

Nacional Permanente do Ensino Religioso- fundado em 1995, tornou-se um espaço de es, encaminhamentos e ações que vieram a uma concepção de Ensino Religioso no Brasil, nponente curricular responsável por possibilitar o os saberes e conhecimentos produzidos pelas culturas, cosmovisões e tradições religiosas, sem o, no contexto da Educação Básica.

esta obra é lançada em um momento histórico no do o Ministério da Educação/MEC divulga, para pública, o texto preliminar da Base Nacional :urricular, apresentando direitos e objetivos de gem do componente Ensino Religioso para os os do Ensino Fundamental, alinhados aos os e discussões organizados por este Fórum no los seus vinte anos. Parabéns a todos que neste incorporar os ideais e o modo de ser FONAPER, nuitos sonhos realidade.

ISBN 978-85-69886-00-6



9 788569 188600 >



Obra comemorativa

# ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fundamentos epistemológicos e curriculares

Adecir Pozzer  
Francisco Palheta  
Leonel Piovezana  
Maria José Torres Holmes  
(Organizadores)

# ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fundamentos epistemológicos e curriculares

FONAPER



Obra comemorativa



Adecir Pozzer  
Francisco Palheta  
Leonel Piovezana  
Maria José Torres Holmes  
(Organizadores)

# ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: *Fundamentos epistemológicos e curriculares*

Obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER



Florianópolis, 2015

© Editora Saberes em Diálogo e Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso/FONAPER.

### Conselho Editorial Saberes em Diálogo

Adecir Pozzer (SED/SC e GPEAD/FURB, Brasil)  
Ana Tereza Reis da Silva (UnB, Brasil)  
Carlos André Macêdo Cavalcanti (UFPB, Brasil)  
Christian Muleka Mwewa (UFMS, Brasil)  
Clarice Salete Traversini (UFRGS, Brasil)  
Elcio Cecchetti (SED/SC e GPEAD/FURB, Brasil)  
Jaime Carril Rojas (USACH e RILEP, Chile)  
José María Hernández Dias (USAL, Espanha)  
José Marín (UG, Suíça)  
José Mario Méndez Méndez (UNA, Costa Rica)  
Lana Claudia de Souza Fonseca (UFRRJ, Brasil)  
Leonel Piovezana (UNOCHAPECÓ, Brasil)  
Lilian Blanck de Oliveira (FURB, Brasil)  
Marcos Rodrigues da Silva (FURB, Brasil)  
Reinaldo Matias Fleuri (UFC e UFSC, Brasil)  
Sandra dos Santos (UDESC e GPEAD/FURB, Brasil)

Capa: Suzan Alberton Pozzer

Projeto gráfico e diagramação: Sandra dos Santos

Revisão ortográfica: Jackeline Maria Beber Possamai, Maria de Lourdes Bernartt, Marília Aparecida de Oliveira, Olives Marcondes do Espírito Santo, Raquel Maria Pimentel Oliveira dos Reis, Valda de Oliveira Fagundes.

Revisão Final: Elcio Cecchetti

Tiragem: 500 exemplares

E61 Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares / [Organizado por] Adecir Pozzer, Francisco Palheta, Leonel Piovezana e Maria José Torres Holmes. – Florianópolis : Saberes em Diálogo, 2015.

16x23 cm. : 365p.

ISBN: 978-85-69886-00-6

Obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER.

1. Ensino religioso. 2. Educação básica. 3. Diversidade religiosa. I. Pozzer, Adecir. II. Palheta, Francisco. III. Piovezana, Leonel. IV. Holmes, Maria José Torres.

Catálogo na publicação: Leandro Augusto dos Santos Lima – CRB 10/1273

Direitos de edição reservados à

**Editora Saberes em Diálogo**

Rua Arco-Íris, 459 - Carianos

CEP: 88047-640 - Florianópolis/SC

Tel.: (48) 3258-8126

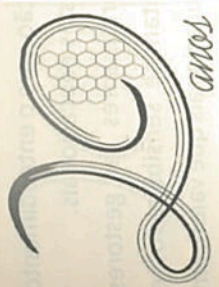
saberesemdiologo@hotmail.com



## Sumário

|  |            |
|--|------------|
| Prefácio.....  | 9          |
| Apresentação .....   | 11         |
| <i>Parte 1</i>   |            |
| <b>Vozes de associados, educadores e parceiros.....</b>  | <b>19</b>  |
| Introdução .....   | 21         |
| <i>Parte 2</i>   |            |
| <b>Questões epistemológicas do Ensino Religioso .....</b>  | <b>33</b>  |
| <i>Capítulo I</i>  |            |
| <b>Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania.....</b> | <b>35</b>  |
| <b>Reinaldo Matias Fleuri</b>  |            |
| <i>Capítulo II</i>   |            |
| <b>De la intro(misión) a la educación: descolonizar para educar.....</b>   | <b>53</b>  |
| <b>José Mario Méndez Méndez</b>  |            |
| <i>Capítulo III</i>  |            |
| <b>Educação, moralidade e ética: Piaget e seus interlocutores.....</b>   | <b>67</b>  |
| <b>Anísia de Paulo Figueiredo</b>  |            |
| <i>Capítulo IV</i>   |            |
| <b>Ensino Religioso intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares .....</b>  | <b>89</b>  |
| <b>Adecir Pozzer e Tarcísio Alfonso Wickert</b>  |            |
| <i>Capítulo V</i>  |            |
| <b>Ensaio para uma Ciência da Religião Latino Americana Caribenha .....</b>  | <b>103</b> |
| <b>Edivaldo José Bortoleto</b>   |            |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Capítulo-VI</i>  |     |
| Ensino Religioso e Ciência(s) da(s) Religião(ões): tensões, desafios e perspectivas.....                            | 135 |
| <i>Marcos Rodrigues da Silva</i>  |     |
| <i>Capítulo-VII</i>   |     |
| Diversidade religiosa, direitos humanos e Ensino Religioso.....   | 145 |
| <i>Darcy Cordeiro</i>   |     |
| <i>Capítulo-VIII</i>  |     |
| O FONAPER e o acordo internacional Brasil-Santa Sé: um <i>desarme</i> de Davi e Golias? .....                       | 155 |
| <i>Elcio Cecchetti</i>  |     |
| <i>Capítulo-IX</i>  |     |
| Formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul.....                                | 181 |
| <i>Lilian Blanck de Oliveira, Simone Riske-Koch e Irene de Araújo van den Berg</i>                                  |     |
| <i>Parte 3</i>  |     |
| Conhecimentos religiosos no currículo do Ensino Religioso: diálogos possíveis e necessários.....                    | 203 |
| <i>Capítulo-I</i>   |     |
| Saberes e conhecimentos religiosos e as ciências no currículo da educação básica.....                               | 205 |
| <i>Lana Fonseca</i>   |     |
| <i>Capítulo-II</i>  |     |
| Ensino Religioso de agora: algumas reflexões para um currículo contemporâneo.....                                   | 221 |
| <i>Araceli Sobreira Benevides</i>   |     |
| <i>Capítulo-III</i>   |     |
| Ensino Religioso e educação integral: possibilidades para reinventar o currículo das escolas de tempo integral..... | 237 |
| <i>Djanna Zita Fontanive, Dolores Henn Fontanive e Eliane Lea Vicente Testoni</i>                                   |     |
| <i>Capítulo-IV</i>  |     |
| Ensino Religioso no currículo da educação básica .....  | 253 |
| <i>Maria José Torres Holmes e Francisco Palheta</i>   |     |
| <i>Capítulo-V</i>   |     |
| Ensino Religioso na educação infantil: contribuições para o trabalho pedagógico.....                                | 271 |
| <i>Iolanda Rodrigues da Costa, Maria de Lourdes Santos Melo e Rosilene Pacheco Quaresma</i>                         |     |
| <i>Capítulo-VI</i>  |     |
| Ensino Religioso e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental .....      | 287 |
| <i>Ângela Maria Ribeiro Holanda</i>   |     |
| <i>Capítulo-VII</i>   |     |
| Ensino Religioso e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos anos finais do ensino fundamental .....        | 301 |
| <i>Josiane Crusaro Simoni e Adecir Pozzer</i>   |     |
| <i>Capítulo-VIII</i>  |     |
| Diversidade cultural religiosa no ensino médio: desafios e perspectivas .....                                       | 317 |
| <i>Ediana M. M. Finatto e Gilberto Oliari</i>   |     |
| <i>Capítulo-IX</i>  |     |
| Entre fechamentos e aberturas: o Ensino Religioso no currículo escolar.....   | 335 |
| <i>Elcio Cecchetti e Adecir Pozzer</i>  |     |
| Sobre os Autores .....  | 353 |
| Anexos .....  | 363 |



