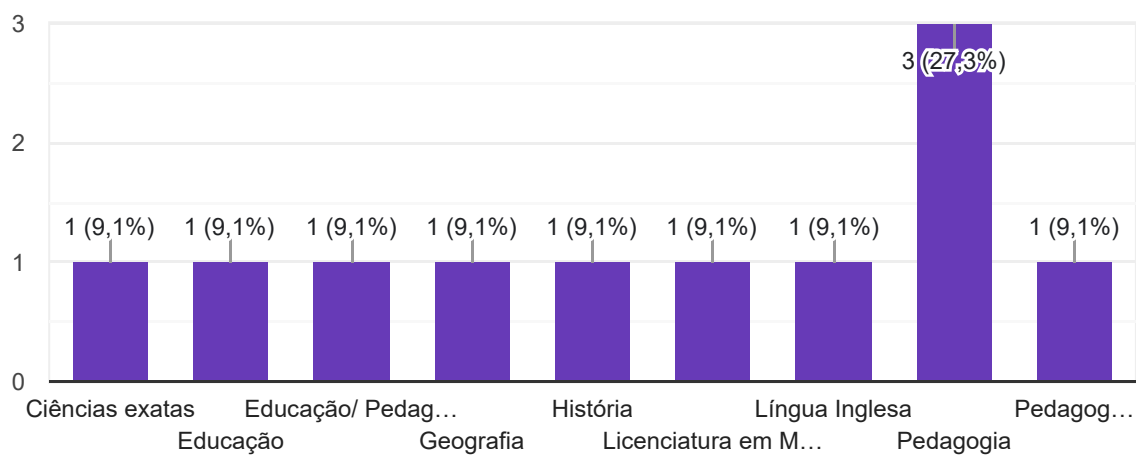
11 respostas

- 18 anos
- 21
- 20 anos
- 17 anos
- 27 anos
- 18
- 17 anos
- 7 anos
- 32 anos
- 19 anos
- 21 anos

Qual sua área de formação?

 Copiar

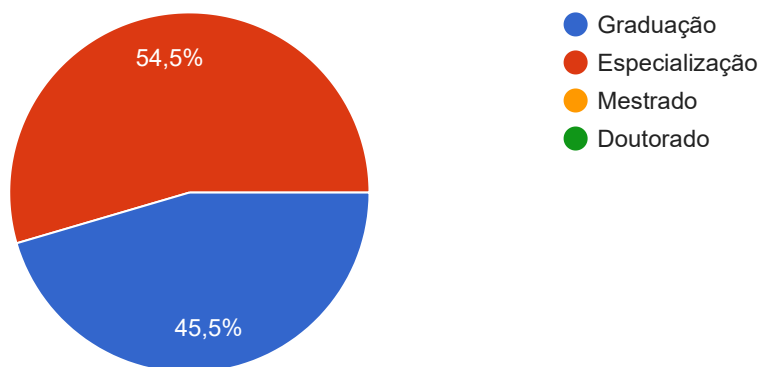
11 respostas



Qual seu nível de formação?

Copiar

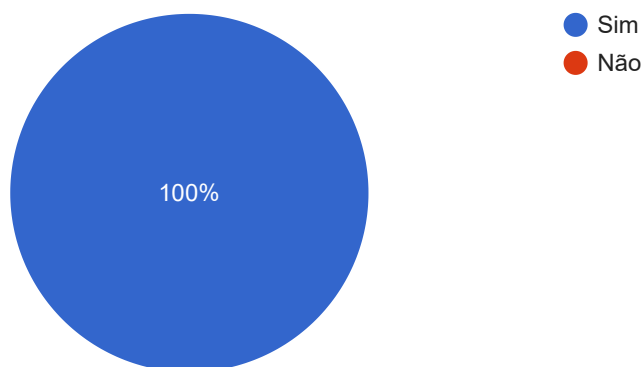
11 respostas



Já participou de formação continuada?

Copiar

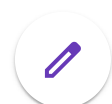
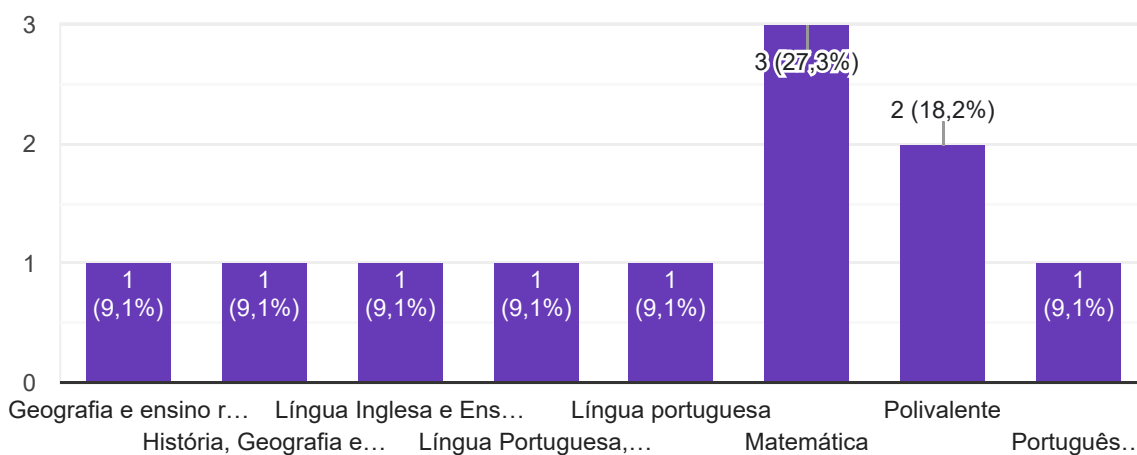
11 respostas



Quais disciplinas leciona na escola?

Copiar

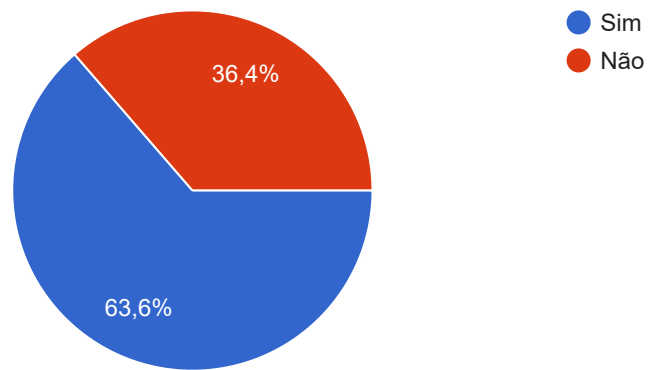
11 respostas



Você Leciona Ensino Religioso?

 Copiar

11 respostas



Quantos anos leciona essa disciplina nesta instituição?

10 respostas

Não ensino

2 anos

3anos

um ano

3

Primeiro ano

2° ano, mas em turmas diferentes.

14 anos

9 anos

16 anos



Você possui alguma Religião ou Credo Religioso? Qual ?

11 respostas

Sim. Católica

4 anos.

