BOCA
BOLETIM DE CONJUNTURA

ENSINO RELIGIOSO E INCLUSÃO: ANÁLISE CURRICULAR DA BNCC E DO CRMG

RELIGIOUS EDUCATION AND INCLUSION: CURRICULAR ANALYSIS OF THE BNCC AND THE CRMG

ENSEÑANZA RELIGIOSA E INCLUSIÓN: ANÁLISIS CURRICULAR DE LA BNCC Y DEL CRMG

10.56238/bocav25n78-035

Andréa Lafetá de Melo Franco
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião
Instituição: Pontifícia Universidade Católica (PUC-Minas)
E-mail: andrea.franco@unimontes.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6207-1064

Solange Ribeiro Prates
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião
Instituição: Pontifícia Universidade Católica (PUC-Minas)
E-mail: solange.prates@unimontes.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6207-1064

Paulo Agostinho Nogueira Baptista
Doutor em Ciências da Religião
Instituição: Pontifícia Universidade Católica (PUC-Minas)
E-mail: pagostin@pucminas.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6586-9573

RESUMO
O Ensino Religioso (ER), enquanto componente curricular da educação básica brasileira, insere-se em um campo marcado por tensões históricas relacionadas à laicidade, à pluralidade cultural e à função social da escola. Paralelamente, a Educação Inclusiva consolida-se como princípio estruturante das políticas educacionais contemporâneas, demandando práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento das diferenças. Nesse contexto, o presente estudo analisa as interfaces entre o Ensino Religioso e a Educação Inclusiva a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG). Adota-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental e na revisão bibliográfica. A investigação evidencia que ambos os documentos atribuem ao Ensino Religioso um papel formativo que ultrapassa a transmissão de conteúdos, ao enfatizar a construção de sentidos de vida orientados por valores éticos, cidadania e respeito à diversidade. Destaca-se, ainda, a centralidade da ética da alteridade como fundamento para práticas pedagógicas inclusivas, bem como a relevância da formação docente para a efetivação dessas diretrizes. Conclui-se que o Ensino Religioso, quando orientado por princípios não confessionais e pela valorização da pluralidade, pode se constituir espaço significativo para a promoção da convivência democrática e da cultura de paz no ambiente escolar.

Palavras-chave: BNCC. Currículo de Referência de Minas Gerais. Ensino Religioso. Inclusão.

ABSTRACT
Religious Education (RE), as a curricular component of Brazilian basic education, is situated in a field marked by historical tensions related to secularism, cultural plurality, and the social function of the school. In parallel, Inclusive Education consolidates itself as a structuring principle of contemporary educational policies, demanding pedagogical practices committed to recognizing differences. In this context, the present study analyzes the interfaces between Religious Education and Inclusive Education based on the National Common Curricular Base (BNCC) and the Reference Curriculum of Mynas Gerais (CRMG). A qualitative approach is adopted, based on document analysis and bibliographic review. The investigation shows that both documents assign a formative role to Religious Education that goes beyond the transmission of content, emphasizing the construction of life meanings oriented by ethical values, citizenship, and respect for diversity. It is also highlighted the centrality of the ethics of otherness as a foundation for inclusive pedagogical practices, as well as the relevance of teacher training for the implementation of these guidelines. It is concluded that Religious Education, when guided by non-confessional principles and the appreciation of plurality, can constitute a significant space for the promotion of democratic coexistence and a culture of peace in the school environment.

Keywords: BNCC. Reference Curriculum of Mynas Gerais. Religious Education. Inclusion.

RESUMEN
La Educación Religiosa (ER), como componente curricular de la educación básica brasileña, se sitúa en un ámbito marcado por tensiones históricas relacionadas con el secularismo, la pluralidad cultural y la función social de la escuela. Simultáneamente, la Educación Inclusiva se consolida como principio estructurador de las políticas educativas contemporáneas, exigiendo prácticas pedagógicas comprometidas con el reconocimiento de las diferencias. En este contexto, el presente estudio analiza las interfaces entre la Educación Religiosa y la Educación Inclusiva a partir de la Base Curricular Común Nacional (BCNN) y el Currículo de Referencia de Minas Gerais (CRMG). Se adopta un enfoque cualitativo, fundamentado en el análisis documental y la revisión bibliográfica. La investigación muestra que ambos documentos atribuyen a la Educación Religiosa un rol formativo que va más allá de la transmisión de contenidos, enfatizando la construcción de sentidos de vida guiados por valores éticos, ciudadanía y respeto a la diversidad. Además, se destaca la centralidad de la ética de la alteridad como fundamento de las prácticas pedagógicas inclusivas, así como la relevancia de la formación docente para la implementación de estas directrices. Se concluye que la Educación Religiosa, guiada por principios no confesionales y la valoración de la pluralidad, puede constituir un espacio significativo para la promoción de la convivencia democrática y una cultura de paz en el entorno escolar.