## Prefácio

O Ensino Religioso, tendo por base o Art. 210 da Constituição Federal (1988), o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Resoluções do Conselho Nacional da Educação (CNE), nº 4 e 7 de 2010, é concebido como uma das áreas de conhecimento da Educação Básica e componente curricular do Ensino Fundamental. Ao socializar, produzir e problematizar conhecimentos religiosos e não religiosos na construção de identidades individuais e coletivas e com grande incidência nas relações socioculturais, o Ensino Religioso vem se constituindo em um dos direitos de aprendizagem dos estudantes e parte da formação integral, devendo ser assegurado seu tratamento no currículo da Educação Básica.

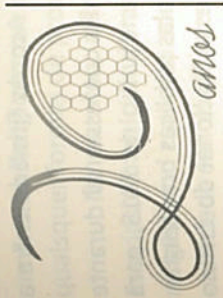
Historicamente, bem como na contemporaneidade, o religioso tem sido utilizado para justificar ações e projetos no campo dos direitos humanos, bem como para reproduzir discriminações, intolerâncias e violências contra pessoas e grupos sociais. O Brasil, não obstante aos distintos esforços logrados nos últimos anos em promover direitos numa perspectiva de um Estado laico e democrático, vem enfrentado desafios quanto ao respeito à diversidade religiosa, principalmente em relação às minorias.

Dentre as demais iniciativas da sociedade civil, destaca-se o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), que vem apresentando estudos e propostas que fundamentam o Ensino Religioso integrado à Educação Básica e que tem por objetivo principal contribuir na articulação e proposição de políticas sócio-educacionais junto aos Sistemas de Ensino, responsáveis pela sua oferta, e pela formação inicial e continuada de professores.

A obra "Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares", que surge no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular, vem a ser uma importante contribuição para o entendimento da presença deste componente nas discussões e propostas educacionais.

Desejo aos leitores, especialmente os professores e gestores educacionais, que a partir da leitura desta obra, sintam-se sensibilizados e estimulados a pensar e desenvolverem processos educacionais que valorizem e reconheçam a diversidade cultural religiosa.

Prof. Dr. Ítalo Modesto Dutra  
Diretoria de Currículos e Educação Integral  
Ministério da Educação



## Apresentação

Instalado no dia 26 de setembro de 1995, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), comemora 20 anos de existência e atuação em favor de um Ensino Religioso não confessional na educação brasileira.

É praticamente impossível registrar todos os esforços empenhados por educadores, pesquisadores e instituições que, direta ou indiretamente, assumiram a defesa e, principalmente, a responsabilidade de propor ações e projetos que reconhecem a diversidade cultural religiosa, no contexto da Educação Básica.

A obra comemorativa dos 15 anos do FONAPER<sup>1</sup>, publicada em 2010, registrou inúmeras ações, produções e propostas que constituem a histórica e a identidade do FONAPER. Apontou alguns desafios centrais que, apesar dos esforços empenhados nestes últimos cinco anos, continuam a desafiar os professores de Ensino Religioso, os Sistemas de Ensino, as Universidades que ofertam ou pretendem ofertar formação inicial e continuada nesta área, e o próprio FONAPER, enquanto instância que congrega pessoas e instituições interessadas em assegurar o direito dos educandos terem acesso aos conhecimentos religiosos das distintas culturas e tradições religiosas, a partir de pressupostos éticos, estéticos, culturais e científicos.

A aprendizagem do conjunto de saberes, conhecimentos e experiências constituintes da diversidade cultural religiosa, possibilita a construção de entendimentos relacionados ao direito à diferença, à liberdade de consciência, pensamento e religião, aos processos de construção de identidades culturais e religiosas, às diferentes concepções, vivências e elaborações religiosas e não religiosas.

Procurando ampliar e aprofundar as discussões relacionadas aos fundamentos epistêmico-pedagógicos do Ensino Religioso, enquanto área de conhecimento da Educação Básica, inúmeras ações foram desenvolvidas pelo FONAPER desde 2010, dentre elas, convém destacar:

<sup>1</sup> Em virtude da comemoração dos 15 anos do FONAPER, a coordenação do Fórum organizou e publicou a obra "Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil: Memórias, Propostas e Desafios".

• Proposição de *amicus curiae* ao Supremo Tribunal Federal (STF), referente à Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439, que solicita interpretação do Art. 33 da LDB/1996 e do Art. 11 do Acordo firmado entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé;

• Defesa do Ensino Religioso de perspectiva não confessional durante exposição na Audiência Pública convocada pelo STF em junho de 2015, para tratar das modalidades de Ensino Religioso para as escolas públicas brasileiras;

• Realização da VI, VII e VIII edição do Congresso Nacional do Ensino Religioso (CONERE), nas quais se discutiram temáticas fundamentais, tais como o currículo do Ensino Religioso na Educação Básica, construção do conhecimento religioso e não religioso nas diferentes culturas e tradições religiosas, a educação intercultural e as culturas de paz;

• Realização da XII e XIII edição do Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), que tratou do Ensino Religioso enquanto área de conhecimento da Educação Básica e dos direitos à aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva de direitos humanos;

• Fundação, no ano de 2012, da Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER), congregando as Universidades que oferecem Curso em Ciências da(s) Religião(ões) ou Licenciatura em Ensino Religioso;

• Continuidade dos diálogos com o Ministério da Educação (MEC) e participação dos Seminários referentes à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC);

• Manutenção da página eletrônica do FONAPER, com atualizações frequentes e envio de informações via Boletins para os mais de 9 mil leitores;

• Promoção e apoio de encontros, fóruns, congressos e seminários científico-pedagógicos nacionais e internacionais relacionados com as questões epistemológicas e curriculares do Ensino Religioso de perspectiva intercultural;

• Acompanhamento, divulgação e publicação de Notas explicativas relacionadas a Projetos de Lei que propunham mudanças à atual concepção de Ensino Religioso presente na legislação educacional vigente;

• Participação na qualidade de expositor na Audiência Pública realizada na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, para instruir o PL 309/2011.