Sim. Católico

Sim. Religião de matriz africana

católica

Sim Católica e simpatizante com as outras religiões

Sim, sou Católica.

Sim, católica

Sim. Católica

Sim. Católica.



Na sua opinião o Ensino Religioso deva ser confessional? Por quê?

10 respostas

Não. Acredito que deva existir um livre arbítrio

Não tem que abordar diversas religiões existentes.

Sim

Não. O ensino religioso não deve priorizar nenhum tipo de religião, ele deve ter foco no respeito, na empatia, tolerância em suas crenças.

Não, porque isso é papel das igrejas

Não sei , depende

Não. Pois vivemos em um país laico que apresenta uma diversidade religiosa.

Não, porque os alunos tem religiões diferentes e temos que respeitar a crença de cada um.

Não. Porque deve apresentar diferentes religiões de forma equilibrada, promovendo o respeito e a compreensão mútua.

Não. Porque cada um possui sua própria religião.nao



Na sala de aula você transmite ensinamentos que considera importante de sua religião para os alunos? Quais?

10 respostas

Não

O respeito a todas religiões e ritos religiosos.

Não. Ensinamentos religiosos não cabem a escola

Sob o ponto de vista ético, sim

Não, entramos no assunto religião, quando acontece algum fato que nos chame atenção

Trabalho temas variados, como respeito , ética, símbolos, mitos e ritos religiosos entre outros e não apenas a religiões específicas

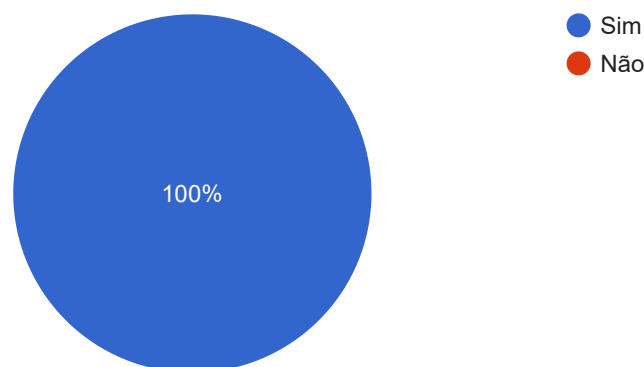
Costumo falar sobre temas que abordem todas as religiões e focar no amor a Deus, independentemente da religião. Falo de temas sobre o amor ao próximo, valores Humanos, ética, amizade, respeito, paz no mundo, etc.

Sim. Questões relacionadas à ética, moral e, também , ao comportamento que envolve a sociedade. Além disso, abro espaço para que os alunos aprendam mais sobre paz, justiça, empatia e a importância do amor ao próximo.

 Copiar

Você acha que as escolas devem ofertar a disciplina de Ensino Religioso para os alunos?

11 respostas



Você acredita que o Ensino Religioso pode contribuir no processo de reconhecimento das identidades sociais no ambiente escolar? Como?

11 respostas

Sim

Sim

Sim e contruibre com o respeito a diversidade cultural.

Sim, através do conhecimento, do respeito e do ensino sobre tolerância, cada um tem o direito de se ver e se enxergar como cada um achar certo.

Sim! Se considerar a diversidade cultural

Com certeza. Muitos adquirem conhecimentos apenas na escola

Sim, alguns alunos não conhecem a cultura do outro e acabam conhecendo, ajudando a entenderem melhor o outro e a evitar preconceitos.

Sim,pois respeito, valores e valorização da vida fazem parte dos ensinamentos da disciplina

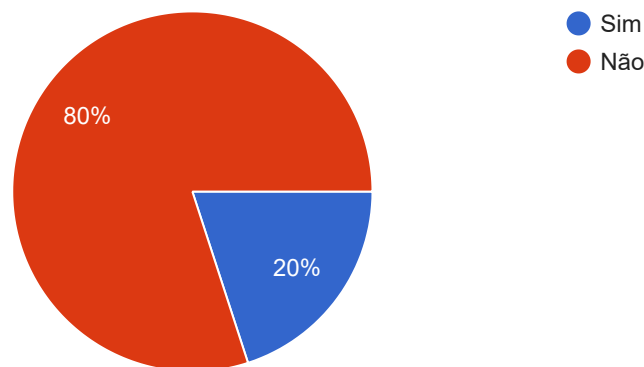
Sim. Promovendo o respeito, a compreensão e a valorização da diversidade religiosa e cultural.

Sim. No momento em que cada um toma consciência da diversidade religiosa.

O Estado oferta curso de formação continuada sobre o Ensino religioso?

 Copiar

10 respostas



Você acha que existe uma hegemonia das religiões cristãs diante de outras (não cristãs) nos debates nos conteúdos abordados nas aulas? Justifique?

11 respostas

Não sei responder

Não pois todas as religiões são abordadas e consideradas importantes.

Não

Não tenho como responder essa pergunta

Sim! Por uma questão cultural de um lado e pressão de setores cristãos mais tradicionais ou fundamentalistas.

Sim

Talvez, por falta de conhecimento

Depende do assunto abordado.

Não, debatemos todas sem distinção

Sim. Especialmente o Cristianismo, em muitos contextos educacionais e de debate, em comparação com outras religiões não cristãs.

Não. O conteúdo programático aborda todas as visões religiosas.



Como você visualiza as religiões de matriz africana como por exemplo o Candomblé e a Umbanda?

11 respostas

Como qualquer outra religião

Com respeito

Uma religião que existe e tem que ser respeitada como qualquer outra religião.

Religiões lindíssimas, onde são cultuados seus orixás, onde trabalham a caridade, a fé no sagrado.

Como componentes importantes da nossa formação cultural como nação

Com respeito. A opção de qual religião vai seguir é participar de cada um

Fazem parte da história de formação do território e povo brasileiro

Como parte da história do nosso país

Que são expressões religiosas que possuem raízes na África e se desenvolveram no Brasil, adaptando-se à realidade local e incorporando elementos de outras culturas, como o catolicismo e o espiritismo.

Como religiões que fazem parte da formação do povo brasileiro.



Você acha importante incluir as religiões de matriz africana no contexto da diversidade religiosa como conteúdo para os alunos? Por quê?

11 respostas

Sim.

Sim porque todas as religiões devem ser conhecidas e respeitadas e na sala de aulas temos alunos dessa região e de outras e todas as religiões devem ser prestigiadas e respeitadas.

Sim. Adquirir conhecimento

Sim. É importante que sejam apresentadas todas as religiões de uma forma igualitária, sem preconceitos, sem distinção.

Sim! Se acordo com a resposta anterior

Sim. Acredito que esta inclusão pode promover uma sociedade mais justa, inclusiva e antirracista

Com certeza!

Sim, porque faz parte da história do Brasil e para eles conhecerem as diversidades religiosas.

Sim, porque é importante o conhecimento para que haja respeito

Sim, para combater o preconceito, promover a valorização da cultura afro-brasileira e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Sim. Para que haja o respeito pelas diferentes religiões.



Você já presenciou algum conflito de intolerância religiosa na escola? Caso tenha presenciado poderia citar o fato?