Palabras clave: BNCC. Currículo de Referencia de Minas Gerais. Educación Religiosa. Inclusión.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso (ER) se configura como um componente curricular da educação básica brasileira, situado em uma zona de tensões que envolvem disputas históricas, epistemológicas, normativas e políticas. Como afirma Baptista e Siqueira (2020, p. 35), "historicamente, há grande dificuldade de se entender esse componente curricular, não só pelo seu percurso desde o Brasil Colônia, mas principalmente em razão do adjetivo que qualifica o substantivo ensino: "religioso".

Essa dificuldade de compreensão, evidenciada por Baptista e Siqueira (2020), não se restringe ao plano conceitual, mas repercute diretamente na forma como o Ensino Religioso é situado no campo das políticas educacionais. Nesse contexto, torna-se necessário compreender que, apesar dessas tensões, o componente encontra sustentação em um conjunto de dispositivos legais que regulamentam sua presença na educação básica desde o Decreto 19.941 (1931) e a Constituição de 1934, e depois em todas as Constituições republicadas, conferindo lhe um estatuto normativo que orienta sua organização e funcionamento no âmbito das escolas públicas.

Sua permanência no currículo da educação básica, no Ensino Fundamental, garantida na Constituição de 1988, estabelece em seu Artigo 210, §1º, "O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos normais das escolas públicas de ensino fundamental", e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9.394/96), cuja redação do Artigo 33 foi alterada pela Lei nº 9.475/97 definindo:

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, **é parte integrante da formação básica do cidadão** e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.
> § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.
> § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (Brasil, 1997) [Grifo nosso].

Contudo, fato é que a institucionalização normativa do Ensino Religioso, em documentos tão importantes, não elimina as controvérsias em torno de sua natureza, finalidade e legitimidade no contexto de um Estado laico. O que é preciso, fundamentalmente como diz Paulo Freire, ter uma "tomada consciente de decisões" (Freire, 2025, p. 106).

Paralelamente, a emergência da Educação Inclusiva, como paradigma das políticas educacionais contemporâneas, desloca o foco da escolarização para o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante das práticas pedagógicas. Nesse cenário, o currículo assume centralidade, sendo compreendido não apenas como prescrição normativa, mas como campo de disputas simbólicas e de produção de sentidos (Sacristán, 2000; Silva, 2010). E a educação, como afirma Paulo Freire (2025, p. 96), "é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e / ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia

dominante quanto o seu *desmascaramento"*.

Nesse cenário, a Educação Inclusiva emerge como princípio orientador das políticas públicas na construção desses documentos, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a valorização da diversidade. A articulação entre esses dois campos revela-se, portanto, um terreno fecundo para reflexão.

Como defende Osorio (2005),

> Falar de inclusão no campo escolar, implica, no primeiro momento, ter clareza que ela não se destina exclusivamente a uma minoria social determinada, neste caso específico, pelo contrário, ainda é necessário pensar numa outra escola, sem discriminação e que não reforce os diferentes conflitos históricos da sociedade, que não personifique o aluno como marca ou estigma, diferenciando ou categorizando, como se fosse recuperável ou não, normal ou "anormal", mas como sujeito de suas próprias construções históricas (Osório, 2005, p. 30).

O presente estudo tem como objetivo analisar as interfaces entre o Ensino Religioso e a Educação Inclusiva, partindo da seguinte pergunta: em que medida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) configuram o Ensino Religioso como componente curricular comprometido com a promoção da inclusão?

Parte-se do pressuposto de que o ER, ao assumir uma abordagem não confessional e orientada pela ética da alteridade, pode contribuir para a construção de uma cultura escolar inclusiva e democrática. Todavia, tal potencial depende de condições específicas de interpretação curricular e de formação docente.

Ressalta-se que este artigo deriva de investigação mais ampla desenvolvida no âmbito de pesquisa doutoral, o que permite situar a análise aqui apresentada em um percurso investigativo mais abrangente sobre o Ensino Religioso e suas configurações curriculares.

Inicia-se o artigo refletindo sobre o currículo do ER, a seguir apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa e, finalmente, traz as discussões e resultados.

2 ENSINO RELIGIOSO E CURRÍCULO: DESLOCAMENTOS E FUNDAMENTOS

A trajetória do Ensino Religioso no Brasil evidencia um processo de ressignificação que busca superar práticas de caráter confessional, alinhando-se aos princípios da laicidade e da pluralidade. A alteração do artigo n. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/1996, pela Lei nº 9.475/1997, constitui um marco nesse movimento ao reafirmar o lugar do componente ER no currículo, vinculando-o à formação cidadã e ao seu compromisso com o respeito à diversidade.