O trabalho comprometido desempenhado pelo FONAPER ao longo das últimas duas décadas o instituíram como instância de representação e referência nacional no que se refere à promoção do Ensino Religioso não confessional na escola. Superando as limitações físicas, financeiras e de pessoal, a caminhada do Fórum caracteriza-se por um movimento social de base diversa, subsidiado pela doação solidária de seus associados e voluntários. A crescente credibilidade do

Fórum junto a vários setores da sociedade demonstram que o FONAPER manteve-se fiel à sua Carta de Princípios, e que seus esforços em prol da consolidação de um Ensino Religioso que assegure o respeito à diversidade cultural religiosa, sem quaisquer formas de proselitismos, são dignos de reconhecimento.

No entanto, a oferta de um Ensino Religioso confessional em vários Estados e municípios brasileiros; o crescimento da intolerância e do preconceito religioso no contexto social e escolar; a oposição histórica de alguns setores da sociedade em relação aos estudos do religioso na escola; as tentativas pontuais de determinados indivíduos e grupos de monopolizar e instituir um discurso único para a disciplina; a inexistência de políticas públicas para formação dos profissionais e a ausência de diretrizes curriculares nacionais oficiais para orientação do trabalho pedagógico, são alguns dos principais desafios a serem superados.

Tendo em vista este complexo contexto, a presente obra representa mais um esforço do FONAPER em contribuir no processo de consolidação do Ensino Religioso, enquanto uma das áreas de conhecimento a auxiliar na promoção dos direitos de aprendizagem dos estudantes na Educação Básica. Procurando articular-se às recentes discussões relacionadas à definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o livro *Ensino Religioso na Educação Básica* intenta apresentar **fundamentos epistemológicos e curriculares** aos pesquisadores, acadêmicos, professores e gestores educacionais.

Estruturalmente, a obra está organizada em três partes inter-relacionadas: **Introdução**: A primeira organiza e apresenta a polifonia das vozes de associados, educadores e parceiros que se manifestaram por meio da página eletrônica do FONAPER, por ocasião da comemoração dos seus vinte anos.

**Parte I**: A segunda parte, intitulada **Questões epistemológicas do Ensino Religioso**, é constituída por nove capítulos:

**Capítulo 1**: No primeiro, com o título *Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania*, Reinaldo Matias Fleuri argumenta que o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais diferentes no contexto multicultural se configura como um dos desafios fundamentais para a construção da democracia e da justiça social. Tem em vista que em todas as sociedades democráticas vem crescendo a sensibilidade para com as liberdades de consciência e de religião, cabe ao Ensino Religioso formar sujeitos para o exercício da vida pública, cidadãos críticos e co-responsáveis no contexto das relações interculturais.

Na sequência, em *De la intro(misión) a la educación: descolonizar para educar*, Mário Méndez Méndez apresenta os desafios que a Costa Rica vem enfrentando ao realizar uma abertura ao diálogo interreligioso, a partir

de processos educacionais de perspectiva intercultural, situação semelhante vivida por inúmeros países latino-americanos. Aponta para a necessidade de descolonizar concepções e práticas sociais e educacionais continuamente, pressuposto fundamental para o reconhecimento de diferentes epistemes (metodologias na educação, e respectivamente no Ensino Religioso).

No capítulo III, *Educação, moralidade e ética: Piaget e seus interlocutores*, Anísia de Paulo Figueiredo apresenta uma leitura do contexto social brasileiro, partindo do pressuposto de que vivemos uma crise ética, e que o papel da educação é uma formação do ser humano em todas as suas dimensões, considerando assim a dimensão da espiritualidade, da transcendência.

Em *Ensino Religioso Intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares*, Adecir Pozzer e Tarcísio Alfonso Wickert sinalizam para a necessidade de se adotar currículos, concepções e metodologias que rompam com lógicas monoculturais, colonialistas e etnocêntricas. O Ensino Religioso, que historicamente serviu como mecanismo de homogeneização cultural e religiosa, a partir de uma perspectiva intercultural, passa a ser entendido como espaço de vivências e experiências de vida, intercâmbios e diálogos permanentes que visam o enriquecimento das identidades culturais religiosas e não religiosas.

No capítulo V, intitulado *Ensaio para uma Ciência da Religião Latino Americana Caribenha*, Edivaldo José Bortoleto apresenta fundamentos de uma Ciência da Religião genuinamente Latino-americana e Caribenha, refutando, em certa medida, perspectivas logocêntricas e eurocêntricas que concebem a Ciência da Religião enquanto simples extensão do pensamento Europeu.

Em seguida, Marcos Rodrigues da Silva, em *Ensino Religioso e Ciência(s) da(s) Religião(ões): tensões, desafios e perspectivas*, trata de aspectos indefinidos e tensionados relacionados ao Ensino Religioso e as Ciência(s) da(s) Religião(ões), salientando o papel do FONAPER na construção de uma perspectiva que valoriza as distintas manifestações do fenômeno religioso. Destas manifestações se elaboram os saberes e conhecimentos religiosos que pautam a formação docente e a prática pedagógica deste componente curricular.

No capítulo VII, Darcy Cordeiro aborda a temática da *Diversidade Religiosa, Direitos Humanos e Ensino Religioso*, no qual problematiza a presença do Ensino Religioso enquanto direito dos estudantes, a partir de um quadro comparativo entre as modalidades que o componente assumiu historicamente na educação brasileira, e as novas perspectivas que se apresentam na atualidade.

Na sequência, Elcio Cecchetti apresenta um relato das ações desenvolvidas pelo FONAPER pela não aprovação do Art. 11 do Acordo

Internacional Brasil-Santa Sé. Utilizando como metáfora a narrativa bíblica sobre a luta entre Davi e Goliás, o autor destaca o *desarme* confessional do Ensino Religioso defendido historicamente pelo FONAPER. Este *desarme*, que é cultural e religioso, requer que o Estado trate todas as culturas, religiões, religiosidades e filosofias de vida em plano de igualdade, considerando-as legítimas em suas práticas, saberes e diferenças.

