



Artigo

Pode o ensino religioso contribuir ao enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo na escola?

Can religious education contribute to confronting discrimination, intolerance and racism at school?

¿Puede la educación religiosa contribuir al enfrentamiento de la discriminación, intolerancia y el racismo en la escuela?

Elcio Cecchetti¹

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó – SC, Brasil

Resumo

Desde o início do projeto colonizador euro-cristo-cêntrico iniciado no século XVI, a influência religiosa na esfera do ensino público é parte de um conjunto de estratégias empreendidas por algumas confissões religiosas que disputam hegemonia na sociedade. O resultado disso tem sido altamente danoso à comunidade escolar, já que a disseminação da discriminação, intolerância e racismo tem afrontado a dignidade humana de uma parcela significativa da população. Este trabalho objetiva contextualizar a criação e fortalecimento da proposta de transformação epistemológica e pedagógica do Ensino Religioso, registrando suas possíveis contribuições para o enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo na escola. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo bibliográfico e documental, estruturado em duas partes principais: na primeira, problematiza a presença do racismo epistêmico e da colonialidade do saber nos currículos e práticas pedagógicas. Na segunda parte, apresenta e analisa os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que alicerçam o currículo do Ensino Religioso introduzido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando sua função social face à demanda premente de reconhecimento da diversidade religiosa. Os resultados apontam que o Ensino Religioso, desde que superada sua natureza doutrinadora e proselitista, pode contribuir para o reconhecimento da diversidade religiosa e para o enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo na escola.

Abstract

Since the beginning of the euro-christian-centric colonizing project started in the 16th century, the religious influence in the sphere of public education is part of a set of strategies undertaken by some religious confessions that dispute hegemony in society. The result of this has been highly harmful to the school community, as the spread of discrimination, intolerance and racism has been affronting the human dignity of a

¹ Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Foi coordenador do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) entre 2017 e 2022. Foi redator da área de Ensino Religioso na BNCC. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0946-320X> E-mail: elcio.educ@gmail.com

significant portion of the population. This work aims to contextualize the creation and strengthening of the proposal for the epistemological and pedagogical transformation of Religious Education, recording its possible contributions to confronting discrimination, intolerance and racism at school. This work aims to contextualize the creation and strengthening of the proposal for the epistemological and pedagogical transformation of Religious Education, recording its possible contributions to confronting discrimination, intolerance and racism at school. In the second part, it presents and analyzes the epistemological and pedagogical foundations that underpin the Religious Education curriculum introduced in the Common National Curriculum Base (BNCC), highlighting its social function in the face of the pressing demand for recognition of religious diversity. The results show that Religious Education, as long as its doctrinal and proselytizing nature is overcome, can be a curricular component that promotes the recognition of religious diversity and that contributes to confronting discrimination, intolerance and racism at school.

Resumen

Desde el inicio del proyecto colonizador euro-cristiano-céntrico iniciado en el siglo XVI, la influencia religiosa en el ámbito de la educación pública forma parte de un conjunto de estrategias emprendidas por algunas confesiones religiosas que disputan la hegemonía en la sociedad. El resultado de esto ha sido muy perjudicial para la comunidad escolar, ya que la propagación de la discriminación, la intolerancia y el racismo ha atentado contra la dignidad humana de una parte importante de la población. Este trabajo tiene como objetivo contextualizar la creación y fortalecimiento de la propuesta de transformación epistemológica y pedagógica de la Educación Religiosa, registrando sus posibles aportes para enfrentar la discriminación, la intolerancia y el racismo en la escuela. Se trata de un estudio cualitativo, de tipo bibliográfico y documental, estructurado en dos partes principales: en la primera, se analiza la presencia del racismo epistémico y la colonialidad del saber en los currículos y prácticas pedagógicas. En la segunda parte, presenta y analiza los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que sustentan el currículo de Educación Religiosa introducido en la Base Curricular Nacional Común (BNCC), destacando su función social ante la apremiante demanda de reconocimiento de la diversidad religiosa. Los resultados muestran que la Educación Religiosa, en tanto que se supere su carácter doctrinal y proselitista, puede ser un componente curricular que promueva el reconocimiento de la diversidad religiosa y que contribuya a enfrentar la discriminación, la intolerancia y el racismo en la escuela.

Palavras-chave: Ensino religioso, Racismo, Intolerância, Ensino Fundamental.

Keywords: Religious education, Racism, Intolerance, Elementary School.

Palabras clave: Educación religiosa, Racismo, Intolerancia, Enseñanza fundamental.

1. Introdução

Historicamente, a escola brasileira foi instituída sob a aliança entre Estado-Igreja, no âmbito do projeto colonizador euro-cristo-cêntrico iniciado no século XVI. Por respaldar o poder da coroa, por meio do regime do padroado², o catolicismo assegurou o controle de vários campos sociais, dentre eles, o educativo, por meio da atuação de diferentes missionários e ordens religiosas. Neste contexto, os princípios da moral cristã e da doutrina católica entranharam-

² Por este acordo, as Coroas católicas de Espanha e Portugal detinham o direito de administrar os assuntos religiosos em seus domínios ultramarinos, responsabilizando-se pelo financiamento e controle da atividade missionária. Desta forma, o monarca detinha o poder político e religioso. (AZZI, 1987).

se ao ensino elementar, cabendo à escola ensinar tanto os conteúdos sagrados quanto profanos. Assim, as expressões “ensino da religião” ou “instrução religiosa” correspondiam à prática da evangelização, catequização e doutrinação tanto nos espaços formais (instituições educativas) quanto não formais (missões, pastorais e campanhas diversas). (CECCHETTI, 2016).

Durante todo o Brasil-Império (1822-1889), o ensino da doutrina católica foi parte integrante do currículo clássico humanístico (LORENZ; VECHIA, 2011). Contudo, especialmente a partir de 1860, quando maçons, liberais e positivistas difundiram os ideais republicanos e passaram a defender a separação dos poderes civil e religioso, as sucessivas reformas de ensino foram progressivamente ampliando os estudos científicos nas escolas e faculdades, em detrimento do ensino da religião, que paulatinamente foi se constituindo em “uma” dentre um conjunto de disciplinas escolares (CECCHETTI, 2016). Com isso, foi possível, “liberar” os estudantes “acatólicos”³ da obrigatoriedade de assistirem as aulas de instrução religiosa, que passaram a ser oferecidas em dias determinados da semana e sempre antes ou depois dos horários destinados às disciplinas científicas (Cf. BRASIL, 1879).