As contribuições teóricas e institucionais, especialmente aquelas vinculadas ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), entidade civil criada em 1995, é das maiores desenvolvidas e foram fundamentais como afirmam Baptista e Siqueira (2021), pois indicaram alguma base curricular, diante da negação do Estado em acolher os Parâmetros que foram protocolizados por

essa entidade no Ministério da Educação (MEC):

> Oferecendo uma base curricular nacional, que nunca existiu, a não ser os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), criado pela entidade em 1997, diante da ausência de uma referência dada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Baptista; Siqueira, 2021, p. 499).

Importante destacar, como pontuam Baptista e Siqueira (2020, p. 54), que "em todos os documentos recentes nos quais constam o Ensino Religioso, seja na BNCC ou nas Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião, o objeto de estudo definido é o(s) conhecimento(s) religioso(s)" assim como no CRMG.

O processo de elaboração da BNCC aconteceu, ao longo de três anos, resultaram em três versões: a primeira em 2015, depois de uma consulta pública houve a segunda, em 2016, e, na terceira versão, depois do *impeachment* da presidente Dilma, o Ensino Religioso foi retirado. Mas o Conselho Nacional de Educação percorreu o país, em todas as regiões, em consulta pública, e na última, em dezembro de 2017, o Ensino Religioso foi reinserido e a BNCC homologada. Cabe destacar que houve no processo de construção da BNCC uma ampla participação popular e a participação de diversos setores da sociedade, conforme pode ser visto na Figura 1.

Figura 1- Processo de construção da BNCC



Fonte: Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/acontece/base-entregue-cne/ . Acesso em 12 nov. 2025.

As diferentes versões do documento expressam um processo contínuo de revisão e aperfeiçoamento, resultantes de debates, disputas e negociações em torno da definição dos objetivos e das diretrizes para a educação básica no Brasil. Tais reformulações evidenciam não apenas ajustes técnicos, mas também movimentos de construção de consensos possíveis no interior de um campo marcado por interesses diversos e por distintas concepções de educação e de currículo.

Taciana Brasil Santos (2021) destaca que os redatores da BNCC "optaram por não levar a discussão sobre o conceito de laicidade para o documento - embora não tenham, em nenhum momento, feito afirmações contraditórias sobre essa premissa (Santos, 2021, p. 11). Essa análise não condiz com o que aconteceu no processo de redação da BNCC. A pressão conservadora, especialmente de grupos

religiosos, era tão forte que era proibido, em qualquer componente curricular, utilizar a palavra gênero, até gênero literário. Não houve, portanto, a opção dos redatores da BNCC de “não levar a discussão” sobre a laicidade. Cada palavra era avaliada. Temia-se, por isso, que o Ensino Religioso não seria integrado à Base.

Santos (2021) enfatiza que, em futuras revisões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seria pertinente a incorporação dessa discussão, uma vez que ela poderia contribuir para uma compreensão mais consistente dos objetivos do Ensino Religioso. Tal inserção poderia favorecer o desenvolvimento epistemológico do componente, ao ampliar o diálogo com distintas correntes teóricas e tensionar a centralidade de determinadas premissas historicamente consolidadas no campo, sobretudo aquelas difundidas pelo FONAPER no contexto brasileiro. Entre essas premissas se destacam a defesa de um modelo de Ensino Religioso não confessional orientado pelo estudo do fenômeno religioso, "enquanto substrato cultural e patrimônio da humanidade" (FONAPER, 2026), a ênfase na noção de pluralidade religiosa como princípio estruturante e a proposição de uma abordagem pedagógica pautada na formação do cidadão em perspectiva ética e de convivência.

No entanto, pode-se afirmar que a questão do modelo não confessional não deixou de estar presente, por exemplo, quando o ER na Base trata de sua “natureza e finalidades pedagógicas [...] distintas da confessionalidade (Brasil, 2018, p. 433). Igualmente, ao propor que o objeto do componente é o conhecimento religioso. Tal objeto é bem mais amplo e inclui o “estudo do fenômeno religioso”. E deve-se destacar, ainda, que o estudo desse fenômeno é o objeto próprio das Ciências da Religião. Como se verá adiante, em Resultados e Discussão, os quatro Objetivos e as seis Competências específicas do componente abrangem bem a pluralidade e a questão cidadania, da ética e da convivência.