Fechando esta segunda parte e, ao mesmo tempo, abrindo para a terceira, uma vez que a formação de professores é parte fundamental do processo de consolidação do Ensino Religioso na Educação Básica, Lilian Blanck de Oliveira, Simone Riske Koch e Irene de Araújo van den Berg, no texto *Formação de Docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de Norte a Sul*, discorrem sobre os desafios relacionados à formação inicial de docentes no Brasil, a partir das experiências das licenciaturas de Ensino Religioso nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Norte.

A terceira parte, intitulada *Conhecimentos religiosos no currículo do Ensino Religioso: diálogos possíveis e necessários*, é composta por oito capítulos: No primeiro, Lana Fonseca em *Saberes e conhecimentos religiosos e as ciências no currículo da Educação Básica*, procura analisar as formas e os caminhos com os quais os conhecimentos religiosos entram na escola pública brasileira e como se estabelecem na relação com os conhecimentos científicos escolares.

Em *Ensino Religioso de agora: algumas reflexões para um currículo contemporâneo*, Araceli Sobreira Benevides, evidencia a importância do planejamento para a docência do Ensino Religioso, a fim de trabalhar adequadamente os conhecimentos oriundos da diversidade religiosa. Com base em entrevistas realizadas com sujeitos da prática pedagógica, a autora visibiliza o processo de mudança que vem ocorrendo na forma e na ampliação de conhecimentos necessários para o fazer pedagógico deste componente curricular na escola.

Na sequência, Djanna Z. Fontanive, Dolores H. Fontanive e Eliane L. V. Testoni refletem e relatam a experiência de Educação Integral que vem sendo desenvolvida no Município de Rio do Sul/SC, em que a reinvenção do currículo das escolas de tempo integral possibilitou aumentar os tempos e espaços para o estudo dos conhecimentos religiosos em perspectiva intercultural. As autoras destacam que a ressignificação dos currículos escolares é o cerne para desconstruir lógicas, concepções e valores estruturantes que regem e legitimam a educação colonizadora que não reconhece as diferenças, alargando desigualdades e extinguindo culturas.



No capítulo IV, Maria José Torres Holmes e Francisco Palheta tratam do *Ensino Religioso no Currículo da Educação Básica com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, em uma íntima relação com a luta pelos direitos humanos. Para os autores, este componente curricular pode e precisa se articular às questões da diversidade cultural, religiosa, social, racial, étnica, sexual e de gênero, entre outras, contribuindo com o papel da escola em promover uma educação para o cuidado, o respeito e cidadania.

Em seguida, Iolanda Rodrigues da Costa, Maria de Lourdes Santos Melo e Rosilene Pacheco Quaresma, ensaiam um currículo do Ensino Religioso para a Educação Infantil. Partindo de distintas compreensões acerca da infância entendem que as crianças desde cedo convivem e se relacionam com a diversidade religiosa. Diante disso, as autoras defendem que os currículos da educação infantil propiciem estudos e reflexões da diversidade religiosa, de modo a promover uma educação para o (re)conhecimento e respeito das diferenças culturais religiosas, sugerindo possíveis abordagens à organização do trabalho pedagógico na pré-escola.

No capítulo VI, Ângela Maria Ribeiro Holanda desenvolve a temática *Ensino Religioso e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, apontando aspectos epistemológicos referentes ao currículo escolar e as aprendizagens a serem veiculadas no Ensino Religioso, de modo a ampliar as probabilidades de compreensão desse componente curricular na Base Nacional Comum Curricular.

Na sequência, Josiane Crusaro Simoni e Adecir Pozzer tratam do *Ensino Religioso e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental* e ressaltam que, muito mais do que incluir, deve-se considerar o fato da permanência dos estudantes nos ambientes escolares, de modo que se tornem indivíduos atuantes, críticos, reflexivos e construtores de novas histórias pautadas no reconhecimento da diversidade cultural religiosa. Destacam que, para além do “o quê” e do “como” ensinar, é preciso considerar o “para quê” ensinar, uma espécie de chave episte(me)tológica que significa e qualifica o estudo dos conhecimentos religiosos.

No capítulo VIII, Ediana M.M. Finatto e Gilberto Oliari, propõem algumas possibilidades quanto ao tratamento da *Diversidade Cultural Religiosa no Ensino Médio (EM)*, uma vez que a oferta do Ensino Religioso não é obrigatória nesta etapa. Buscam provocar o debate sobre a presença do conhecimento dos fenômenos religiosos no Ensino Médio, na perspectiva dos direitos humanos e em diálogo com demais saberes e experiências dos estudantes.

Por fim, no capítulo IX, Elcio Cecchetti e Adecir Pozzer apresentam a síntese do percurso histórico do Ensino Religioso no Brasil, desde a sua

constituição como *ensino da religião* até o surgimento de outras perspectivas que o conceberam como responsável pelo estudo dos conhecimentos religiosos e não religiosos, sem proselitismo. Na primeira parte, utilizam a metáfora da *caixa* para ilustrar as experiências de *fechamento* e *abertura* adotadas pelos sujeitos nas relações com os diferentes e as diferenças. Na sequência, apresentam como o Ensino Religioso passou a ser um *abridor de caixas* ao possibilitar o acesso ao conjunto de saberes e conhecimentos produzidos por diferentes culturas e tradições religiosas.

A partir das contribuições apresentadas por este coletivo de autores, espera-se que novas concepções e práticas possam acolher e reconhecer a diversidade dos conhecimentos religiosos no currículo do Ensino Religioso na Educação Básica. Deseja-se que a obra suscite outras reflexões e diálogos que contribuam para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, gerando processos educativos interculturais e promotores de direitos humanos.

Caro leitor/a, associado/a, educador/a e companheiro/a de caminhada: comemorar os vinte anos do FONAPER é uma oportunidade de valorizar as pessoas, memórias, acontecimentos, angústias, resistências, alegrias e conquistas que, passo a passo e coletivamente, possibilitaram que o FONAPER se constituísse uma referência para o Ensino Religioso no Brasil. Este reconhecido trabalho tem, inclusive, chamado a atenção de outros países interessados em promover o estudo da diversidade religiosa em seus sistemas de ensino.

A coordenação do FONAPER manifesta sua gratidão a todos que contribuíram neste percurso histórico de duas décadas, e convida para que outros passos sejam dados, sempre considerando os sujeitos dos processos formativos, em seus direitos de aprender e desenvolver-se.

Parabéns ao FONAPER! Parabéns a todos e todas, construtores dessa história! Sigamos juntos, mobilizados, rumo a outros 20 anos!

Os organizadores.  
Primavera de 2015

## Capítulo I



# INTERCULTURALIDADE, EDUCAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania

*Reinaldo Matias Fleuri*

### Introdução

A construção da cidadania apresenta-se como um processo histórico complexo, porque envolve o desenvolvimento de múltiplas estratégias socioculturais, em suas diferentes dimensões (linguísticas, educacionais, políticas, epistêmicas...), capazes de sustentar a trama fluida de interações recíprocas entre os diferentes sujeitos que constituem as sociedades. Viver juntos (TOURAINÉ, 1998) em nosso planeta implica principalmente o desafio de promover a coesão sociocultural, sustentada na interação crítica, criativa e vital entre os diferentes agentes singulares e entre seus respectivos contextos socioculturais.