A efervescência dos debates em prol do “ensino leigo”, que demarcaram as últimas décadas do regime imperial, encontrou lugar no arcabouço jurídico nacional com a implantação da República. Ainda em 1890, o Governo Provisório instituiu os primeiros decretos visando a separação Estado-Igreja, a plena liberdade de cultos, a instituição do casamento civil e a secularização dos cemitérios (BRASIL, 1890a; 1890b; 1890c; 1980d). Sob a égide do Estado laico, a primeira Constituição da República declarou que seria “leigo” o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (BRASIL, 1891, Art. 72).⁴

Contudo, a laicização⁵ do Estado avançou mais em nível jurídico do que propriamente no âmbito das mentalidades e práticas sociais, e o amálgama político-religioso continuou a se reproduzir a despeito dos decretos e dispositivos constitucionais. Por outra parte, a Igreja Católica logo tratou de reformar suas estruturas visando adaptar o novo regime aos seus interesses, sendo que, no

³ A expressão “acatólicos” foi cunhada no âmbito da reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império em 1889. Trata-se do primeiro instrumento jurídico do Estado confessional que reconhece a existência de alunos não católicos, os quais passaram a ser desobrigados de frequentar as aulas de instrução religiosa. Tal encaminhamento deu origem à fórmula da facultatividade do Ensino Religioso, utilizada em todas as Constituições da República a partir da década de 1930.

⁴ O termo laicidade ainda não fazia parte do vocabulário corrente à época, que fazia uso de expressões como “ensino leigo” ou “escola leiga”, tal como se pode constatar no *Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, de 1883, elaborado sob a coordenação de Rui Barbosa. Por conseguinte, a primeira Carta Magna da República incorporou a expressão “ensino leigo” para se referir à laicização da educação.

⁵ É importante precisar o sentido dado ao termo “laicização” neste trabalho. Desde a origem do Cristianismo, o termo *laicus* passou a designar aquele que não era clérigo. Contudo, registros de 1487, indicam que na língua francesa, *laicus* deu origem a *laïque*, com sinônimo oposto a “clero”. A partir do século XIX, *laïque* começou a indicar um espaço que estava para além do controle religioso, assumindo contornos de oposição ao clerical. Foi aí que os termos como “laicidade”, “laicizar” e “laicização” começaram a ser empregados, principalmente nos países de língua latina, onde a separação do poder político ocorreu em meio a uma disputa direta contra a Igreja Católica. Já no contexto norte-europeu, a terminologia mais utilizada para expressar a mesma ideia foi “secularização” e “secularismo”. Para aprofundamento, consultar Autor (2016b).

conjunto de ações capitaneadas pelo Episcopado brasileiro, a reintrodução da instrução religiosa era o primeiro tópico da sua lista das prioridades.

Foi então, que na década de 1930, a Igreja conseguiu a retirada do dispositivo que instituiu o ensino leigo, reintroduzindo o Ensino Religioso na Constituição Federal, embora de matrícula facultativa (Cf. BRASIL, 1934). Desde então, o percurso desta disciplina nas escolas públicas brasileiras é caracterizado por alianças e disputas diversas, devido às diferentes finalidades e perspectivas defendidas pelos distintos grupos em atuação, que resultaram em diversos dispositivos de regulamentação jurídica ambíguos e contraditórios, que contribuíram para a perpetuação destes embates até nossos dias. Muitos autores se dedicaram a analisar o histórico e desdobramentos desta controvérsia e seus impactos ao caráter laico da escola pública, tais como Cury (1993, 2004), Cunha (2013, 2014), Figueiredo (1995, 2007), Cecchetti e Santos (2016, 2021), entre outros.

A fórmula cunhada ao Ensino Religioso em 1934 foi mantida em todas as demais Constituições brasileiras (1937, 1946, 1967 e 1988) e nas três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1961, 1971 e 1996). Desse modo, o Ensino Religioso confessional, aliado a outros ingredientes, produziu ao longo do tempo mais negação do que reconhecimento da diversidade religiosa, justamente por subalternizar tanto as crenças não-cristãs, quanto às pessoas ateias, agnósticas ou sem religião. Isso indica que, ao longo de aproximadamente cinco séculos, milhares de pessoas vivenciaram processos violentos de subjugação decorrentes das práticas de doutrinação, imposição e intolerância religiosa.

Foi somente ao longo da década de 1990 que efetivamente foram criados mecanismos institucionais para enfrentamento desta problemática. De um lado, o processo de redemocratização do país provocou um movimento de repensar a educação com base nos pressupostos da liberdade, democracia e cidadania. O Art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) traduziu estes anseios ao estabelecer que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...]”.

No contexto internacional, vários marcos normativos induziram o repensar das concepções e práticas educativas. A *Declaração mundial sobre educação para todos*, aprovada por uma Conferência Mundial reunida em Jomtien/Tailândia, em março de 1990, reafirmou que “toda pessoa tem direito à educação” e que cada criança, jovem ou adulto tem o direito de “satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. (Cf. UNESCO, 1990). De igual importância, a *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais* cobrou dos governos maior prioridade no processo de inclusão de todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais (Cf. UNESCO, 1994).

Estes e outros documentos internacionais pressionaram os governos brasileiros a criarem políticas para enfrentamento do analfabetismo, universalização das matrículas para crianças de 7 a 14 anos, redução dos índices de repetência e evasão, inclusão de pessoas com deficiência, melhoria

das condições estruturais das escolas e universidades, entre outras, com vistas a garantir uma educação inclusiva, democrática, laica e de qualidade.

Tal movimento incidiu na promulgação da LDB nº 9.394/1996, que definiu a educação como dever da família e do Estado, a ser oferecida com base nos princípios de “liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, tendo por finalidade o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2.).

Nesse contexto de efervescência cultural e de novas definições acerca dos princípios e fins da educação pública, seria uma verdadeira contradição oferecer o Ensino Religioso de forma confessional, sem preocupação alguma com o processo de reconhecimento da diversidade religiosa, demanda histórica reivindicada por diferentes grupos e etnias. Foi nesse âmbito que emergiu um movimento de alteração curricular do Ensino Religioso, que inicialmente consistiu na alteração do Art. 33 da LDB n. 9.394/1996, para remover seu caráter confessional e assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos.