Assim como a BNCC, o CRMG também foi construído colaborativamente como é possível ver na Imagem 1[1]:

[1] A imagem 1 constitui uma síntese visual interpretativa do processo de reelaboração do Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), construída a partir de dados quantitativos e descritivos relativos à participação nos encontros municipais e na consulta pública online. Sua elaboração foi mediada por ferramenta de inteligência artificial generativa (modelo DALL·E, da OpenAI), mediante *prompt* estruturado pela autora. Ressalta-se que tanto a seleção dos dados quanto sua organização semântica e intencionalidade analítica são de responsabilidade do pesquisador, configurando a imagem como um dispositivo de representação que opera na interface entre descrição empírica e interpretação teórica, particularmente no que concerne à noção de participação ampliada e construção coletiva no campo das políticas curriculares e baseada nas informações disponíveis na página oficial do CRMG. Disponível: https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/historico-de-elaboracao. Acesso em 05 abr. 2026.

Imagem 1 - Representação analítica da participação no processo de reelaboração do CRMG



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de inteligência artificial, a partir de dados oficiais (2026).

No caso do CRMG, houve a participação de mais de 360 pessoas, através de plataforma online para sugestões e proposições. E todas tiveram uma devolutiva.

Baptista e Siqueira (2021, p. 511) explicam que "na concepção da BNCC, assim como no CRMG, levou-se em conta a busca da superação da fragmentação das políticas educacionais", inserindo-se em um movimento mais amplo, evidenciando a compreensão de que o Ensino Religioso deve ser concebido em uma lógica integradora e articulada, de forma a não produzir desigualdades formativas e inconsistências no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse prisma, a elaboração do CRMG não se limitou ao plano normativo, mas em um conjunto de movimentos no campo educacional, envolvendo a necessidade de reconfiguração da formação docente, dos processos avaliativos e da produção de materiais e conteúdos didáticos.

A construção de uma abordagem pedagógica voltada ao estudo do fenômeno religioso, ancorada na interculturalidade, no sentido da vida (Baptista e Siqueira, 2021) e na inclusão, evidencia um deslocamento epistemológico significativo: o Ensino Religioso deixa de ocupar uma posição marginal ou fragmentada e se afirma como campo de conhecimento situado na interface entre dimensões educacionais, históricas, culturais e sociais. Tal perspectiva, ao ser incorporada pela BNCC e pelo CRMG, consolida o componente como espaço formativo orientado pelo diálogo, pela pesquisa, pela inclusão e pela problematização, reforçando sua contribuição para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e com a formação integral dos sujeitos.

No entanto, é fato que esse processo não se realizou sem tensões, uma vez que implicou em equilibrar, de um lado, a necessidade de garantir os direitos de aprendizagem comuns e, de outro, o reconhecimento das especificidades regionais e da autonomia dos sistemas de ensino na elaboração de seus currículos de referências. Assim, compreendemos que a superação da fragmentação, conforme apontam Baptista e Siqueira (2020), deve ser interpretada menos como eliminação das diferenças e mais como construção de uma articulação dinâmica entre cultura, sujeitos, contextos, que envolvem

disputas, negociações e processos de recontextualização.

Baptista e Siqueira (2021) enfatizam que a concepção de educação na BNCC e no CRMG tem como ponto de destaque uma "educação integral", compreendendo, portanto, que

> a escola deve ser lugar de 'aprendizagem e de democracia inclusiva', que deve romper com qualquer prática de discriminação, preconceito e colonização, produzindo atitudes de respeito às diferenças e às diversidades. Percebe-se aqui o alinhamento da BNCC /CRMG com a legislação do ER (Baptista; Siqueira, 2021, p. 511).

No campo dos estudos curriculares, autores como Sacristán (2000) e Tomaz Tadeu da Silva (2010) contribuem para compreender o currículo como construção social, atravessada por relações de poder e por disputas de significados. Nessa perspectiva, a inclusão não se reduz ao acesso, mas implica a produção de práticas que reconheçam e valorizem as diferenças.

Autores como Rodrigues (2022) destacam a necessidade de uma formação docente que favoreça a construção de uma consciência crítica e autônoma, capaz de enfrentar práticas de intolerância. Nesse sentido, a formação inicial e continuada constitui condição indispensável para a efetivação das diretrizes curriculares e o ER deixa de ocupar um lugar marginal para assumir um papel estratégico na formação ética dos estudantes.

A noção de alteridade constitui um eixo teórico fundamental nesta discussão. Inspirada na filosofia de Emmanuel Lévinas, essa perspectiva compreende o outro como irredutível à lógica da identidade, exigindo uma postura ética baseada no reconhecimento, na responsabilidade e no respeito. No contexto educacional, a ética da alteridade orienta práticas pedagógicas comprometidas com a construção de relações mais equitativas e inclusivas. Conforme Araújo (2020), tal abordagem permite compreender a singularidade dos sujeitos sem perder de vista a condição humana compartilhada.