Nessa perspectiva, focalizaremos particularmente o desafio de se realizar o trabalho educativo na escola tendo em vista a diversidade cultural religiosa do povo brasileiro. Consideraremos, primeiramente, o contexto sociocultural moderno em que emerge, entre outras, a perspectiva intercultural crítica de desconstrução da matriz colonial, que tem conformado historicamente tanto as relações econômico-políticas, quanto os princípios epistêmicos e as dinâmicas socioculturais hegemônicas. Em segundo lugar, apresentaremos uma proposta de trabalho educacional intercultural com a diversidade religiosa na perspectiva de construção da cidadania.

### Contexto sociocultural

No mundo contemporâneo, observa-se que os processos de produção industrial e agrícola, de urbanização e de globalização do mercado têm gerado

desenvolvimento científico e tecnológico, ampliando e complexificando as possibilidades de interação humana, social e cultural. Ao mesmo tempo, nota-se o esgotamento das fontes de energia e de recursos naturais, a acelerada destruição da biodiversidade, a saturação da poluição, o aumento do aquecimento global e de desastres naturais, que ameaçam inviabilizar a sustentabilidade da vida no planeta. Ao mesmo tempo, tem se agravado as relações de desigualdade sociocultural e econômico-política, bem como as relações de sujeição e dominação entre povos e diferentes grupos socioculturais.

Verifica-se que, de um lado, o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico tem sido conduzido a partir da rearticulação de estratégias hegemônicas de controle das instituições políticas e dos grandes meios de comunicação, de produção e de circulação de mercadorias, que favorecem a acumulação privada dos meios de produção e a restrição de acesso aos bens culturais e materiais coletivos a setores sociais minoritários privilegiados. De outro lado, constata-se articulações e manifestações de complexa rede de movimentos socioculturais que promovem o avanço da consciência da diversidade humana e de políticas democráticas, bem como de estratégias interculturais de construção e implementação de condições mais justas e sustentáveis de convivência planetária. Nesse contexto, as sociedades são desafiadas a responder aos grandes impasses que se colocam nessa segunda década do século XXI no campo da sustentabilidade e da interculturalidade.

### Desafios interculturais

O reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional no contexto internacional (AVAZ NASEEM, 2012; McANDREW et al., 2012). No contexto brasileiro, fortemente marcado pela desigualdade social e pelas lutas de caráter econômico-político (SADER, 1988; SCHERER-WARREN, 1999), vem se desenvolvendo múltiplas políticas públicas na perspectiva da educação para a cidadania e diversidade, a elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com o avanço das políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade, nos diferentes processos educativos e sociais, assim como com as diferentes propostas de educação ambiental e para a sustentabilidade (FLEURI, 2014). Particularmente, no trabalho educativo no contexto brasileiro e latino-

americano de diversidade da cultural religiosa vem se desenvolvendo muitas iniciativas para se promover a construção da cidadania (OLIVEIRA, et al., 2009).

A implantação dessas propostas político-pedagógicas apresentam desafios de cunho metodológico que recolocam continuamente questões de natureza epistemológica. A inclusão de pessoas com deficiências ou pertencentes a minorias étnicas no contexto da escola regular, por exemplo, ao exigir ações complexas de ordem operacional e econômica, coloca em cheque o próprio modelo político-educacional e gnosiológico que sujeita todos a padrões de normalidade. Verifica-se a irrupção de novos sujeitos socioculturais que remete a um entendimento da diferença colonial, ou seja, ao reconhecimento da subalternização de saberes e conhecimentos estabelecidos pela modernidade ocidental (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 1999, 2005).

Nesse contexto, a perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais.

Catherine Walsh (2012) enfatiza que a multiplicidade de sentidos da interculturalidade no atual contexto inter-transnacional resulta, por um lado, das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e de suas demandas de reconhecimento, de direitos e de transformação social. Por outro lado, a importância da interculturalidade no mundo contemporâneo está ligada às configurações globais de poder, do capital e do mercado. A autora defende a perspectiva de interculturalidade que se configura como projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade. Tal concepção se distingue dos sentidos e usos que se faz da interculturalidade numa perspectiva funcional ao sistema dominante. Argumenta que a interculturalidade somente terá significação, impacto e valor quando assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na reestruturação e reordenamento dos fundamentos sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam, ou seja, na própria matriz da colonialidade do poder, tão presente no mundo atual.

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de "raça" como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América.

Diferentemente do colonialismo – que diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo – a colonialidade

indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente. A colonialidade atravessa praticamente todos os aspectos da vida, e se configura, segundo Walsh, a partir de quatro eixos entrelaçados.

O primeiro eixo – a colonialidade do poder – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. O segundo eixo é a colonialidade do saber: a suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais. O terceiro eixo, a colonialidade do ser, é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, na medida em que o valor humano e as faculdades cognitivas destas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais. O quarto eixo é o da colonialidade da natureza e da própria vida. Com base na divisão binária natureza/sociedade se nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais. Desacreditar esta relação holística com a natureza, tecida pelos povos ancestrais, é a condição que torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar destes povos e, assim, subalternizá-los e sustentar a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade (cf. FLEURI, 2012).

### Decolonializar o poder

Diferentes movimentos sociais, que se articulam rizomaticamente no mundo atual, vêm desenvolvendo estratégias decoloniais, no sentido de desconstruir dispositivo de “raça” em que se fundamenta a matriz de dominação e exploração colonial. A rebelião dos povos ancestrais colonizados, particularmente na América Latina, questiona o pressuposto racista e o caráter monocultural dos Estados-nacionais (MARÍN, 2010; GUZMÁN, 2012; DÍAZ e VILLARREAL, 2010). Denuncia a violência latente e a ideologia neoliberal dominante que favorecem a manutenção do controle e da concentração do poder econômico-político nas mãos dos setores capitalistas hegemônicos (GASCHÉ SUESS, 2010). Os povos originários reconhecem criticamente os processos de subalternização a que foram submetidos historicamente e assumem as lutas por fortalecer suas identidades

e auto-gerenciar seus territórios (ESQUIT, 2010). Grupos étnicos subalternizados se mobilizam na busca por reconstruir relações de justiça e equidade entre os diferentes setores socioculturais na gestão da vida e do meio-ambiente, colocando em discussão as bases teórico-jurídicas dos projetos estatais nacionais de interculturalidade (CARR e THESEÉ, 2012; ARSHAD-AYAZ, 2012).