Desde então, em diferentes regiões do país, foram elaboradas propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada, materiais didático-pedagógicos, eventos e produções científicas (teses, dissertações, artigos e capítulos) que muito contribuíram para reconfiguração do Ensino Religioso a partir da perspectiva não confessional. Tal movimento saiu fortalecido com a incorporação deste componente na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação (MEC), ao final de 2017.⁶

Em vista disso, este trabalho objetiva contextualizar a criação e fortalecimento da proposta de transformação epistemológica e pedagógica do Ensino Religioso, registrando suas possíveis contribuições para o enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo na escola.⁷

Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo bibliográfico e documental. A coleta dos dados, de um lado, é proveniente do estudo da literatura científica produzida por diferentes autores de perspectiva decolonial, os quais problematizam o racismo epistêmico e a colonialidade do saber, dentre outras categorias, enquanto heranças da colonialidade ainda existente no âmbito das sociedades latino-americanas. De outro lado, a pesquisa toma como documento principal o texto referente ao Ensino Religioso contido na BNCC, extraindo dele elementos que contribuem para o reconhecimento da diversidade religiosa.

O trabalho estrutura-se em duas partes principais: na primeira, problematiza a presença do racismo epistêmico e da colonialidade do saber nos currículos e práticas pedagógicas. Na segunda parte, apresenta e analisa os

⁶ Em razão do limite quanto à extensão deste trabalho, não analisaremos o teor do Acordo Internacional firmado entre o Brasil e a Santa Sé em 2008, a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, proposta pela Procuradoria-Geral da República (PGR) ao Supremo Tribunal Federal (STF), em 2012, e o Inteiro Teor do Acórdão da decisão do STF, proferida em 2017, que salvaguardou a constitucionalidade do Ensino Religioso confessional.

⁷ O processo de elaboração, a estrutura e o conteúdo da BNCC é um dos temas mais controversos na atualidade brasileira. Não constituiu objeto deste trabalho fazer análise destes elementos, uma vez que diferentes autores vem se debruçando sobre o tema, tal como os pesquisadores que contribuíram com o dossiê “A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias”, publicado no volume 13, nº. 25, da Revista Retratos da Escola (2019). Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 5 mar. 2022.

fundamentos epistemológicos e pedagógicos que alicerçam o currículo do Ensino Religioso introduzido na BNCC.

2. Racismo epistêmico e colonialidade do saber nos currículos e práticas pedagógicas

A luta pela afirmação do direito à liberdade de pensamento e crença mobilizou distintos grupos e coletividades ao longo da história, sobretudo a partir do século XI, quando a Igreja Católica, beneficiada por seu poderio econômico, militar, político e cultural, passou a combater de forma violenta, intolerante e persecutória a todos aqueles que a ameaçam, divergiam e/ou afrontavam. (LE GOFF, 2000). A atitude intolerante recaiu especialmente ao movimento de Reforma Protestante e a todos aqueles considerados “hereges” pelos Tribunais da Inquisição. De acordo com Green (2011), de 1478 a meados do século XVIII, a Inquisição foi a mais poderosa instituição da Igreja Católica em Espanha, Portugal e em suas colônias, julgando e queimando nas fogueiras milhares de pessoas.

A implantação do cristianismo nas Américas, que suplantou a identidade dos povos originários, se deu pela imposição de uma única identidade religiosa, o catolicismo, por meio do processo de colonização. Foram inúmeras as tentativas para erradicar completamente as religiões dos povos autóctones das Américas por meio de *Campanhas de Extirpação de Idolatria*. A intolerância religiosa que se realizou durante o processo de colonização se perpetuou durante o Império do Brasil, no qual a Igreja Católica era a religião oficial. Nesse contexto, outras religiões ou credos, incluindo a religiosidade indígena e dos escravos africanos foram proibidos por leis, perseguidos socialmente e combatidos pela polícia até meados do século XX. (FLEURI, 2013).

Na atualidade, não faltam evidências da existência de estratégias e práticas que discriminam e inferiorizam culturas, crenças e identidades que divergem do padrão civilizatório euro-cristo-cêntrico. O último *Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil* (BRASIL, 2016), resultado de pesquisa de abrangência nacional realizada no período de 2011 a 2015 pelo Ministério dos Direitos Humanos, evidenciou que, de maneira crescente, o fenômeno da violência e intolerância religiosa ainda se revela um desafio ao convívio numa sociedade diversa e um obstáculo à garantia dos direitos humanos. Indicou que as formas de manifestação da intolerância são diversas, indo de atitudes preconceituosas, passando por ofensas à liberdade de expressão da fé, à invisibilização de pessoas, o desrespeito à culturas até práticas violentas de perseguição e assassinato.

Em razão do processo colonizador, as religiões de matriz indígena e africana são as que mais sofrem violações de seus direitos em relação à sua religiosidade. Em escolas e universidades, currículos e práticas pedagógicas monoculturais têm contribuído para (re)produção de processos de subalternização das culturas, histórias, literaturas, expressões artísticas e religiosidades de origem indígena e africana. Isso indica que, cotidianamente, estudantes de origem ou identificados com as matrizes indígenas e afro-brasileiras ainda enfrentam processos de imposição cultural e religiosa, em razão da reprodução de processos educativos monoculturais, que desconsideram a legitimidade de suas cosmovisões, crenças e saberes

diversos. Fonseca (2018), ao analisar o *Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil* detalha caos de crianças que possuem posições de liderança no Candomblé ou na Umbanda, que são obrigadas a esconder sua pertença religiosa quando entram na escola.

Muito embora haja a obrigatoriedade legal para inclusão no currículo oficial das redes de ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme estabelecido pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, essas temáticas não foram incorporadas de maneira satisfatória nos projetos político-pedagógicos e nas práticas pedagógicas da maioria das escolas (CARREIRA; ANDRADE, 2015; SIILVA FILHO, 2016; MARQUES; BILHÃO, 2020). Isso porque, normalmente, as poucas ações efetivadas assumem um carácter mais comemorativo em tom de efeméride do que propriamente de inclusão no rol dos conhecimentos curriculares.

Essas constatações apontam que a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena historicamente foram sujeitadas a territórios subalternizados na escala de produção e veiculação dos conhecimentos. Isso quer dizer que toda a riqueza cultural da cosmovisão afro e indígena – a concepção circular do tempo, a reverência aos ancestrais, a existência coletiva, as expressões rítmicas, artísticas e corporais, os ideais de solidariedade e partilha, a relação de cooperação com a natureza, as formas específicas de pensar, tratar e conviver com as diferenças, entre tantos outros ensinamentos cultivados, preservados e transmitidos de geração em geração – é relegada a um não-lugar histórico, social, científico e pedagógico. Por isso, currículos e projetos monoculturais que desconsideram *epistemes*, saberes, ritmos, tempos e formas de relacionamento que divergem do instituído, seguem limitando e restringindo possibilidades de construção de práticas pedagógicas diferenciadas. (FLEURI, 2014).