11 respostas

Não

Sim

Não apenas comentários tlos que falam por falta de conhecimento e logo e esclarecido durante a aula.

Sim, uma criança por fazer parte do candomblé, foi chamado e caçoado de "macumbeiro"

Sim! Chamar outro aluno de forma pejorativa de macumbeiro, por ser adepto de religião de matriz africana

Entre os alunos é muito comum principalmente relacionado a matrizes africanas.

Sei que ainda existe, mas nunca presenciei.

Não.



Diante da existência de terreiros de umbanda como também de candomblé presentes na comunidade e adjacências, como o Ensino Religioso pode promover o respeito a essas religiões de matriz africana no ambiente escolar ?

10 respostas

Através do diálogo

Ensinando o respeito a todas as religiões e os ritos religiosos.

O respeito sempre deve existir

Fazendo visita monitorada, trazendo os representantes desses terreiros para falar com a comunidade escolar, convidar os pais para que também participem

Fazendo com os alunos conheça estas religiões sob o ponto de vista histórico e cultural

Através da educação e do conhecimento, abordando a sua história e cultura, e utilizando estratégias didáticas que fomentem o diálogo, a empatia e a reflexão sobre o preconceito

Através do conhecimento sobre as práticas

Falando sobre essas religiões, explicando que cada um tem a sua religião e que devemos respeitar a religião, cultura e etnia de todos.

Através da educação sobre a diversidade religiosa e cultural, combatendo preconceitos e valorizando a história e tradições dessas religiões.

Explicando aos alunos que devemos respeitar a religião do outro como queremos que respeitem a nossa.



No semestre passado você abordou algum conteúdo sobre as religiões afro e indígenas como conteúdos na disciplina do Ensino religioso? Caso SIM, quais conteúdos foram ministrados?

11 respostas

Não

Sim. Ritos religiosos, Intolerância religiosa, Arte na religiosa, Templos religiosos e outros.

Sim, dentro do projeto consciência negra, trabalhei leitura, estudo e interpretação de textos religiões de matriz africana e intolerância religiosa.

Sim. Cultura Africana e Contribuições da Cultura Africana.

Não.

Sim. O mito da criação mas diversas religiões.



Quais critérios são adotados para a escolha dos conteúdos no planejamento da disciplina de Ensino Religioso?

10 respostas

Não sei informar

Respeito a diversidade religiosa da turma, Valorização e Abordagem todos os tipos de religião.

Não consigo responder essa pergunta

Em 2024 quando trabalhei desde o início do ano, a escolha foi pela questão da necessidade de enfrentar o preconceito cultural

Não dou aula de religião

Levo em consideração temáticas que promovam o autoconhecimento, e adoção de valores e princípios importantes para os alunos

Que os alunos tenham entendimento e que se desfaça preconceitos e pré-julgamentos.

Relevância para a vida dos alunos, a contextualização na realidade local e a promoção do respeito à diversidade religiosa e cultural. Além disso, é crucial que os conteúdos escolhidos estimulem a reflexão crítica, o diálogo e a construção de valores éticos e morais.

Conteúdo que abordem as diversas crenças religiosas sem desrespeitar nenhuma delas.

Existe algum referencial curricular adotado pela escola? Caso exista, qual seria?

10 respostas

Não sei informar

Não trabalho com material pesquisado.

Não consigo responder essa pergunta

A BNCC

Não

O PPP da escola

Não.

Existe. O Referencial Curricular de Sergipe.



Você utiliza a BNCC ou utiliza outras fontes para o planejamento de aulas da disciplina de Ensino Religioso? Justifique?

9 respostas

Não ministro aula de religião

Sim, temos uma grade curricular a cumprir e é exatamente.

Não

Não dou aula de ensino religioso

Um pouco

Sim

Utilizo a BNCC, o Currículo de Sergipe e o PPP da escola.

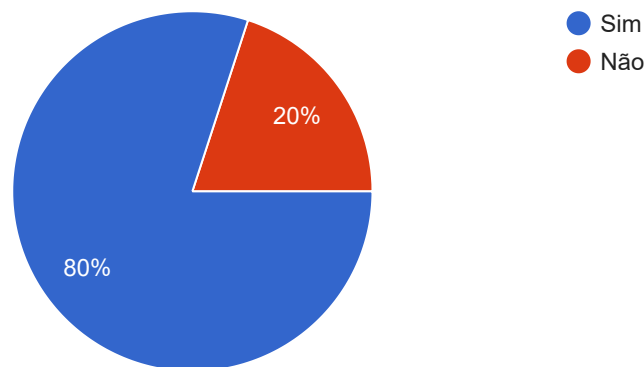
Sim. A riqueza e a complexibilidade da área exigem a integração de diferentes perspectivas e recursos para enriquecer o aprendizado dos alunos.

Sim. Consultando a BNCC e outras fontes.

Você conhece ou já ouviu falar do Currículo de Sergipe do Ensino Religioso elaborado em 2018?

 Copiar

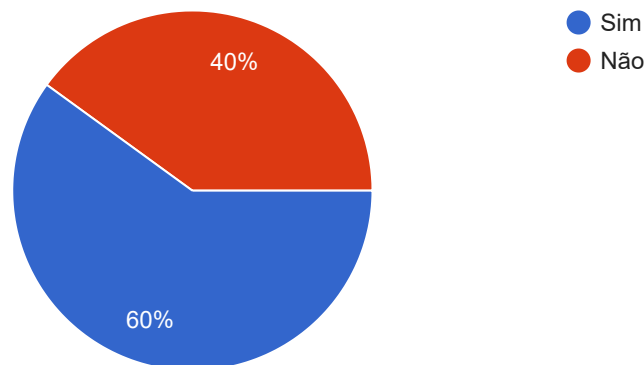
10 respostas



Você utiliza ou segue o Currículo de Sergipe do Ensino Religioso como fonte de referência para o planejamento de aulas a serem ministrados na disciplina do Ensino Religioso na sala de aula ?

 Copiar

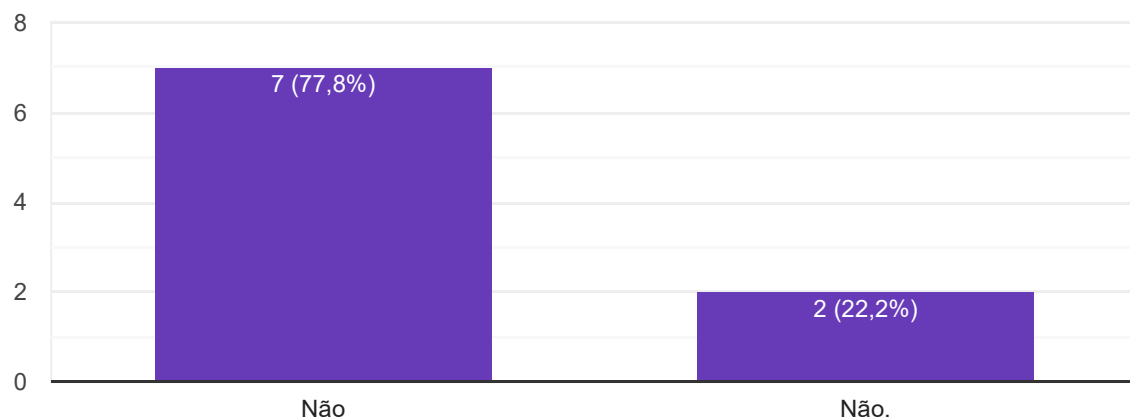
10 respostas



Você já participou de alguma formação continuada sobre Historia e Cultura Afro-brasileira? Se participou, qual o ano?