O ponto de vista crítico da interculturalidade evidencia, portanto, a necessidade de se desenvolver novas perspectivas de poder, que desconstruam a lógica do mercado e da hegemonia capitalista e visem à construção de relações democráticas participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade e com a autonomia de cada grupo sociocultural. As políticas educacionais recentes, de fato, reconhecem formalmente a diversidade cultural e promovem políticas de educação bilingue e intercultural. Mas estas políticas têm sido construídas sem o diálogo com os grupos socioculturais interessados (MARCON, 2010). A cidadania dos povos indígenas é pouco reconhecida. Os “indígenas”, identificados como “selvagens” - seja vistos como pacíficos, seja como bárbaros (GUIMARÃES e WORTMANN, 2010) - são ainda percebidos como “estrangeiros” no território nacional (BARCELOS e MADERS, 2012). Os processos socioculturais e educacionais coloniais invalidaram suas culturas ancestrais minando sua coesão social e gerando conflitos internos que fragilizam sua capacidade de resistência às pressões da sociedade hegemônica (SIERRA, SINIGUÍ e HENAO, 2010).

### Decolonializar o saber

Do ponto de vista do saber, verifica-se que as significações racistas atribuídas aos povos originários condicionam a interação intercultural entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais (CALDERONI e NASCIMENTO, 2012). Torna-se, pois, necessária uma ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da “universalidade” das “ciências” e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas (ORÇO e FLEURI, 2010).

As práticas educacionais, particularmente, as escolares, são interpeladas na perspectiva decolonial do saber a contribuir no processo de revitalização das culturas e das identidades dos povos originários. As pesquisas mostram que, na busca de recuperar as práticas culturais tradicionais e de se apropriar criticamente de práticas culturais ocidentais, os povos originários tentam, em interação com os outros grupos socioculturais, compreender os múltiplos e paradoxais significados das mediações interculturais com as sociedades em que vivem, bem como traçar suas estratégias interculturais (SEÁRA, 2012; WEBER, 2007; 2010).

Os confrontos interculturais, que se acirram com a intensificação da migração e da mobilidade internacional no contexto da globalização do mundo contemporâneo, desafiam cada grupo a refletir e a assumir os próprios limites e limiares na relação intercultural com o outros (CIMA, 2012). Isto implica decolonializar os paradigmas de conhecimento constituídos pela modernidade. O pensamento fronteiriço, com efeito, coloca em cheque o ideário moderno de uma cultura única e universal. A emergência de múltiplos paradigmas desafia os diferentes sujeitos socioculturais ao reconhecimento recíproco e à solidariedade entre diferentes formas de ser-sentir-pensar-agir nas relações sociais e ambientais (AZIBEIRO, 2012).

O encontro entre sujeitos culturais diferentes enseja a interação entre diferentes matrizes de conhecimento, que favorece a construção de estratégias políticas, socioculturais, ambientais e educacionais contra-hegemônicas. Tal como evidencia a concepção pedagógica e epistemológica de Paulo Freire (1987), a comunicação dialógica em processos educacionais, institucionais ou populares, cultiva a interação cooperativa e criativa entre os diferentes sujeitos e entre seus respectivos contextos (XAVIER, 2012; ACORDI, 2010).

No campo da educação popular, grupos socioculturais subalternos tecem redes de diálogo e cooperação entre diferentes culturas no mundo globalizado através de múltiplos processos, como se verificou nas práticas de formação de educadores populares de capoeira e nas estratégias interculturais desenvolvidas por grupos socioculturais subalternizados mediante eventos festivos ou através das redes de culturas musicais (CORTE REAL, 2012; TRAMONTE, 2010; ALMEIDA, 2012).

### Decolonializar o ser

Do ponto de vista do ser, a perspectiva educacional dialógica e intercultural favorece a inclusão ativa de sujeitos socialmente subalternizados ou marginalizados, tanto do ponto de vista étnico, quanto das diferenças geracionais e de gênero, ou das diferenças físicas e mentais. Nesse sentido, os educadores são interpelados a reconfigurar a micropolítica das relações escolares cotidianas, a interagir cooperativamente com as famílias e com as forças vivas atuantes nos diferentes contextos da sociedade, no sentido de ressignificar o modo de “ser em relação” com os sujeitos diferentes (CORTESÃO, 2012; POTVIN, 2012; KALUBI e CHATENOUÉ, 2012).

A perspectiva inclusiva e intercultural também ressignifica o uso das novas tecnologias de informação e comunicação na prática educativa, instigando

a realizar mudanças significativas no currículo, no que se refere aos processos de construção dos saberes escolares, ao desenvolvimento da intersubjetividade dos educandos e à formação dos educadores. Nesse caminho, é importante desenvolver uma compreensão crítica do contexto tecnológico em que os próprios estudantes interagem com as mídias, uma vez que a ordem do consumo de tecnologias de comunicação e de informação condiciona as representações e os lugares sociais das crianças e dos jovens nas sociedades contemporâneas (FLEURI e FERREIRA, 2012). O trabalho pedagógico também pode se transformar significativamente ao se revitalizar as diferentes linguagens e ao se promover, mediante o uso de novas tecnologias, a produção colaborativa intercultural do conhecimento nas práticas escolares. A potencialização desta dimensão estética da educação torna-se um fator importante para se redefinir a tarefa de educar bem como reorientar os processos de formação dos professores e das professoras (COPPETE, 2010; 2012a; 2012b).

### Decolonializar o viver

A decolonialização do viver demanda o entendimento e a valorização da relação holística tecida pelas cosmovisões dos povos ancestrais, ao mesmo tempo em que o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais e religiosas diferentes no contexto multicultural. A construção da democracia e da justiça social implica em formar cidadãos capazes de viverem solidariamente. Neste sentido, é importante desenvolver os princípios da tolerância, da reciprocidade e do civismo, para se a lidar educativamente com os frequentes focos de tensão e de discriminação relacionados à diversidade cultural e religiosa (MILOT, 2012). O trabalho educativo com a diversidade religiosa no contexto escolar implica em considerar a complexidade antropológica e cultural do fenômeno religioso, do hibridismo da ambivalência das crenças, bem como a dimensão sócio-educacional da religião (XAVIER, 2003; GAUTHIER, 2010; MEINTEL, 2012; TRAMONTE, 2012).

O reconhecimento da complexidade do fenômeno religioso, como sistemas integrais de vida e de conhecimento, permite entender também a contribuição que as culturas dos povos ancestrais oferecem para a formulação de estratégias sócio-econômico-político-ambientais. Os estudos desenvolvidos indicam que os valores tradicionais de diferentes povos ancestrais são fontes de inspiração para promover práticas socioculturais alternativas e sustentáveis, que interferem incisivamente nos modos de vida ocidentais, apontando para o desenvolvimento de uma perspectiva ecopedagógica (GRIGOROV e FLEURI,

2012). Nesta direção, o trabalho pedagógico com os valores dos povos originários pode criar entre eles as bases objetivas de uma solidariedade política e sociocultural, assim como mudanças paradigmáticas que ensejem a desconstrução de subalternidades e a construção de formas dialógicas e solidárias de ser-sentir-pensar-agir, capazes de inspirar soluções aos graves impasses socioculturais e ambientais que enfrentam as sociedades globalizadas colonialmente (GASCHÉ SUESS, 2010; 2012a; 2012b; RAPHAELY e MARINOVA, 2012).