Desde uma perspectiva decolonial⁸, podemos considerar que a intolerância contras as religiosidades indígenas e afro descendentes está ancorada em um racismo epistêmico, ou seja, um mecanismo de poder utilizado pelos grupos socialmente hegemônicos para difundir a tese de que os únicos conhecimentos, crenças, valores e práticas legítimas e verdadeiras são justamente as suas (GROSGOUEL, 2016). Deste modo, perpetua-se a colonialidade do saber, que consiste na deslegitimação e repressão histórica dos modos de produção de conhecimentos que se diferenciam da epistemologia cientificista eurocêntrica dominante. A violência desta colonialidade, que se manifesta no sistema escolar por meio da imposição de uma hierarquia de saberes, contribuiu para que filhos e filhas de povos subalternizados se reconheçam como inferiores, atrasados, incultos e incivilizados.

A colonialidade do saber desarticula a consciência crítica identitária e impulsiona os sujeitos a criarem autorrepresentações negativas de si mesmas, para que neguem suas próprias raízes étnicas e incorporem as crenças e valores dos dominantes. Desconhecendo e até envergonhando-se de seu passado, estes sujeitos não visualizam horizontes e acabam por ocupar posições sociais previamente delimitadas pelo opressor. Ou, como alertava Fanon (2008, p. 28),

⁸ Aqui fazemos referência ao “giro decolonial”, movimento social-intelectual latino americano que, a partir dos anos 1990, vem problematizando criticamente a dinâmica sociopolítica colonial ainda presente nas sociedades contemporâneas por meio da seguinte tríade: colonialidade do ser, colonialidade do poder e colonialidade do saber (QUIJANO, 2011; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007).

na introdução da obra *Pele negra, máscaras brancas*: “[...] para o negro, há apenas um destino. E ele é branco”. Assim, opera-se a naturalização da ideologia dos donos do poder e a subalternização cultural, epistêmica, histórica e simbólica do(a) outro(a).

Não é preciso lentes muito apuradas para identificar o racismo epistêmico e a colonialidade do saber no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere ao tratamento das histórias, culturas e religiosidades afro-brasileiras e indígenas. Com isso, tenta-se deslegitimar elementos basilares da identidade destes grupos, uma vez que servem de resistência aos processos históricos de exclusão e desigualdade a que foram submetidos. Não por acaso, de um lado, os terreiros seguem invadidos e vilipendiados por uma nova cruzada colonial cristã, empreendida em grande parte por membros de igrejas neopentecostais, que classificam suas práticas religiosas como demoníacas (RIOS, 2019; BALLOUSSIER, 2021). De outro lado, os povos indígenas seguem sofrendo perseguições e invasões de seus territórios, em um contexto no qual os próprios direitos constitucionalmente previstos são questionados e atacados. (MARTINS, 2021).

O fato de a escola ter se estruturado historicamente sob uma lógica monocultural (SACRISTÁN, 1995; MOREIRA; CANDAU, 2008), contribui para o acirramento da disputa epistêmica e religiosa entre as distintas identidades. Além de subestimar as diferentes maneiras encontradas por inúmeras culturas para explicar e compreender a existência, a adoção de uma única perspectiva dá margem ao entendimento das diferenças como desvio, anormalidade, deficiência e inferioridade. A abordagem incipiente da diversidade religiosa no currículo escolar é terreno fértil para a difusão de pré-conceitos, discriminações, suposições, rotulações e violências de cunho religioso, especialmente daquelas historicamente submetidas à colonialidade do saber, como as de matriz indígena e africana.

De outra parte, a persistência das práticas de proselitismo religioso no espaço escolar contribui para a propagação de determinadas crenças sobre as demais. Santos, Santos e Grando (2021) evidenciam que determinados símbolos e práticas religiosas coincidentes com as crenças dos professores são mais valorizadas no espaço escolar em detrimento das demais, vistas como “crendices”. De igual modo, estudos etnográficos realizados por Valente (2020) indicam a débil fronteira entre o público e o privado em razão do engajamento pessoal dos professores em matéria de fé, que se manifesta em diferentes formas de ser, agir, pensar e sentir no cotidiano escolar. Em alguns casos, a retórica proselitista opera na tentativa de repressão de outras formas de religiosidades, valendo-se da prática de “demonização” do outro (BOBSIN, 2018), no intuito de caracterizá-lo como inferior, subalterno, anormal ou exótico.

Diante desse quadro, é fundamental tratar de forma adequada a diversidade religiosa presente e constituinte da sociedade brasileira, por meio da formulação de outros currículos e do desenvolvimento de outras práticas docentes de perspectiva intercultural e inter-religiosa, que abarque a complexidade das culturas, religiões e religiosidades (CECCHETTI; POZZER; TEDESCO, 2020). Isso é necessário para que os processos educativos sejam fomentadores de relações dialógicas com as diferenças e comprometidas em superar visões etnocêntricas e intolerantes, que sustentam processos de exclusão e desigualdade.

Mas como fazer isso? Seria possível transformar o Ensino Religioso, disciplina historicamente utilizada para homogeneizar, doutrinar e converter, em um componente curricular que promova o reconhecimento da diversidade religiosa e combata a discriminação, a intolerância e o racismo na escola? De que modo o currículo do Ensino Religioso proposto pela BNCC corrobora com este propósito?

3. Fundamentos epistemológicos e pedagógicos do ensino religioso na BNCC

Herança da histórica aliança entre Igreja-Estado, o caráter eminentemente confessional do Ensino Religioso somente começou a ser questionado a partir dos anos 1970, quando coletivos de educadores, líderes religiosos e pesquisadores de diferentes áreas deram início à gestação de outras concepções e propostas pedagógicas para esta disciplina. Em alguns Estados foram criadas organizações cristãs interconfessionais⁹, que buscaram superar o modelo catequético-doutrinário ao adotar o ecumenismo como modelo referencial (FIGUEIREDO, 1995).