 Copiar

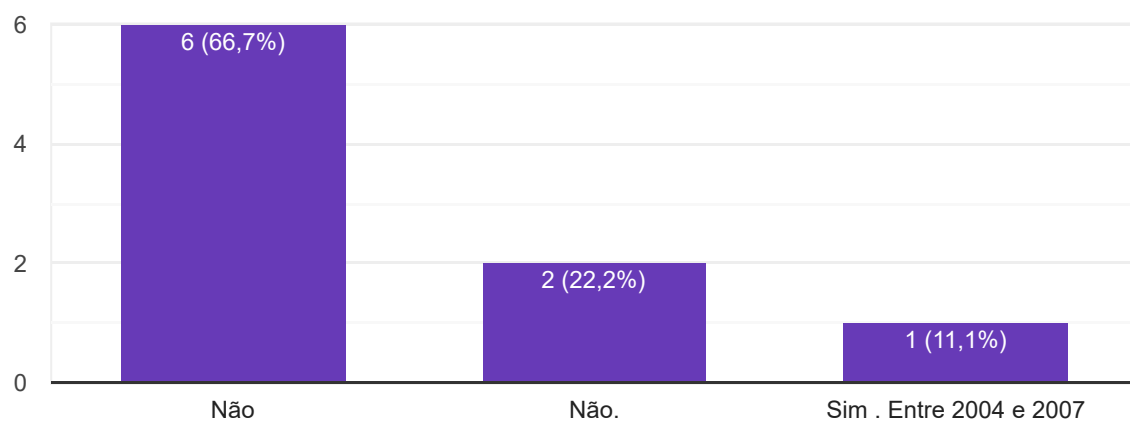
9 respostas



Você já participou de alguma formação continuada sobre historia e cultura dos povos indígenas? Se participou, qual o ano?

 Copiar

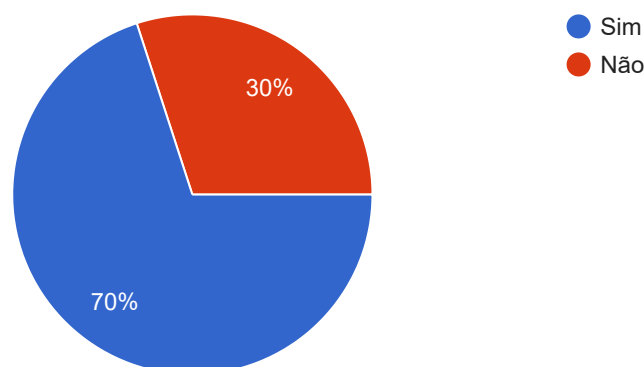
9 respostas



Você conhece ou já ouviu falar das Leis 10.639/03 e da Lei 11.645/08 ?

 Copiar

10 respostas



Se você respondeu SIM, quais são os desafios na implementação dessa duas Leis acima nas escolas?

7 respostas

Falta de formação continuada para professores, , ausência de material didático

Nenhum.

creio que não tenha dificuldades para aqueles que precisem inserir, pois o objetivo maior dessas leis são valorizar a diversidade, combater o racismo

Falta de formação continuada e de recursos didáticos, inclusive imagéticos.

Combater o racismo, valorizar a diversidade cultural brasileira e promover uma formação mais completa e inclusiva dos estudantes.

A troca de conhecimentos e experiências entre as instituições de ensino é fundamental para construir uma educação mais crítica e engajada.

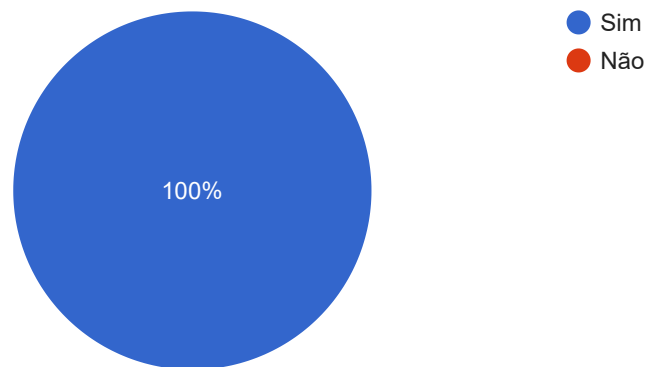
Fazer com as pessoas vejam essas culturas sem preconceito.



Você considera importante estas Leis para a escola?

 Copiar

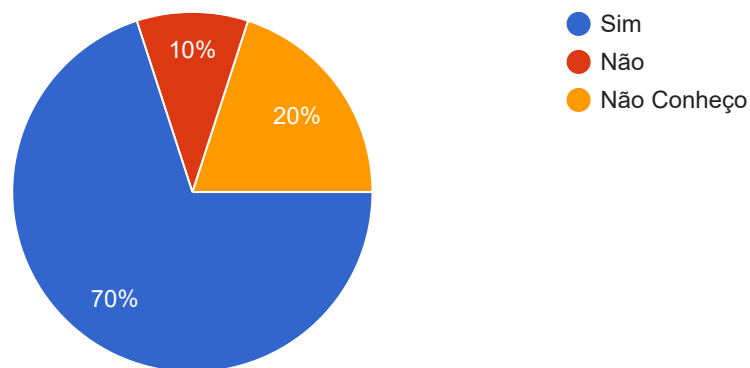
9 respostas



Existem disciplinas que abordam o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na escola?

 Copiar

10 respostas



Caso existam disciplinas que abordam o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na escola, quais são elas? E de que maneira esses temas são inseridos?

8 respostas

História e geografia

História e Geografia mostrando a importância e situação a atual dos povos afros e indígenas em nosso país e no mundo.

Não sei informar

Não consigo responder essa pergunta

Principalmente História e Geografia com ensino de história e cultura afro-brasileira de forma transversal, porém de forma incipiente e com pouca articulação..