### **Interculturalidade, diversidade religiosa e construção da cidadania**

A reconfiguração dos sentidos da estética nas relações interculturais e nas práticas educacionais demanda a requalificação do valor humano e das faculdades cognitivas que constituem o ser das pessoas, assim como da visão holística que funda o modo de viver dos povos ancestrais cultural e historicamente subalternizados.

Do ponto de vista do encontro entre cosmovisões religiosas, as relações interculturais podem apresentar uma dimensão profundamente dramática e socioculturalmente trágica. As diferenças religiosas ainda são muito frequentemente fontes de tensões, de incompreensão e de discriminação. Tal como Catherine Walsh (2012) nos alerta, a colonialidade, fundamentada numa concepção binária natureza/sociedade, desacredita a relação holística entre mundos biofísicos, humanos e espirituais tecida pelos povos ancestrais, minando sua coesão cultural e política, tornando-os vulneráveis à subalternização.

Assim, o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais diferentes no contexto multicultural se configura como um dos desafios fundamentais para a construção da democracia e da justiça social, uma vez que em todas as sociedades democráticas vêm crescendo a sensibilidade para com as liberdades de consciência e de religião. Seja qual for o contexto nacional, a educação deve lidar com os desafios relacionados à diversidade cultural e religiosa crescente a fim de formar cidadãos capazes de viverem solidariamente.

É nesta direção que contribuimos com o desenvolvimento da obra “Diversidade Religiosa e Direitos Humanos; conhecer, respeitar e conviver” (FLEURI *et al.*, 2013), publicada em parceria com o Ministério da Educação brasileiro. Esta obra coletiva representa um ensaio pioneiro para subsidiar as professoras e os professores da educação básica na compreensão crítica da diversidade religiosa e sua relação com a promoção dos direitos humanos no contexto social, político, educacional e religioso. Favorece o reconhecimento das alteridades e o respeito às histórias, identidades, memórias, crenças,

convicções e valores de diferentes grupos religiosos, bem como das pessoas sem religião, ateus e agnósticos, buscando desta forma contribuir para a eliminação de preconceitos que legitimam processos de exclusões e desigualdades.

Os estudos reunidos neste livro pressupõem que a diversidade cultural é um dos patrimônios da humanidade, uma vez que servem de referência para a construção das identidades pessoais e coletivas. Diversidade esta que se expressa de maneira muito intensa em nosso país, especialmente no campo religioso, onde convivem inúmeras crenças e tradições religiosas, assim como pessoas sem religião, ateus e agnósticos.

Entretanto, a presença da diversidade cultural religiosa, em face do complexo processo histórico de formação do povo brasileiro, exige atenção e esforços conjuntos no sentido de erradicar conflitos e relações de poder que buscam homogeneizar os diferentes anulando suas diferenças. Tal processo, muitas vezes, ocorre no próprio contexto escolar, por meio de práticas e tentativas de invisibilização, silenciamentos e discriminações relacionados às diferentes identidades e valores de caráter religioso e não religioso.

Assim, no contexto de uma proposta de educação para a cidadania, torna-se necessário promover o trabalho educacional com as diferentes religiões na escola, pautado – como enfatiza Micheline Milot (2005) – pelos princípios de tolerância, reciprocidade e civismo.

A tolerância significa mais do que “suportar”, à distância, que outras pessoas sejam livres de cultivar valores, ou participar de grupos culturais e religiosos diferentes dos nossos. A tolerância, num sentido epistemológico, supõe que, da mesma forma que consideramos nossas convicções válidas para orientar nossa vida, também consideremos válidos para outros grupos os valores religiosos e morais diferentes por eles assumidos, não cabendo a nós julgar sua legitimidade a partir de nosso ponto de vista, como se este fosse universal. A aprendizagem da tolerância é lenta e progressiva, podendo ser desenvolvida com duplo objetivo: conhecimento das diferentes opções de vida para despertar o respeito ao outro como igual em dignidade. Trata-se não apenas de saber que o outro tem convicções diferentes das nossas, para apenas alimentar nossa cultura geral, mas de desenvolver uma atitude respeitosa em relação a ele, que lhe permita de se sentir aceito em sua identidade. Trata-se também de aprender a viver sem se sentir ameaçado em nossa própria identidade por essa diferença.

A *reciprocidade* é uma competência social mais difícil de se desenvolver do que a de respeito para com o outro, mas se inscreve na mesma perspectiva de educação democrática. Nesse sentido, a escola pode buscar desenvolver nas crianças pertencentes a religiões diferentes uma disposição a reconhecer

ou atribuir ao outro aquilo que deseja que seja reconhecido ou atribuído a si mesma. Esta atitude a ser formada, sem exercer uma violência moral, tanto junto a crianças vindas de contextos religiosos fundamentalistas, quanto a crianças que partilham de convicções ateias, nas suas relações com colegas de outras convicções. Como a reciprocidade é uma atitude que não pode ser imposta normativamente, a sua formação supõe um processo educacional na perspectiva democrática. A natureza das convicções morais e religiosas, mesmo concebidas como absolutas, não é necessariamente um entrave à participação e à deliberação democrática. Entretanto, se a convicção é absoluta, a maneira de expressá-la no contexto público deveria responder às exigências de respeito em relação àqueles que não a compartilham.

A *civilidade*, ou o civismo, refere-se à atitude do cidadão na vida pública. Não se trata de um ideal normativo, mas de uma modalidade do “viver juntos” que possibilita realizar adequadamente o respeito e a reciprocidade entre as pessoas. O respeito e a reciprocidade, por sua vez, supõem duas atitudes que podem parecer problemáticas para certos grupos religiosos fundamentalistas: uma capacidade de *reflexão* e uma certa *moderação* na expressão pública de suas convicções.

A *reflexão*, em sentido literal, se refere à capacidade de retorno do pensamento sobre si mesmo. Supõe uma atitude de distanciamento das próprias convicções e crenças. Isto não significa uma negação dos valores morais e religiosos, nem o desenraizamento da criança em relação à sua comunidade religiosa. É normal que uma criança esteja em contato com as crenças vividas por sua família, ou na comunidade religiosa que frequenta. Mas a escola tem uma missão diferente, embora complementar, da família e das organizações religiosas.

A escola pública obrigatória não tem como missão reproduzir os particularismos identitários, e a aprendizagem não pode se realizar conforme o modo de auto-interpretação, tal como é geralmente o caso na família e nos grupos religiosos. Na escola espera-se que a criança possa desenvolver uma capacidade de distanciamento das próprias afirmações de fé, simplesmente tomando consciência de que estas afirmações fazem sentido para ela e para as pessoas de sua comunidade, e de que crianças pertencentes a outras comunidades podem viver segundo crenças diferentes. Sem desenvolver esta capacidade de distanciamento, é impossível compreender como diferentes afirmações “absolutas” podem ser igualmente “justas” e “válidas” para outros. Esta capacidade de distanciamento introduz um sentimento de relatividade das opções morais e religiosas. Mas relatividade não significa relativismo. Se

o relativismo tende a nivelar as preferências morais como equivalentes em si, o sentimento de relatividade leva simplesmente a pessoa a reconhecer que as convicções são sempre válidas a partir de um ponto de vista particular de uma determinada comunidade.