Nestes contextos, por mais de duas décadas, o desenvolvimento de propostas curriculares ecumênicas gerou novas reflexões que resultaram em novo movimento de revisão da natureza epistemológica do Ensino Religioso. Buscava-se uma proposta que pudesse acolher integralmente a diversidade religiosa brasileira e não apenas as denominações cristãs. Um dos resultados desse movimento resultou na instalação, em 1995, do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER)¹⁰. Esta instituição, com o passar do tempo, tornou-se um espaço de discussão e ponto aglutinador de ideias e propostas de operacionalização de um Ensino Religioso que supere seu histórico enfoque confessional e prosélito.¹¹

No entanto, a despeito dos esforços empreendidos, a LDB nº 9.394/1996 originalmente manteve o caráter confessional e interconfessional do Ensino Religioso. Insatisfeitos com essa medida, no início de 1997, uma forte mobilização social capitaneada pelo FONAPER reivindicou a superação do proselitismo e a adoção de uma proposta educativa inter-religiosa. A ação coletiva resultou na aprovação da Lei nº 9.475/1997, que alterou a concepção e a finalidade da disciplina:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, **assegurando o respeito à diversidade cultural**

⁹ A título de exemplo citamos o Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER), em Santa Catarina, a Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC), no Paraná, e o Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso (IRPAMAT).

¹⁰ O FONAPER é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu Estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, constituindo-se num organismo que trata de questões pertinentes a esta área de conhecimento, sem discriminação de qualquer natureza (FONAPER, 1996).

¹¹ Sobre o legado do FONAPER na proposição de um Ensino Religioso não confessional, consultar Pozzer; et al (2010); Pozzer; et al. (2015) e Maria; Pazza; Cecchetti (2019).

religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1997, grifo nosso).

A alteração da LDB foi determinante para a constituição de um novo modelo de Ensino Religioso, agora sem afrontar o princípio constitucional da laicidade. Isso porque, no sentido dado pela Lei, cabe ao Ensino Religioso disponibilizar conteúdos científicos acerca da diversidade religiosa no currículo escolar, com a finalidade de promover o respeito à diversidade religiosa.

Condizente com estes pressupostos, nas últimas duas décadas, dezenas de sistemas estaduais e municipais de ensino implementaram o Ensino Religioso de perspectiva não confessional, embora adotando procedimentos diversos quanto à sua regulamentação e definição de normas para contratação de docentes.

Ademais, os investimentos públicos na formação inicial e continuada de professores¹², a promoção de seminários e congressos científicos específicos¹³, o crescimento e avanço de pesquisas e a difusão de publicações contribuíram sobremaneira na constituição de uma identidade epistemológica própria ao Ensino Religioso.

O conjunto de esforços empreendidos desde 1997 resultou na consolidação de um outro modelo de Ensino Religioso, cujo objetivo central é proporcionar aos estudantes do Ensino Fundamental o acesso aos conhecimentos religiosos elaborados historicamente por diferentes culturas e sociedades, com vistas à conhecer, respeitar e conviver com a diversidade religiosa. Trata-se de um Ensino Religioso que não mais busca colonizar os imaginários e nem difundir uma única verdade, mas contribuir na convivência democrática entre pessoas e grupos que assumem convicções religiosas (e não religiosas) diferentes.

Não foi por acaso que, em meados de 2013, quando o MEC deu início aos primeiros movimentos em prol da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que o FONAPER foi convidado a indicar especialistas para compor o grupo de redação do texto curricular para esta área de conhecimento¹⁴. Homologada ao final 2017, a BNCC demarcou que o Ensino Religioso possui natureza e finalidades pedagógicas distintas da “confessionalidade”. O

¹² Merece destaque os cursos de licenciatura em Ciências da Religião mantidos por universidades públicas, tais como a UEMA, UFPB, UEPA, UFJF, Unimontes, UFS, UFSM, UERN, UEA, entre outras, assim como em algumas universidades comunitárias: FURB, Univille, Unisul, Unochapecó, UnC, USJ, Unoesc e Unicap.

¹³ Dentre os eventos científicos de abrangência nacional vale registrar as 10 edições do Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE) e as 16 edições do Seminário Nacional de Formação de Professores de Ensino Religioso (SEFOPER), ambos organizados bianualmente, de forma intercalada e itinerante, pelo FONAPER em parceria com universidades e sistemas de ensino.

¹⁴ Não constitui objeto de análise deste trabalho a polêmica decorrente de o Ensino Religioso se constituir área de conhecimento ou componente curricular. Na primeira versão da BNCC, este foi considerado componente curricular da área de Ciências Humanas. Na versão seguinte, foi tratado como área de conhecimento. Na terceira versão, foi arbitrariamente excluído pela nova equipe que assumiu a pasta do MEC no governo de Michel Temer. Posteriormente, foi reintroduzido na versão final da BNCC por orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE), haja vista que a Resolução CNE/CEB n. 7/2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu Art. 15, estabeleceu o Ensino Religioso como área de conhecimento.

documento também estabeleceu que “cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de **pressupostos éticos e científicos**, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (BRASIL, 2017, p. 432, grifos nossos). Isso implica em não conceder vantagens ou supervalorizar um determinado credo e excluir ou menosprezar outros. Trata-se de considerar todas as tradições e movimentos religiosos com mesmo grau de valor.

De um lado, o pressuposto ético evocado corresponde basicamente ao reconhecimento do diferente, já que todos são únicos e possuem modos singulares de ver e compreender o mundo. Por conseguinte, são livres em adotar ou seguir diferentes crenças, espiritualidades ou filosofias de vida para significar as coisas e os acontecimentos da vida.

O reconhecimento das identidades religiosas e não religiosas, por meio do estudo das diferentes culturas, religiosidades e filosofias de vida na escola, contribui para a promoção dos direitos humanos e para o exercício do direito à liberdade de pensamento, crença e convicção.

A dinâmica do reconhecimento mobiliza a resignificação de concepções e práticas etnocêntricas e fundamentalistas, ao mesmo tempo em que instiga e problematiza relações de saberes e poderes de caráter religioso, tanto nos espaços educativos como na sociedade em geral.

O processo de reconhecimento das identidades e alteridades inclui o exercício do diálogo intercultural. Isso significa que as diferentes perspectivas religiosas e filosofias de vida devem ser reconhecidas como legítimas e tratadas com igual respeito e dignidade. O diálogo intercultural objetiva a superação de processos de exclusão, desigualdade, intolerância e discriminação. Trata-se de produzir concepções e práticas que respeitem e valorizem as identidades, buscando desenvolver a autopercepção de que cada sujeito é um ser singular, flagrando-se também como diferentes num universo de diferentes (OLIVEIRA; *et al.*, 2007).