Em Geografia sempre é abordado, mas não é há aprofundamento sobre o assunto

Nas aulas de História, Arte e Religião

História e Geografia. Através de temas abordados no livro didático e projetos realizados pela escola.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Entre em contato com o proprietário do formulário](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários





Aulas Ministradas Ens. Reg.-Anos Finais-6º Ano B - Manhã

Arte

Ciências

Educação Física

Ensino Religioso

Nr. Aula	Data Aula	Dia	Horário	Conteúdo Ministrado	Conteúdo Planejado
1	-	-	-		
2	-	-	-		
3	-	-	-		
4	-	-	-		
5	-	-	-		
6	-	-	-		
7	-	-	-		
8	-	-	-		
9	-	-	-		
10	-	-	-		
11	-	-	-		
12	-	-	-		
13	-	-	-		
14	15/05/2025	Quinta	10:40 - 11:30	DIVERSIDADE RELIGIOSA	DIVERSIDADE RELIGIOSA
15	22/05/2025	Quinta	10:40 - 11:30	RELIGIÕES EM CULTURAS DIFERENTES	RELIGIÕES EM CULTURAS DIFERENTES
16	29/05/2025	Quinta	10:40 - 11:30	PAISAGENS RELIGIOSAS	PAISAGENS RELIGIOSAS
17	05/06/2025	Quinta	10:40 - 11:30	PAISAGENS RELIGIOSAS	PAISAGENS RELIGIOSAS
18	12/06/2025	Quinta	10:40 - 11:30	SEMANA DE AVALIAÇÃO	SEMANA DE AVALIAÇÃO
19	-	-	-		
20	-	-	-		
21	-	-	-		
22	-	-	-		
23	-	-	-		
24	-	-	-		
25	-	-	-		
26	-	-	-		
27	-	-	-		
28	-	-	-		
29	-	-	-		
30	-	-	-		
31	-	-	-		
32	-	-	-		

Aulas Ministradas Ens. Reg.-Anos Finais-7^o Ano A - Manhã

Arte

Ciências

Educação Física

Ensino Religioso

Nr. Aula	Data Aula	Dia	Horário	Conteúdo Ministrado	Conteúdo Planejado
1	10/02/2025	Segunda	09:50 - 10:40	Reconhecer a consistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana.	Reconhecer a consistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana.
2	17/02/2025	Segunda	09:50 - 10:40	Desenvolver a consciência da liberdade da liberdade religiosa.	Desenvolver a consciência da liberdade da liberdade religiosa.
3	22/02/2025	Sábado	09:50 - 10:40	Respeitar as religiões.	Respeitar as religiões.
4	24/02/2025	Segunda	09:50 - 10:40	Estimular o respeito e o diálogo entre as religiões.	Estimular o respeito e o diálogo entre as religiões.
5	10/03/2025	Segunda	09:50 - 10:40	Respeitar as religiões.	Respeitar as religiões.
6	17/03/2025	Segunda	09:50 - 10:40	Respeitar o próximo e suas diferenças.	Respeitar o próximo e suas diferenças.
7	24/03/2025	Segunda	09:50 - 10:40	Compreender sobre a convivência entre as pessoas.	Compreender sobre a convivência entre as pessoas.
8	31/03/2025	Segunda	09:50 - 10:40	Debater sobre o respeito ao próximo.	Debater sobre o respeito ao próximo.
9	07/04/2025	Segunda	09:50 - 10:40	Avaliar o aluno através de atividades.	Avaliar o aluno através de atividades.
10	14/04/2025	Segunda	09:50 - 10:40	Falar sobre a páscoa.	Falar sobre a páscoa.
11	28/04/2025	Segunda	09:50 - 10:40	Levar o aluno a buscar sabedoria nas decisões.	Levar o aluno a buscar sabedoria nas decisões.
12	05/05/2025	Segunda	09:50 - 10:40	Fazer escolhas certas.	Fazer escolhas certas.
13	12/05/2025	Segunda	09:50 - 10:40	Desenvolver pessoas de caráter forte. (Valores)	Desenvolver pessoas de caráter forte. (Valores)
14	19/05/2025	Segunda	09:50 - 10:40	Compreender a empatia como valor humano.	Compreender a empatia como valor humano.
15	24/05/2025	Sábado	09:50 - 10:40	Valorizar a vida.	Valorizar a vida.
16	26/05/2025	Segunda	09:50 - 10:40	Valorizar a vida.	Valorizar a vida.
17	02/06/2025	Segunda	09:50 - 10:40	Identificar valores.	Identificar valores.
18	09/06/2025	Segunda	09:50 - 10:40	<u>Semana de avaliação.</u>	Semana de avaliação.
19	16/06/2025	Segunda	09:50 - 10:40	<u>Semana de atividade intensificada.</u>	Semana de atividade intensificada.
20	23/06/2025	Segunda	09:50 - 10:40	<u>Semana de recuperação</u>	Semana de recuperação

Aulas Ministradas Ens. Reg.-Anos Finais-8º Ano C - Manhã

Arte

Ciências

Educação Física

Ensino Religioso

Nr. Aula	Data Aula	Dia	Horário	Conteúdo Ministrado	Conteúdo Planejado
1	11/02/2025	Terça	10:40 - 11:30	Avaliação diagnóstica	Avaliação diagnóstica
2	18/02/2025	Terça	10:40 - 11:30	Religião e Cultura	Religião e Cultura
3	25/02/2025	Terça	10:40 - 11:30	Valores e vida em sociedade	Valores e vida em sociedade
4	11/03/2025	Terça	10:40 - 11:30	Educar para não violência	Educar para não violência
5	15/03/2025	Sábado	10:40 - 11:30	Valores e sociedade	Valores e sociedade
6	18/03/2025	Terça	10:40 - 11:30	Relações e respeito	Relações e respeito
7	25/03/2025	Terça	10:40 - 11:30	Crenças convicções e atitudes	Crenças convicções e atitudes
8	01/04/2025	Terça	10:40 - 11:30	Valores e religião	Valores e religião
9	08/04/2025	Terça	10:40 - 11:30	Religiões do mundo	Religiões do mundo
10	15/04/2025	Terça	10:40 - 11:30	Valores em foco	Valores em foco
11	22/04/2025	Terça	10:40 - 11:30	Valores em foco	Valores em foco
12	29/04/2025	Terça	10:40 - 11:30	Crenças, convicções e atitudes	Crenças, convicções e atitudes
13	06/05/2025	Terça	10:40 - 11:30	Valores na escola	Valores na escola
14	13/05/2025	Terça	10:40 - 11:30	Religião e valores morais	Religião e valores morais
15	20/05/2025	Terça	10:40 - 11:30	Tradições religiosas	Tradições religiosas
16	27/05/2025	Terça	10:40 - 11:30	História da religião	História da religião
17	03/06/2025	Terça	10:40 - 11:30	Religiões de matriz africana e valores	Religiões de matriz africana e valores
18	10/06/2025	Terça	10:40 - 11:30	Valores morais e éticos	Valores morais e éticos
19	14/06/2025	Sábado	10:40 - 11:30	Moral e sociedade	Moral e sociedade
20	17/06/2025	Terça	10:40 - 11:30	Valores e sociedade	Valores e sociedade
21	-	-	-		
22	-	-	-		
23	-	-	-		
24	-	-	-		
25	-	-	-		
26	-	-	-		
27	-	-	-		
28	-	-	-		
29	-	-	-		
30	-	-	-		
31	-	-	-		
32	-	-	-		