No âmbito do Ensino Religioso, essa perspectiva assume especial relevância, uma vez que o componente lida diretamente com questões identitárias, simbólicas e culturais. Assim, a atuação docente exige não apenas domínio de conteúdos, mas uma postura ética que possibilite a mediação de conflitos e a valorização da diversidade.

A compreensão de inclusão adotada neste estudo ultrapassa a noção restrita de acesso e permanência, sendo entendida como princípio estruturante das práticas curriculares e pedagógicas. Conforme destacam autores do campo educacional (Mantoan, 2003; Aranha (2001), a inclusão implica o reconhecimento das diferenças como constitutivas do processo educativo, exigindo a reorganização das práticas escolares de modo a garantir a participação de todos os sujeitos.

Conforme Mantoan (2003) para uma verdadeira educação inclusiva precisa que se rompa

> com a lógica da homogeneização e reconhece que a diversidade é inerente ao processo educativo. Ela não se restringe a matricular o aluno com deficiência, mas propõe uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, nos valores e na cultura escolar" (Mantoan, 2003, p. 32).

A partir dessa perspectiva se efetiva a compreensão de que é a escola que deve se preparar para atender às singularidades dos alunos (Carvalho, 2005), em busca da efetiva aprendizagem, da convivência e da participação plena no ambiente escolar. Mais do que uma proposta pedagógica, trata-se de um princípio ético e político que reconhece a diversidade como valor e pressupõe respeito às diferenças, como condição essencial para a formação cidadã e para a construção de uma escola democrática. Nesse horizonte, o Ensino Religioso assume um papel relevante, uma vez que debruçar sobre o conhecimento religioso, enquanto expressão cultural e histórica, oferece condições para a problematização das diferenças e para a valorização da pluralidade de crenças, ou não crenças, identidades e busca pelos sentidos da vida.

3 METODOLOGIA

Este estudo integra uma pesquisa doutoral em desenvolvimento, aprovada por parecer consubstanciado do CEP - PUC Minas - nº 7.261.263, que investiga o Ensino Religioso no Currículo de Referência de Minas Gerais. A pesquisa insere-se no campo das Ciências da Religião e da Educação, com interface nos estudos curriculares, tomando o currículo como construção social e espaço de produção de sentidos.

Como procedimentos metodológicos, foram utilizados a análise documental e a revisão bibliográfica. A pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, adequada à análise de fenômenos educacionais complexos e à compreensão de processos simbólicos e normativos.

Segundo Paulilo (1999), a pesquisa qualitativa

> [...] trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna (Paulilo, 1999, p. 13)

No âmbito da análise documental, constituem *corpus* da pesquisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), especificamente no que se refere ao componente Ensino Religioso. A análise desses documentos foi orientada por categorias teóricas previamente definidas, com destaque para: (a) concepção de Ensino Religioso; (b) tratamento da diversidade cultural e religiosa; (c) presença de princípios relacionados à inclusão; e (d) papel atribuído à formação docente.

A revisão bibliográfica, por sua vez, mobilizou autores do campo do Ensino Religioso, da formação docente e dos estudos curriculares, com o objetivo de fundamentar a análise e estabelecer

interlocuções teóricas que permitissem interpretar os dados à luz de categorias como currículo, alteridade e inclusão.

A análise dos dados foi conduzida por meio de leitura analítica e interpretativa dos documentos, buscando identificar recorrências, convergências e tensões nas diretrizes apresentadas, bem como suas implicações para a prática pedagógica no contexto escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos documentos evidencia que tanto a BNCC quanto o CRMG configuram o Ensino Religioso como componente curricular comprometido com a formação integral dos estudantes. Em ambos os textos, observa-se a valorização da diversidade cultural e religiosa como princípio estruturante, o que indica uma aproximação com os pressupostos da Educação Inclusiva.

Um exemplo claro dessa visão inclusiva pode ser encontrado nos dois documentos curriculares. A competência n. 4 afirma: "Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver." (Minas Gerais, 2022, p. 582). É a expressão efetiva da acolhida da diversidade e da inclusividade. A mesma concepção está presente nos objetivos do componente Curricular Ensino Religioso:

> 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. (Minas Gerais, 2022, p. 580).

No que se refere à concepção de Ensino Religioso, os documentos analisados convergem ao enfatizar seu caráter não confessional e sua vinculação ao estudo do fenômeno religioso enquanto expressão cultural. Essa orientação contribui para o deslocamento de práticas tradicionais de ensino para abordagens fundamentadas no diálogo, na problematização e na pesquisa, como já propunha Wolfgang Gruen, que contribuiu historicamente para a virada paradigmática do componente, ao distinguir Catequese e Ensino Religioso, e seus fundamentos epistemológicos e metodológicos que definem a religiosidade como objeto do Ensino Religioso (Baptista e Siqueira, 2021).