A BNCC explicitou que o “conhecimento religioso” é o objeto da área de Ensino Religioso, entendido como um bem simbólico produzido no âmbito de diferentes culturas e sociedades. Assim, o estudo dos conhecimentos religiosos visa subsidiar a compreensão e valorização do conjunto de aspectos constituintes da diversidade religiosa e de suas conexões com outras instâncias socioculturais. Este saber, contudo, não possuiu um fim em si mesmo, porque almeja o desenvolvimento de atitudes de reconhecimento dos diferentes e das diferenças.

De outro lado, o pressuposto científico corresponde à abordagem dos conhecimentos religiosos a partir da ciência e não de uma opinião ou doutrina particular. Como a ciência busca elucidar e interpretar os fatos com maior imparcialidade possível, os conhecimentos científicos acerca dos fenômenos religiosos são apresentados sem pretensões prosélicas.

A adoção dos pressupostos éticos e científicos objetivam superar práticas pedagógicas que partem de convicções religiosas particulares ou dos grupos religiosamente hegemônicos. Nas aulas de Ensino Religioso, o reconhecimento da alteridade requer a abordagem qualificada de todas as culturas e tradições religiosas sem proselitismos e discriminações.

De acordo com a BNCC, o Ensino Religioso “adota a **pesquisa** e o **diálogo** como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e resignificação de saberes,

visando o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2017, p. 434, grifos nossos). O princípio da pesquisa traduz-se nas aulas de Ensino Religioso como ponto de partida para a investigação, para descoberta do desconhecido. Deste modo, problematizar, desnaturalizar e indagar o cotidiano são pontos de partida para a construção de conhecimento com sentido e significado, gerando motivação em querer saber mais. A pedagogia da pergunta coloca em xeque metodologias de repasse de conteúdos prontos, abstratos e descontextualizados, tal como ensinou Paulo Freire (FREIRE; FAUNDEZ, 2021).

Desse modo, perguntar e pesquisar no Ensino Religioso tem como ponto de partida a problematização dos conhecimentos religiosos presentes no contexto social dos educandos. Se o Ensino Religioso se restringir em apresentar respostas prontas aos educandos, perderá sua potencialidade formativa de problematizar representações sociais preconceituosas sobre o(a) outro(a), com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e o racismo na escola.

Por sua vez, o princípio do diálogo é mais que uma metodologia para o aprendizado. É processo mediador, articulador, fomentador e criador de possibilidades para o reconhecimento do(a) outro(a), incentivando a convivência em uma perspectiva de descoberta e releitura do religioso em seus diferentes aspectos. A condição necessária para o exercício do diálogo é o reconhecimento do(a) outro(a) como um legítimo interlocutor.

Quando se trata da diversidade religiosa, o diálogo é meio para (re)conhecer singularidades e especificidades de cada tradição e/ou movimento religioso. No exercício do diálogo não pode haver fusão e nem confusão, mas, sim, abertura e distanciamento de autossuficiências que dificultam e limitam a compreensão de que cada religiosidade é um patrimônio cultural da humanidade. Na dinâmica da abertura provocada pelo diálogo, irrompem possibilidades da construção de outros desenhos para as tramas identitárias individuais e coletivas.

A pesquisa e o diálogo sobre a diversidade cultural religiosa se apresentam como um dos elementos para a formação integral do ser humano no espaço escolar e encaminham vivências fundamentadas na dignidade humana e no direito à diferença. Pesquisar e dialogar no contexto da diversidade religiosa possibilita a produção de saberes que denunciem injustiças, afrontem processos de exclusão e desigualdades e promovam atitudes de cuidado e reconhecimento para uma melhor convivência entre os diferentes e as diferenças.

Assim, aprender a conhecer, respeitar e conviver com as diversidades implica em um movimento de saída de si para observar e ver a realidade a partir das lentes do(a) outro(a), a partir de sua história e contexto sociocultural. Requer a construção de um olhar dialógico para internalizar a realidade observada, para ter as condições mínimas de produzir questionamentos, interpretações e considerações, “rompendo as insuficiências teóricas e práticas fomentadoras de cegueiras” (CECCHETTI; OLIVEIRA; HARDT, 2013, p. 223).

Por isso, a “Ética da alteridade” e a “Interculturalidade” são apontadas pela BNCC como fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento das histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. Tais perspectivas ajudam a superar assimetrias de poder entre culturas e religiões, com a finalidade de tratar como legítimos saberes e conhecimentos

tradicionalmente menosprezados e sistematicamente inferiorizados pela cultura escolar, como é o caso das religiosidades indígenas e afro-brasileiras.

O fundamento da interculturalidade impulsiona o princípio do reconhecimento recíproco. Trata-se não apenas de uma teoria, mas de uma postura que desafia a conhecer e interagir com diferentes culturas e religiosidades. Viver, pensar e agir interculturalmente significa reconhecer “nosso” analfabetismo intercultural para gerar uma predisposição de abertura e aprendizagem de “outros alfabetos culturais”. Para Fernet-Betancourt (2007, p. 13-14), a interculturalidade refere-se justamente a uma “[...] postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver ‘suas’ referências identitárias em relação com os chamados ‘outros’” impulsionando um “processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual [...]”.

A interculturalidade busca constituir relações entre os diferentes e as diferenças, o que não é algo simples e tranquilo. Elas são tecidas na medida em que os (des)encontros geram possibilidades de abertura, enquanto caminho de aproximação e reconhecimento. O diálogo, na perspectiva da interculturalidade é existencial, e requer uma atitude de “desarme do si próprio” para poder “apreender”, em mesmo nível de legitimidade, o “enunciado” do(a) outro(a) (PANIKKAR, 1993).

Portanto, interculturalidade sustenta o exercício pedagógico do Ensino Religioso de olhar para as culturas e religiões com outras lentes, para desconstruir preconceitos e estratégias de dominação, superposição, subalternidade e negação do(a) outro(a).

O segundo fundamento teórico e pedagógico do Ensino Religioso é a ética da alteridade, entendido por Wickert (2013, p. 49), como o:

[...] modo como nós tratamos respeitosamente o Outro ser humano. Este modo é o da responsabilidade por todos aqueles que são excluídas do bem viver na sociedade atual. Alteridade, porque a diversidade cultural e religiosa e não religiosa se constitui a partir de todas as diferenças existentes entre nós. Somos todos diferentes, e essa é uma riqueza natural. Quanto mais diverso for o mundo, mais aumentam as nossas responsabilidades.

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).