Aulas Ministradas Ens. Reg.-Anos Finais-8º Ano F - Tarde

Arte

Ciências

Educação Física

Ensino Religioso

Nr. Aula	Data Aula	Dia	Horário	Conteúdo Ministrado	Conteúdo Planejado
1	07/02/2025	Sexta	13:50 - 14:40	Acolhimento socioeducativo	Acolhimento socioeducativo
2	14/02/2025	Sexta	13:50 - 14:40	Objetivo: Apresentar aos alunos as principais religiões praticadas no mundo e destacar seus elementos comuns, como valores e princípios éticos. Compreender a importância das religiões e das crenças na formação da cultura e da sociedade. Reconhecer a diversidade religiosa e respeitar as diferentes tradições e crenças. Habilidades: Identificar as principais religiões do mundo (Cristianismo, Islamismo, Judaísmo, Hinduísmo, Budismo, etc.). Explicar os conceitos básicos de cada religião. Relacionar valores e comportamentos das religiões com as ações cotidianas.	Objetivo: Apresentar aos alunos as principais religiões praticadas no mundo e destacar seus elementos comuns, como valores e princípios éticos. Compreender a importância das religiões e das crenças na formação da cultura e da sociedade. Reconhecer a diversidade religiosa e respeitar as diferentes tradições e crenças. Habilidades: Identificar as principais religiões do mundo (Cristianismo, Islamismo, Judaísmo, Hinduísmo, Budismo, etc.). Explicar os conceitos básicos de cada religião. Relacionar valores e comportamentos das religiões com as ações cotidianas.
3	21/02/2025	Sexta	13:50 - 14:40	Objetivo: Apresentar aos alunos as principais religiões praticadas no mundo e destacar seus elementos comuns, como valores e princípios éticos. Compreender a importância das religiões e das crenças na formação da cultura e da sociedade.	Objetivo: Apresentar aos alunos as principais religiões praticadas no mundo e destacar seus elementos comuns, como valores e princípios éticos. Compreender a importância das religiões e das crenças na formação da cultura e da sociedade.
4	28/02/2025	Sexta	13:50 - 14:40	Objetivo: Apresentar aos alunos as principais religiões praticadas no mundo e destacar seus elementos comuns, como valores e princípios éticos. Compreender a importância das religiões e das crenças na formação da cultura e da sociedade.	Objetivo: Apresentar aos alunos as principais religiões praticadas no mundo e destacar seus elementos comuns, como valores e princípios éticos. Compreender a importância das religiões e das crenças na formação da cultura e da sociedade.
5	07/03/2025	Sexta	13:50 - 14:40	Objetivo: Apresentar aos alunos as principais religiões praticadas no mundo e destacar seus elementos comuns, como valores e princípios éticos. Compreender a importância das religiões e das crenças na formação da cultura e da sociedade.	Objetivo: Apresentar aos alunos as principais religiões praticadas no mundo e destacar seus elementos comuns, como valores e princípios éticos. Compreender a importância das religiões e das crenças na formação da cultura e da sociedade.
6	13/03/2025	Quinta	13:00 - 13:50	Compreender e respeitar o outro.	Compreender e respeitar o outro.
7	20/03/2025	Quinta	13:00 - 13:50	Compreender sobre liberdade religiosa.	Compreender sobre liberdade religiosa.
8	27/03/2025	Quinta	13:00 - 13:50	Apreender a conviver com o outro.	Apreender a conviver com o outro.
9	03/04/2025	Quinta	13:00 - 13:50	Respeitar os diferentes.	Respeitar os diferentes.
10	10/04/2025	Quinta	13:00 - 13:50	Avaliar os alunos através de provas.	Avaliar os alunos através de provas.
11	24/04/2025	Quinta	13:00 - 13:50	Diferenciar religião de religiosidade.	Diferenciar religião de religiosidade.
12	26/04/2025	Sábado	13:00 - 13:50	Discutir como a religião pode influenciar a cultura e vice-versa.	Discutir como a religião pode influenciar a cultura e vice-versa.
13	08/05/2025	Quinta	13:00 - 13:50	Fazer escolhas certas.	Fazer escolhas certas.
14	15/05/2025	Quinta	13:00 - 13:50	Compreender os valores éticos.	Compreender os valores éticos.
15	22/05/2025	Quinta	13:00 - 13:50	Compreender o valor da empatia.	Compreender o valor da empatia.

Aulas Ministradas Ens. Reg.-Anos Finais-9^o Ano A - Manhã

Arte

Ciências

Educação Física

Ensino Religioso

Nr. Aula	Data Aula	Dia	Horário	Conteúdo Ministrado	Conteúdo Planejado
1	11/02/2025	Terça	08:40 - 09:30	introducao - religiosidade	introducao - religiosidade
2	18/02/2025	Terça	08:40 - 09:30	igreja e o estado	igreja e o estado
3	25/02/2025	Terça	08:40 - 09:30	feriados religiosos	feriados religiosos
4	11/03/2025	Terça	08:40 - 09:30	os dogmas religiosos	os dogmas religiosos
5	15/03/2025	Sábado	08:40 - 09:30	1 A	1 A
6	18/03/2025	Terça	08:40 - 09:30	1 A	1 A
7	25/03/2025	Terça	08:40 - 09:30	1 A	1 A
8	01/04/2025	Terça	08:40 - 09:30	1 A	1 A
9	08/04/2025	Terça	08:40 - 09:30	1 A	1 A
10	15/04/2025	Terça	08:40 - 09:30	1 A	1 A
11	22/04/2025	Terça	08:40 - 09:30	1 A	1 A
12	29/04/2025	Terça	08:40 - 09:30	1 A	1 A
13	06/05/2025	Terça	08:40 - 09:30	biografia papa francisco	biografia papa francisco
14	13/05/2025	Terça	08:40 - 09:30	degradacao dos solos	degradacao dos solos
15	20/05/2025	Terça	08:40 - 09:30	1 A	1 A
16	27/05/2025	Terça	08:40 - 09:30	1 A	1 A
17	03/06/2025	Terça	08:40 - 09:30	1 A	1 A
18	-	-	-	-	1 A

Geografia

História

Língua Inglesa

Língua Portuguesa

Matemática

PROGRAMA CURRICULAR

DRE: DRE08 - Município: SAO CRISTOVAO

**Escola: ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA
NORMELIA ARAÚJO MELO**

Turma: 6º Ano - 6A

Componente Curricular: Ensino Religioso

**Objetos de Conhecimento (Unidade Temática /
Campo de Atuação / Prática da Linguagem):**

- Amizade Verdadeira - Verdades do Tempo - Respeito a Vida Religiosa I -
A importância da família na formação religiosa - Valores Humanos -
Valores Humanos: Verdade - O Projeto de Deus - Comunicação com a
Divindade: Oração - Líderes Religiosos - Materialismo e Consumismo

Metodologia(s) de Ensino:

Compreender a importância da família na formação religiosa e seu papel no desenvolvimento de valores humanos. Refletir sobre os valores humanos, com ênfase na verdade, e como esses valores influenciam as relações interpessoais e a vida em sociedade. Analisar o conceito do Projeto de Deus e suas implicações na vida cotidiana, promovendo uma visão crítica sobre as diferentes interpretações religiosas. Explorar as diversas formas de comunicação com a divindade, destacando a oração como um meio de conexão espiritual e reflexão pessoal. Identificar o papel dos líderes religiosos na orientação da comunidade e na promoção de valores éticos e morais. Discutir as consequências do materialismo e consumismo na sociedade contemporânea, incentivando uma postura crítica em relação ao consumo e suas implicações espirituais e sociais. Desenvolver habilidades de análise crítica sobre como os valores e crenças religiosas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Critérios de Avaliação:

Atividades em sala de aula, participação, elaboração de pesquisas, trabalhos em grupo, etc.