Gruen, afirmava que

> Não vemos como objetar ao Ensino Religioso nas escolas, sejam elas quais forem. Afinal, trata-se de uma educação à abertura e ao questionamento, de uma descoberta existencial da vida no que ela tem de mais amplo e profundo; ou seja, trata-se de uma educação do sentido pleno da palavra (Gruen, 1994, p. 32).

A compreensão de Gruen (1994) acerca do Ensino Religioso, como uma educação voltada à abertura, ao questionamento e à busca de sentido confere ao componente uma dimensão formativa que ultrapassa limites de uma abordagem meramente informativa ou culturalista. Ao situar o Ensino Religioso como espaço de descoberta existencial e de ampliação da compreensão da vida em sua complexidade, o autor aponta para uma concepção educativa profundamente vinculada à formação humana integral. Essa perspectiva estabelece uma base teórica consistente para a articulação entre Ensino Religioso e inclusão, na medida em que a abertura ao outro se inerente nesse processo formativo, e pressupõe o reconhecimento da diversidade como valor. Nesse horizonte, o desenvolvimento de uma educação orientada pelo sentido da vida e pelo diálogo cria condições para a construção de práticas pedagógicas que favorecem o respeito às diferenças e o enfrentamento de lógicas excludentes, aspecto que se evidencia nas diretrizes curriculares do estado de Minas Gerais.

Tendo isso em vista, como afirmam Baptista e Siqueira (2021),

> O ER, compreendido como "parte da formação básica do cidadão", deverá possibilitar a formação humana, baseada na relação dialógica entre educador-educando, numa articulação entre a práxis e a poíesis, contribuindo para a formação integral e a realização completa diante da complexidade da existência (Baptista; Siqueira, 2021, p. 516).

No eixo da inclusão, identificam-se elementos que reforçam a promoção do respeito às diferenças e o enfrentamento de práticas discriminatórias. A BNCC destaca a construção de sentidos de vida orientados por valores éticos e cidadania, enquanto o CRMG enfatiza a alteridade, a empatia e a convivência democrática como fundamentos do componente. Tais diretrizes indicam que o Ensino Religioso pode atuar como espaço privilegiado para a construção de relações mais inclusivas no ambiente escolar.

Entretanto, a análise também revela tensões entre o plano normativo e sua efetivação na prática. Embora os documentos apresentem uma orientação clara para a valorização da diversidade, não explicitam, de forma suficientemente detalhada, os caminhos pedagógicos para a implementação dessas diretrizes no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a formação docente emerge como elemento central e, como enfatizam Baptista e Siqueira (2021),

> A relação educador-educando exerce papel significativo nisso. Portanto, valorizar a formação humana, compreendida como o pleno desenvolvimento do educando, que conta por isso com o papel importante do educador, como pedagogo, por meio de um constante processo de "aprender a aprender", em sendo a preocupação demonstrada por todos e alvo também de iniciativas internacionais, há anos, principalmente da Organização das Nações Unidas (ONU) (Baptista; Siqueira, 2021, p. 515).

A centralidade atribuída à relação educador-educando, conforme destacam Baptista e Siqueira (2021), evidencia que a formação humana se constitui no interior dos processos interativos, dialogais,

que demandam intencionalidade, reflexão e compromisso ético. Ao enfatizar o papel do educador como sujeito em permanente processo de "aprender a aprender", os autores reforçam a ideia de que a prática docente não pode ser reduzida à reprodução de conteúdos, mas deve ser compreendida como espaço de construção de sentidos e de desenvolvimento de competências formativas.

O estudo teórico realizado indica que a efetivação de um Ensino Religioso comprometido com a inclusão depende da capacidade dos professores de compreender o currículo de forma crítica e de desenvolver práticas pedagógicas alinhadas à ética da alteridade. Tal constatação reforça a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática.

Além disso, a análise empreendida permite inferir que o Ensino Religioso, ao abordar questões relacionadas à identidade, ao sentido da vida e à convivência com o outro, possui potencial para contribuir de maneira significativa para a formação de sujeitos críticos e sensíveis à diversidade. Contudo, esse potencial está condicionado à superação de abordagens reducionistas e à consolidação de uma perspectiva pedagógica comprometida com a inclusão.