A questão da alteridade é chave na definição do humano, que se constitui pela relação face-a-face, rosto-rosto. Para Levinas (2008) o rosto recusa-se à posse, não se submete ao controle pelo eu. Pela sua revelação transcendente, o rosto resiste a qualquer tentativa de apreensão: “[...] a expressão que o rosto introduz no mundo não desafia a fraqueza dos meus poderes, mas o meu poder de poder” (2008, p. 176). O rosto representa a resistência ética da alteridade; pressupõe o reconhecimento de sua diferença absoluta, legítima, imprescritível e infinita. Essa relação a partir do rosto é a revelação de que a alteridade exige respeito e acolhida.

Deste modo, a ética da alteridade pressupõe,

[...] um comportamento de responsabilidade, justiça, humildade e interpelação do outro, acolhimento daquele(a) que é diferente. Assim, ter ética é ter uma atitude positiva perante o outro, pois ética é uma ação de acolhida do sofrimento de alguém. É ouvi-lo sem julgá-lo, suspendendo todos os juízos de valor, apenas respeitá-lo em seu modo de manifestar-se. (WICKERT, 2007, p. 54).

No Ensino Religioso, a ética da alteridade desafia a reconhecer, acolher e conviver com o diferente, desenvolvendo uma sensibilidade de cuidado da alteridade a partir de seu rosto. Significa considerar o(a) outro(a) como sujeito que possui os mesmos direitos que eu.

Com essa abordagem, a BNCC, enquanto política curricular, posiciona-se explicitamente contra o proselitismo religioso na escola, ao mesmo tempo em que procura definir o objeto, objetivos e unidades temáticas do Ensino Religioso, bem como aponta um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Nela está contida, portanto, a perspectiva de um Ensino Religioso laico e intercultural, cuja função social reside na busca de superação do confessionalismo escolar, para que o cotidiano escolar seja lugar do exercício de diálogo e do reconhecimento das múltiplas formas de ser, pensar, crer e viver do humano.

4. Considerações finais

Neste trabalho, partimos da hipótese de que o Ensino Religioso, desde que superada sua natureza doutrinadora e proselitista, pode ser um componente curricular que promove o reconhecimento da diversidade religiosa e contribua para o enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo na escola.

A partir de uma breve análise histórica, procuramos apresentar o percurso de constituição identitária do Ensino Religioso não confessional na atualidade brasileira. Para isso, destacamos as motivações e esforços empreendidos por diferentes sujeitos e grupos para transformar o Ensino Religioso em uma área de conhecimento responsável por promover o estudo dos conhecimentos religiosos nas escolas públicas.

Vimos que os esforços empreendidos a longo das últimas décadas encontraram espaço e lugar na BNCC, que acabou referendando o modelo de Ensino Religioso não confessional, com a finalidade de contribuir para a promoção do respeito à diversidade religiosa, contrapondo-se, por conseguinte, à decisão do STF de autorizar a sua oferta de modo confessional.

A superação do caráter doutrinário do Ensino Religioso para uma abordagem não confessional depende de vários fatores, dentre os quais, formar um quadro de docentes devidamente habilitados, suprir a demanda por materiais didáticos adequados, fomentar pesquisas e difundir conhecimentos específicos, entre outros. No campo da formação, é imprescindível a oferta de cursos de licenciatura em Ciências da Religião, de modo a atender às especificidades do exercício da docência do Ensino Religioso, tal como prevê a Resolução CNE/CP

n. 5/2018 (BRASIL, 2018).¹⁵ A efetivação dos objetivos contidos na BNCC muito dependerá da formação de docentes abertos à diversidade cultural e religiosa, conhecedores da complexa dinâmica dos fenômenos religiosos e didaticamente preparados para o tratamento das culturas e religiosidades em sala de aula.

Para além do campo educacional, persistem inúmeros desafios para consolidação do Ensino Religioso não confessional na escola. Na atualidade, de forma crescente, a influência religiosa na esfera do ensino público é parte de um conjunto de estratégias empreendidas por algumas denominações cristãs que disputam hegemonia na sociedade. O resultado disso tem sido altamente danoso à comunidade escolar, já que a disseminação do preconceito, as práticas de intolerância religiosa e a difusão de imagens negativas e discriminatórias tem afrontado os direitos humanos de uma parcela significativa da população. São acontecimentos que perpetuam o racismo epistêmico e a colonialidade do saber perante determinados grupos minoritários da sociedade, especialmente os de origem indígena e afrodescendentes.

A multiplicação das hostilidades, discursos de ódio, práticas discriminatórias e intolerantes no campo religioso, requer do Estado brasileiro a criação políticas públicas capazes de gerar ações de enfrentamento de longo alcance e duração, que abarque a totalidade das instituições escolares. E uma das ações possíveis a constar nestas políticas é apostar na função social do Ensino Religioso não confessional, subsidiando-o com programas para formação inicial e continuada de seus docentes, com incentivo e fomento para elaboração e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos.

Se a diversidade religiosa continuar a não ser reconhecida em seus saberes, valores, concepções e práticas; e se as unidades escolares não modificarem ritos, ritmos e processos que privilegiam determinados sujeitos e grupos, ou não estimularem diálogos entre diferentes identidades religiosas e não religiosas, o direito à liberdade de pensamento, consciência, religião ou de qualquer convicção será um privilégio para apenas alguns determinados grupos sociais.

Referências

AZZI, R. **A cristandade colonial**. Mito e ideologia. Petrópolis: Vozes, 1987.

BALLOUSSIER, A. V. Bolsonarismo e ascensão evangélica são novas ameaças ao candomblé, diz sociólogo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 23/01/2021, p. 1. Disponível em: <https://folha.com/7hm0sk2u>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BOBSIN, O. Intolerâncias, violência religiosa - a demonização do diferente). *In*: FONSECA, A. B. C. (org.). **Estado laico, intolerância e diversidade religiosa no Brasil**: pesquisas, reflexões e debates. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. p. 72-88.

BRASIL. Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. *In*: **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1879**, v. 1, pt. II, p. 196. Disponível em:

¹⁵ O Art. 2º desta Resolução estabelece que o “curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 1).