Habilidade(s):

(EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos. (EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros). (EF06ER03) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver. (EF06ER04) Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas. (EF06ER05) Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas. (EF06ER06) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos. (EF06ER07) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.

Referência Bibliográfica

Sem Referência Bibliográfica cadastrada

Aulas

Nº da Aulas	Objeto de Conhecimento	Métodologia	Data da Aula Ministrada
1	Acolhimento Socioemocional	Acolhimento Socioemocional	07/02/2025
7	<u>Projeto de Deus</u>	Roda de conversa e dinâmica em grupo	20/03/2025

Nº da Aulas	Objeto de Conhecimento	Métodologia	Data da Aula Ministrada
8	Conhecimento do Outro	Atividade na folha	27/03/2025
9	<u>O Poder da Oração</u>	Roda de conversa, vídeo e atividade na folha	03/04/2025
10	<u>A Páscoa</u>	Atividade em grupo e roda de conversa	10/04/2025
11	Sentimentos Os sentimentos	Atividade no caderno	24/04/2025
12	Um mundo mais agradável	Atividade no caderno	05/05/2025
13	Um mundo igualitário	Atividade em dupla	12/05/2025
14	Valores Humanos: Bem Comum	Dinâmica em grupo	19/05/2025
15	Compreendendo o outro	Dinâmica em grupo	26/05/2025
16	Afirmações Verdadeiras	Atividade em grupo	02/06/2025
17	A esperança	Atividade na folha	09/06/2025
18	A esperança II	Intensificação de Aprendizagem	16/06/2025
19	Fé e autoconhecimento	Atividade e roda de conversa	23/06/2025
20	Fé e autoconhecimento	Roda de conversa e atividade em grupo - Continuação	30/06/2025

PROGRAMA CURRICULAR

DRE: DRE08 - Município: SAO CRISTOVAO

**Escola: ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA
NORMELIA ARAÚJO MELO**

Turma: 7º Ano - 7A

Componente Curricular: Ensino Religioso

**Objetos de Conhecimento (Unidade Temática /
Campo de Atuação / Prática da Linguagem):**

Unidade temática 1: As grandes religiões e suas origens • Campo de Atuação: História das religiões • Prática da Linguagem: Leitura e interpretação de textos sagrados e históricos, debates e discussões. Unidade temática 2: Os valores éticos e sociais nas religiões • Campo de Atuação: Ética religiosa e sua aplicação na sociedade • Prática da Linguagem: Produção de resumos, debates e análises comparativas entre diferentes religiões. Unidade temática 3: Diversidade religiosa no Brasil e no mundo • Campo de Atuação: Religião e sociedade • Prática da Linguagem: Leitura e análise de textos e reportagens sobre religiões no Brasil, debates sobre respeito e convivência religiosa. Unidade temática 4: Religião e cultura: manifestações religiosas e culturais • Campo de Atuação: Religião, arte e cultura • Prática da Linguagem: Produção de projetos culturais, apresentações de trabalhos e pesquisas sobre a interseção entre religião e arte.

Metodologia(s) de Ensino:

Metodologia Ativa e Participativa: • Utilização de métodos como debates, pesquisa de campo, entrevistas e produção de textos para estimular o protagonismo dos alunos. • Dinâmicas e atividades que promovam a reflexão sobre a prática religiosa e a convivência com as diferenças. Avaliação Formativa e Diagnóstica: • Observação contínua da

participação dos alunos nas aulas. • Avaliação de projetos em grupo e individuais, como apresentações orais, painéis de discussão e pesquisas. • Elaboração de resumos e mapas conceituais para fixação dos conteúdos trabalhados.

Crerios de Avaliao:

A avaliao ser contnua e diversificada, levando em considerao: • Participao e envolvimento nas atividades e discusses em sala de aula. • Produo de textos escritos, como resumos, ensaios e relatrios de pesquisa sobre temas religiosos e culturais. • Realizao de projetos em grupo sobre temas especficos relacionados a histria das religies e diversidade religiosa. • Apresentao de pesquisas e projetos de forma oral e escrita.

Habilidade(s):

EF07RE01 - Identificar as principais religies e suas origens, compreendendo as suas histrias e caractersticas. EF07RE03 - Refletir sobre as questes ticas, morais e sociais nas religies, analisando a influncia religiosa nas prticas cotidianas e no comportamento humano. EF07RE04 - Compreender e analisar a diversidade religiosa e cultural no Brasil e no mundo, respeitando a pluralidade de crenas e tradies. EF07RE05 - Compreender a importncia do respeito as diferentes tradies religiosas, refletindo sobre a convivncia pacfica e o dilogo inter-religioso. EF07RE06 - Relacionar as manifestaes religiosas com as expresses culturais, identificando as influncias que a religio exerce na arte, msica, literatura, festas, entre outras reas da vida social e cotidiana.

Referncia Bibliogrfica

- RIBEIRO, Darcy. O Brasil e as Religies. Rio de Janeiro: Editora, 2019.
- FERREIRA, Ana Lcia. Religio e Diversidade Cultural no Brasil. So Paulo: Editora de Cincias Sociais, 2021.
- SILVA, Francisco. Histria das Religies e suas Influncias na Sociedade. Porto Alegre: Editora Cultura, 2018.
- PEREIRA, Joao. Religies no Mundo Moderno. Belo Horizonte: Editora Cientfica, 2020.
- GOMES, Paulo. Religies e Seus Valores ticos. Rio de Janeiro: Editora Universitria, 2022.

Nº da Aulas	Objeto de Conhecimento	Métodologia	Data da Aula Ministrada
1	Religião na escola	Aula introdutória com leitura de texto e imagem	12/02/2025
2	As grandes religiões e suas origens	Aula expositiva	19/02/2025
3	As grandes religiões do mundo	Aula expositiva	26/02/2025
4	As principais religiões do mundo	Aula expositiva	12/03/2025
5	As principais religiões do mundo	Atividade Impressa.	21/03/2025
6	Leitura e interpretação de textos sagrados	atividade no caderno	28/03/2025
7	Leitura e interpretação de textos sagrados	Atividade impressa.	04/04/2025
8	Leitura e interpretação de textos sagrados	atividade impressa	11/04/2025
9	Recuperação Paralela	atividade impressa	25/04/2025
10	Recuperação Paralela	Atividade impressa.	26/04/2025
11	Os valores étnicos e sociais nas religiões	Atividade impressa.	02/05/2025
12	Valores Religiosos	Método tradicional	09/05/2025
13	Conceito de Valores Éticos e Religiosos	Método tradicional	16/05/2025