Essa orientação implica a adoção de práticas pedagógicas que transcendam a transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e capazes de conviver em contextos plurais. Nesse sentido, o Ensino Religioso contribui para o enfrentamento de preconceitos e para a construção de uma cultura de paz. Para Baptista e Siqueira (2021),

> A Educação e o ER, de modo particular, ocupam um papel significativo nessa dinâmica formativa e na trajetória do educando na construção de um projeto de vida de qualidade, que vise a plenitude de sua existência, o que é impossível sem a aquisição de habilidades, hábitos, concepções favoráveis a isso. E os educadores têm como tarefa capacitar o educando para a melhoria da qualidade de sua existência, tendo como pressuposto o desenvolvimento de suas potencialidades naturais, entre as quais, para quem crê, a religiosa, e, para que não tem esse tipo de fé, uma infinidade de sentidos para a realização humana. E isso não é possível sem ternura, sem amorosidade, sem prazer e curiosidade, sem respeito e escuta mútua, sem parceria para o conhecer e o viver de forma libertada (Baptista; Siqueira, 2021, p. 517).

Desta forma, a atuação docente se revela elemento central nesse processo. Conforme Cecchetti (2022), o professor deve orientar sua prática pela ética da alteridade, reconhecendo o outro em sua plenitude: "Perceber o(a) outro(a) em sua alteridade implica reconhecê-lo(a) em sua diferença. Implica também acolhê-lo(a) em sua realidade concreta, sócio-histórico-cultural, pois o humano depende de seus pares para humanizar-se, para aprender, para construir sua(s) identidade(s)" (Cecchetti, 2022, p. 13). Tal postura amplia o papel do docente, situando-o como agente de transformação social.

A formação inicial e continuada dos professores constitui, portanto, condição indispensável para a efetivação das diretrizes curriculares. Como destacam Baptista e Siqueira (2021), compreender o sujeito como ser em constante construção amplia as possibilidades de atuação pedagógica e reforça o compromisso com a inclusão. E, como afirmam Glat e Blanco (2007),

> O professor é peça-chave para o sucesso da inclusão. Cabe a ele promover a mediação pedagógica necessária entre os conteúdos escolares e as especificidades dos alunos, reorganizando sua prática e revendo suas concepções sobre normalidade, deficiência e aprendizagem (Glat; Blanco, 2007, p. 88).

A centralidade do professor no processo de inclusão, conforme destacam Glat e Blanco (2007), evidencia que a mediação pedagógica constitui elemento decisivo para a efetivação de práticas educacionais que atendam à diversidade dos estudantes. Ao demandar do docente a reorganização de sua prática e a revisão de concepções sobre normalidade, deficiência e aprendizagem, a inclusão desloca a docência para um campo de maior complexidade, no qual o ensino passa a requerer sensibilidade, reflexão crítica e abertura ao diverso.

Nesse sentido, tal exigência dialoga diretamente com a perspectiva de Edgar Morin (2002), que propõe uma educação orientada pela compreensão da complexidade humana, na qual ética, conhecimento e sensibilidade se articulam na formação de uma consciência humanista, capaz de reconhecer o outro em sua singularidade e de promover relações mais inclusivas no contexto escolar.

Do ponto de vista prático, os achados indicam a necessidade de investimento em processos formativos que possibilitem aos docentes operacionalizar os princípios da inclusão no cotidiano escolar, especialmente por meio de práticas pedagógicas dialógicas, interdisciplinares e sensíveis à diversidade religiosa e cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

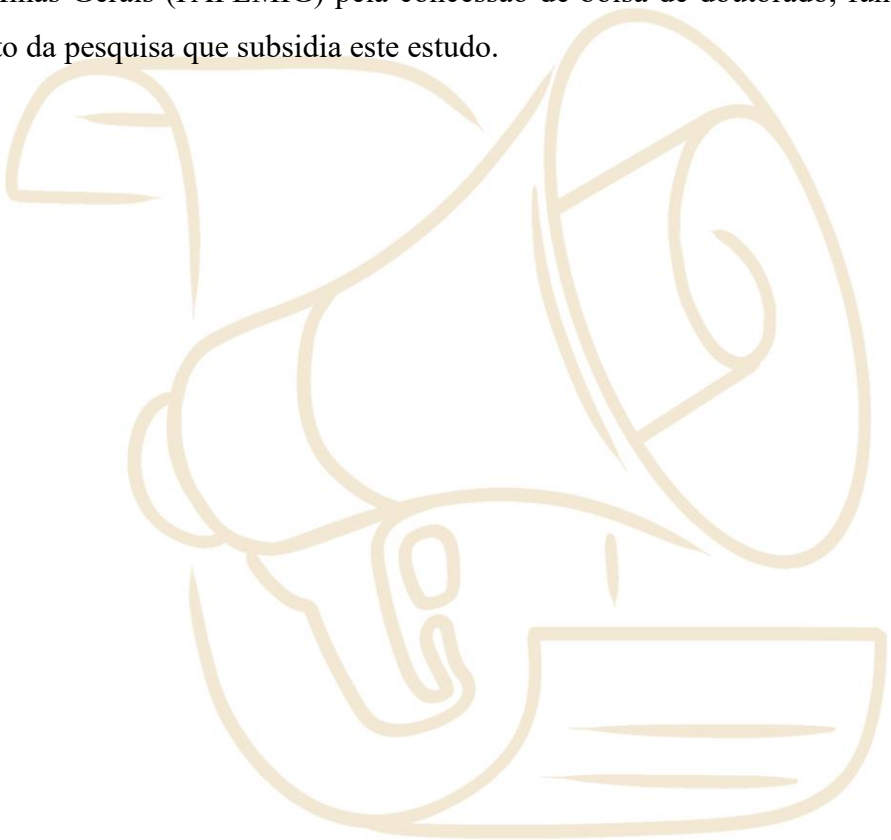
A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite responder à questão de pesquisa proposta: em que medida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) configuram o Ensino Religioso como componente curricular comprometido com a promoção da inclusão? Ao analisar esses documentos, em nível normativo, percebe-se que o Ensino Religioso tem um papel formativo alinhado aos princípios da diversidade, do respeito às diferenças e da construção da cidadania.