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890a. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. In: **Coleção de Leis do Brasil - 1890**, vol. 1, p. 10. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-119-a-7-janeiro-1890-497484-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Decreto n. 181, de 24 de Janeiro de 1890b. Promulga a lei sobre o casamento civil. In: **Coleção de Leis do Brasil - 1890**, v. 1, fasc. 1, p. 168. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-181-24-janeiro-1890-507282-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Decreto n. 521, de 26 de Junho de 1890c. Prohibe cerimoniaes religiosas matrimoniaes antes de celebrado o casamento civil, e estatue a sancção penal, processo e julgamento applicaveis aos infractores. In: **Coleção de Leis do Brasil - 1890**, v. 1, fasc. VI, p. 1416. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-521-26-junho-1890-504276-norma-pe.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Decreto n. 789, de 27 de setembro de 1890d. Estabelece a secularização dos cemiterios. In: **Coleção de Leis do Brasil - 1890**, v. 1, fasc. IX, p. 2454. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-789-27-setembro-1890-552270-publicacaooriginal-69398-pe.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. **Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015)**: resultados preliminares. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, SDH/PR, 2016. Disponível em: <http://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/09/RelatorioIntoleranciaViolenciaReligiosaBrasil.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 5, de 28 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em: 5 mar. 2022.

CARREIRA, D.; ANDRADE, A. **Educação das relações raciais**: balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003. São Paulo, Ação Educativa, 2015.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (comp.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CECCHETTI, E.; OLIVEIRA, L. B. de; HARDT, L. S. Educação, diversidade religiosa e cultura de paz: cuidar, respeitar e conviver. In: FLEURI, R. M.; et al.(orgs.). **Diversidade religiosa e direitos humanos**: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013. p. 203-228.

CECCHETTI, E. *A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)*. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

CECCHETTI, E.; POZZER, A.; TEDESCO, A. L. Formação docente intercultural e colonialidade do saber. **Revista del CISEN Tramas/Maepova**, n. 8 (1), p. 187-200, 2020.

CUNHA, L. A. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**, 34 (124), p. 925-941, jul/set., 2013.

CUNHA, L. A. A laicidade em disputa: religião, moral e civismo na educação brasileira. **Revista Teias**, 14 (36), p. 5-25, 2014.

CURY, C. R. J. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. **Educação em Revista**, 17, p. 20-37, jun. 1993.

CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**. 27, p. 183-213, set/dez 2004.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, A. de P. **Ensino religioso: tendências, conquistas, perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FIGUEIREDO, A. de P. **Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento**. 2007. 605 f. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2007.

FLEURI, R. M. Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In: FLEURI, R. M.; *et al.* (Orgs). **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013. p. 57-80.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Revista Série-Estudos**, v. 37, p. 89-106, 2014.

FONAPER, Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. 1996. **Carta de princípios**. Disponível em <http://www.fonaper.com.br/carta-principios.php>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FONSECA, A. B. C. Primeiras análises dos dados do relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015). In: FONSECA, A. B. C. (org.). **Estado laico, intolerância e diversidade religiosa no Brasil: pesquisas, reflexões e debates**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. p. 22-47.

FORNET-BETANCOURT, R. **Religião e interculturalidade**. São Leopoldo: Nova Harmonia; Sinodal, 2007.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GREEN, T. **Inquisição**. O reinado do medo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

LE GOFF, J. A raízes medievais da intolerância. In: BARRET-DUCROCQ, F. (Org.). **A intolerância**. Foro Internacional sobre a Intolerância. Academia Universal das Culturas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 38-41.

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2008.

LORENZ, K. M.; VECHIA, A. O debate ciências versus humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de Ciências no Colégio de Pedro II. In: FERREIRA NETO, A.; GONÇALVES NETO, W.; MIGUEL, M. E. B. **Práticas escolares e processos educativos**: currículo, disciplinas e instituições escolares (século XIX e XX). Vitória: Edufes, 2011.

MARIA, M. R. C.; PAZZA, N. M. V.; CECCHETTI, E. O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil. In: CECCHETTI, E.; SIMONI, J.C. **Ensino religioso não confessional**: múltiplos olhares. São Leopoldo: Oikos, 2019, p. 13-27.

MARQUES, M.; BILHÃO, I. A educação para as relações étnico-raciais na formação inicial em pedagogia: um estudo de caso. **Pedagogia em Foco**, v. 15, n. 13, p. 43-61, jan./jun. 2020.

MARTINS, T. PL 490: Entenda o que é o projeto que muda a demarcação de terras indígenas. **Correio Brasiliense**. Brasília/DF, 23/06/2021, p. 1. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/politica/2021/06/4933154-pl-490-entenda-o-que-e-o-projeto-que-muda-a-demarcacao-de-terras-indigenas.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

OLIVEIRA, L. B. de; *et al.* **Ensino religioso no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação: Série Ensino Fundamental).

PANIKKAR, R. **Paz y desarme cultural**. Santander: Sal Terrae, 1993.

POZZER, A.; *et al.* (Orgs.). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

POZZER, A.; *et al.* (Orgs.). **Ensino religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. La colonialidad del saber. Buenos Aires: CICCUS/CLACSO, 2011. p. 219-264.

RIOS, A. Religiões de matriz africana são alvos de 59% dos crimes de intolerância. **Correio Brasiliense**. Brasília/DF, 11/11/2019, p. 1. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/11/11/interna_cidadesdf,805394/religioes-de-matriz-africana-alvos-de-59-dos-crimes-de-intolerancia.shtml. Acesso em: 5 mar. 2022.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-105.

SANTOS, A. V. dos.; CECCHETTI, E. “A grita endiabrada”: o Ensino Religioso no decurso entre o Império e os primórdios da República. **Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor.**, v. 13, n. 1, p. 537-552, jan./abr. 2021.

SANTOS, D. M. dos; SANTOS, D. M. dos; GRANDO, B. S. Em nome do Pai: a (não) laicidade em instituições e escolas públicas. **Conjectura: Filos. Educ.**, v. 26, p. 2-23, 2021.

SILVA FILHO, J. A. da. **O ensino de história no Brasil e a lei 11.645/08**: articulações e entrecruzamentos das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica. 2016. 29 f. Relatório final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências da Educação e Saúde. Centro Universitário de Brasília, Brasília/DF, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 5 mar. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 5 mar. 2022.

VALENTE, G. A. Socialização profissional docente ou como uma prática se naturaliza? Um estudo sobre a naturalização do religioso na prática docente. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-15, 2020.

WICKERT, T. A. Terra, ensino religioso e alteridade. In: CAMARGO, C. da S.; CECCHETTI, E.; OLIVEIRA, L. B. de. **Terra e alteridade**: pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007. p. 47-60.

WICKERT, T. A. Ethos e direitos humanos: um legado da diversidade cultural. **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**, p. 39-55, 2013.

Enviado em: 01/julho/2021 | Aprovado em: 09/maio/2022