PROGRAMA CURRICULAR

DRE: DRE08 - Município: SAO CRISTOVAO

**Escola: ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA
NORMELIA ARAÚJO MELO**

Turma: 8º Ano - 8A

Componente Curricular: Ensino Religioso

**Objetos de Conhecimento (Unidade Temática /
Campo de Atuação / Prática da Linguagem):**

- Amizade Verdadeira - Verdades do Tempo - Respeito a Vida Religiosa I -
A importância da família na formação religiosa - Valores Humanos -
Valores Humanos: Verdade - O Projeto de Deus - Comunicação com a
Divindade: Oração - Líderes Religiosos - Materialismo e Consumismo

Metodologia(s) de Ensino:

Compreender a importância da família na formação religiosa e seu papel no desenvolvimento de valores humanos. Refletir sobre os valores humanos, com ênfase na verdade, e como esses valores influenciam as relações interpessoais e a vida em sociedade. Analisar o conceito do Projeto de Deus e suas implicações na vida cotidiana, promovendo uma visão crítica sobre as diferentes interpretações religiosas. Explorar as diversas formas de comunicação com a divindade, destacando a oração como um meio de conexão espiritual e reflexão pessoal. Identificar o papel dos líderes religiosos na orientação da comunidade e na promoção de valores éticos e morais. Discutir as consequências do materialismo e consumismo na sociedade contemporânea, incentivando uma postura crítica em relação ao consumo e suas implicações espirituais e sociais. Desenvolver habilidades de análise crítica sobre como os valores e crenças religiosas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Crêterios de Avalia o:

Atividades em sala de aula, participa o, elabora o de pesquisas, trabalhos em grupo, etc.

Habilidade(s):

(EF08ER01) Discutir como as crenças e convic es podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. (EF08ER02) Analisar filosofias de vida, manifesta es e tradi es religiosas destacando seus princípios  ticos. (EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradi es religiosas e suas concep es de mundo, vida e morte. (EF08ER04) Discutir como filosofias de vida, tradi es e institui es religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educa o, economia). (EF08ER05) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradi es religiosas na esfera pública. (EF08ER06) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promo o da liberdade de pensamento, crenças e convic es. (EF08ER07) Analisar as formas de uso das m dias e tecnologias pelas diferentes denomina es religiosas.

Referência Bibliográfica

Sem Referência Bibliográfica cadastrada

Aulas

N� da Aulas	Objeto de Conhecimento	Metodologia	Data da Aula Ministrada
1	Acolhimento Socioemocional	Acolhimento Socioemocional	07/02/2025
2	Verdadeira Amizade	Atividade no caderno	14/02/2025

Nº da Aulas	Objeto de Conhecimento	Metodologia	Data da Aula Ministrada
3	Verdades do Tempo	Atividade na folha com música	21/02/2025
4	Respire Fundo	Atividade com cards	28/02/2025
5	Respire Fundo	Música e atividade no caderno	07/03/2025
6	Respeito a vida religiosa	Atividade na folha	14/03/2025
7	Respeito a Vida Religiosa	Atividade na folha	21/03/2025
8	Past Simple and Present Continuous	Revisão no caderno	28/03/2025
9	O Poder da Oração	Atividade no caderno	03/04/2025
10	Nossos Sentimentos	Atividade em grupo	10/04/2025
11	<u>O amor pela vida</u>	Interpretação de Texto	24/04/2025
12	Um mundo diferente	Atividade no caderno	08/05/2025
13	Um mundo igualitário	Dinâmica em grupo	10/05/2025
14	Valores Humanos - Bem Comum	Atividade em grupo	15/05/2025
15	Regras de Convivência	Atividade em grupo	22/05/2025
16	Regras de Convivência	Continuação da atividade em dupla	29/05/2025
17	Direito de todos	Dinâmica em grupo	05/06/2025
18	A esperança	Atividade em dupla	12/06/2025

PROGRAMA CURRICULAR

DRE: DRE08 - Município: SAO CRISTOVAO

**Escola: ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA
NORMELIA ARAÚJO MELO**

Turma: 9º Ano - 9A

Componente Curricular: Ensino Religioso

**Objetos de Conhecimento (Unidade Temática /
Campo de Atuação / Prática da Linguagem):**

Autoconhecimento: Autonomia e transcendência. Crenças religiosas e filosofias de vida: Imanência e transcendência; Vida e Morte; Princípios e valores éticos.

Metodologia(s) de Ensino:

Tempestade de Ideias, rodas de conversa debates e/ou construção de cartazes.

Crítérios de Avaliação:

Avaliação Formativa: Baseada na participação ativa, realização e desempenho das atividades propostas, atividades avaliativas (Pesquisas, seminários, estudo dirigido).

Habilidade(s):

EF09ER07BA) Identificar o autoconhecimento como o processo do Ser Humano, que o leva a emancipação e autonomia. (EF09ER06) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. (EF09ER07) Identificar princípios éticos (familiares,

religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida. (EF09ER08) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.

Referência Bibliográfica

ARAGÃO, G.; SOUZA, M. Transdisciplinaridade, o campo das ciências da religião e sua aplicação ao ensino religioso. *Estudos Teológicos*, v. 58, n. 1, p. 42-56, 2018. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/3261 Acesso em: 01 jul. 2021. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jul. 2021.

Aulas

Nº da Aulas	Objeto de Conhecimento	Metodologia	Data da Aula Ministrada
1	Autoestima e o ensino religioso. Au	Dinâmica de grupo.	11/02/2025
2	Aprendendo a conviver com você.	Leitura de texto e debate.	18/02/2025
3	A importância do alto conhecimento.	Leitura de texto e roda de conversa.	25/02/2025
4	<u>Direitos e deveres.</u>	Leitura de texto, debate e atividade.	11/03/2025
5	<u>Empatia na escola.</u>	Leitura de texto e debate.	15/03/2025
6	Convivência com o outro.	Leitura de texto, debate e estudo dirigido.	18/03/2025

Nº da Aulas	Objeto de Conhecimento	Métodologia	Data da Aula Ministrada
7	Cuidado com o outro.	Leitura de texto e debate com exemplos.	25/03/2025
8	<u>Não julguemos os outros.</u>	Leitura de texto e estudo dirigido.	01/04/2025
9	<u>Empatia e caridade.</u>	Leitura de texto e estudo dirigido.	07/04/2025
10	A importância das emoções.	Dinâmica e debate.	14/04/2025
11	Vivendo com harmonia.	Leitura de texto e debate.	28/04/2025
12	A prática da fraternidade.	Leitura de texto e debate.	05/05/2025
13	Aproveitando as oportunidades.	Vídeo e debate.	12/05/2025
14	A alegria de viver.	Exposição oral e debate.	19/05/2025
15	Como conversar com Deus?	Leitura de texto e estudo dirigido.	26/05/2025
16	Como falar com Deus.	Leitura de texto e debate.	02/06/2025
17	Trabalhando a empatia.	Roda de conversa.	09/06/2025
18	A prática da fraternidade.	Roda de conversa.	16/06/2025
19	Aproveitando as oportunidades.	Roda de conversa.	30/06/2025