Os resultados indicam que o componente é concebido como espaço de promoção do diálogo intercultural, da problematização de preconceitos e da valorização da pluralidade religiosa e cultural, o que o aproxima das diretrizes da Educação Inclusiva. Nesse sentido, tanto a BNCC quanto o CRMG incorporam, ainda que de forma não homogênea, elementos que sustentam uma abordagem pedagógica fundamentada na ética da alteridade, na empatia e na convivência democrática.

Entretanto, a pesquisa também evidencia que há um distanciamento entre o plano prescritivo e sua materialização no contexto escolar. A ausência de orientações mais detalhadas sobre a operacionalização dessas diretrizes, aliada às fragilidades na formação docente, constitui um dos principais entraves para a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas no âmbito do Ensino Religioso.

Dessa forma, conclui-se que, embora o Ensino Religioso apresente potencial significativo para contribuir com a promoção da inclusão, sua efetivação depende de condições estruturais e formativas que possibilitem aos docentes uma compreensão crítica do currículo e o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com os princípios estabelecidos nos documentos oficiais.

Por fim, destaca-se a necessidade de aprofundamento de investigações que articulem Ensino Religioso, currículo e formação docente, especialmente no que se refere às estratégias de implementação das diretrizes curriculares no cotidiano escolar. Tal agenda de pesquisa se mostra fundamental para consolidar o componente como espaço de produção de conhecimento comprometido com a justiça social, a cidadania e a cultura de paz. A autora agradece à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pela concessão de bolsa de doutorado, fundamental para o desenvolvimento da pesquisa que subsidia este estudo.



REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Educação especial: história e políticas públicas*. São Paulo: Moderna, 2001.

ARAÚJO, Ramiro Nazário. *A ética a partir da alteridade na filosofia de Emmanuel Lévinas*. Revista Eros, v. 2, p. 38-56, 2020.

BAPTISTA, Paulo Agostinho; SIQUEIRA, Giseli do P. *Ensino Religioso na escola pública brasileira e a questão da laicidade.* Revista Horizonte. Dossiê: Religião e Educação. Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 33-60, jan. /abr. 2020. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/horizonte/article/view/23832/17224 . Acesso em 17 de nov. 2025.

BAPTISTA, Paulo Agostinho; SIQUEIRA, Giseli do P. *O Ensino Religioso, a relação educador-educando e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG.* Revista Pistis Praxis, v. 13, 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf . Acesso em: 20 de dez. 2025.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 de dez. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm . Acesso em 18 de dez. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CECCHETTI, E. *Pode o ensino religioso contribuir ao enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo na escola?* Revista Eletrônica de Educação, v. 16, 1-20, e5620032, jan./dez. 2022. Dossiê Religião, discriminação e racismo no espaço escolar

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2025. 81ª edição.

GIUMBELLI, Emerson. *A religião nos limites da simples educação.* Revista de Antropologia, v. 53, n. 1, p. 39-78, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MINAS GERAIS. *Currículo de Referência de Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017.

MORIN, Edgar. *A religião dos saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OSÓRIO, Antônio Carlos do N. *Inclusão Escolar: Em Busca de Fundamentos na prática social.* In: Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2005.

PAULILO, M. A S. A *pesquisa qualitativa e a história de vida*. Serviço Social em Revista. Londrina,

v.2, n. 2, p. 135-148, jul/dez.1999. <http://www.ssrevista.uel.br/n1v2.pdf>. Acesso em 26 de julho de 2016.

RODRIGUES, Elisa. *Formação de professores para o ensino religioso reflexivo*. Em Aberto, v. 35, n. 114, 2022.

SANTOS, TACIANA BRASIL DOS. *O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações*. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 37, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982021000100124&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 04 abr. 2026.