A segunda atitude “cívica” é a *moderação* na manifestação pública da própria identidade e das próprias convicções. A moderação não significa dissimular a identidade religiosa, mas modulá-la de maneira a não entrar as relações de respeito e de diálogo com os outros. A moderação significa que certas afirmações específicas e “exclusivas” de um determinado contexto familiar ou comunitário podem ser manifestadas abertamente seguindo um “código de vida pública” de modo que não se tornem fatores de discriminação ou de tratamento desigual entre as pessoas com diferentes convicções, mas favoreçam relações recíprocas de colaboração respeitosa.

A moderação deve fazer parte já desde a educação infantil com o objetivo de se cultivar o respeito mútuo, de modo que cada pessoa possa viver segundo suas próprias convicções e, ao mesmo tempo, reconhecer que deve respeitar certos limites de expressão ao interagir com outros. Em suma, desde que na escola seja assegurada à criança o respeito à sua própria identidade como legítima, e que a aprendizagem lhe ofereça instrumentos para desenvolver habilidades de reflexibilidade, a moderação não será sentida como negação de si mesma, mas como uma maneira de ser na relação com outros que aderem a convicções diferentes das suas.

É importante que o processo de aprendizagem escolar incorpore os objetivos de se promover a tolerância, a reciprocidade e o civismo, porque a maior parte dos conflitos, das atitudes discriminatórias e antidemocráticas nascem da incapacidade de se realizar estas três exigências da vida em sociedades pluralistas. Tanto a perspectiva de ensino confessional, que enfatiza uma visão religiosa exclusiva e autorreferencial, quanto a perspectiva laicista rígida, que exclui qualquer reconhecimento de crenças religiosas por generalizá-las como alienantes e autoritárias, não favorecem o desenvolvimento das atitudes de tolerância, reciprocidade e civilidade nas relações entre grupos culturais e religiosos diferentes.

### Considerações finais

Hoje, no Brasil, vêm se consolidando propostas que visam desenvolver uma nova perspectiva de trabalho educativo na escola pública, que favoreça a formação de respeito, reciprocidade, convivência democrática entre pessoas e grupos que assumem convicções religiosas diferentes.

Nessa direção, a concepção epistemológica e a proposta pedagógica de Paulo Freire têm sido uma das mais importantes referências para educadores desenvolverem o diálogo crítico e criativo na prática educacional, respeitando e empoderando os diferentes referenciais culturais e religiosos dos educandos.

Paulo Freire é conhecido não apenas por assumir criticamente sua opção religiosa (JARDILINO, 2007), mas, sobretudo por ter formulado uma perspectiva educacional que traz mudanças fundamentais, do ponto de vista epistemológico e pedagógico, para a prática educacional e, conseqüentemente, para o trabalho educativo com a diversidade de culturas religiosas que atravessa os contextos educacionais.

Para Freire (1987), uma das necessidades inerentes a toda prática educativa é a de se desenvolver uma relação dialógica que mobilize os estudantes a problematizar constantemente, a partir das suas experiências, a situação em que vivem, assim como o conhecimento a ser apropriado e elaborado. Desse modo, no processo educacional explicitam-se os desafios que a realidade apresenta, reclamando dos sujeitos desse processo a ação-reflexão no sentido de buscar soluções. Nesse sentido, *a educação dialógica e crítica se processa como diálogo centrado em problemas da realidade*.

Nessa perspectiva de formação para a cidadania, os educadores são interpelados a estabelecer uma relação de diálogo problematizador de modo a superar os dispositivos disciplinares no espaço escolar. É possível, assim, que venham a descobrir como trabalhar no cotidiano da escola temas geradores de um significativo processo educativo, inclusive, no campo do diálogo crítico e criativo entre as culturas religiosas.

## Referências

ACORDI, L. O. Comunicação e transmissão: reflexões sobre o tema da tradição na capoeira. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 319-334, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.

ALMEIDA, L. G. de. O lugar das culturas populares no mundo globalizado. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 91-102, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

ARSHAD-AYAZ, A. Multiculturalismo transnacional: um modelo para a compreensão da diversidade. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 53-60, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

AYAZ NASEEM, M. Perspectivas conceituais sobre o multiculturalismo e a educação multicultural: uma investigação do campo. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 23-36, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

AZIBEIRO, N. E. Desconstrução de subalteridades e mudanças paradigmáticas. **Revista Pedagógica**. Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 143-176, jan./jun.2012. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>

BARCELOS, V.; MADERS, S. Habitantes de Pindorama – de nativos a estrangeiros. **Revista Pedagógica**. Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 119-142, jan./jun.2012. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>

CALDERONI, V. A. M. de O; NASCIMENTO, A. C. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas interseções na educação escolar indígena. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

CARR, P. R.; THÉSÉE, G. Lo intercultural, el ambiente y la democracia: buscando la justicia social y la justicia ecológica. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 75-90, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

CIMA, R. Redesenhar os mapas do encontro: trabalho de cuidado com os migrantes. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 103-114, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

COPPETE, M. C. Estética e docência: uma abordagem rizomática. **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.1, p. 119-142, jan./jun.2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>

\_\_\_\_\_; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica**. Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 231-262, jan./jun.2012a. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>

\_\_\_\_\_; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. A educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação: uma questão de direitos humanos. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 281-302, jan./dez.2012b. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

CORTE REAL, M. P. Do multiculturalismo à interculturalidade na investigação das relações de saber e poder no campo cultural da capoeira. **Revista Pedagógica**. Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 263-284, jan./jun.2012. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>

CORTESÃO, L. Educação e exclusões: na tensão entre a cumplicidade e o embargo. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 171-184, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>



DÍAZ, R.; VILLARREAL, J. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 189-210, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>

ESQUIT, E. Nociones Kaqchikel sobre la opresión y la lucha política en Guatemala, siglo XX. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 252-266, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.

FLEURI, R. M. (org.). Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

\_\_\_\_\_. (org.). **Sustentabilidade**: desafios para a educação científica e Tecnológica. Em Aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: Inep, v. 27, n. 91, 208p., jan./jun.2014.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Lilian Blank de; HARDT, Lúcia Schneider; CECCHETTI, Elcio; KOCH, Simone Riske (orgs). **Diversidade religiosa e direitos humanos**: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau : Edifurb, 2013.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Viviane Lima. Desafios à inclusão digital para a escola latino-americana. **Revista Pedagógica**. Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 303-332, jan./jun.2012. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASCHÉ SUESS, J. La ignorancia reina, la estupidez domina y la conchudez aprovecha. Engorde neo-liberal y dieta bosquesina. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 279-305, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.

\_\_\_\_\_. ¿Qué valores sociales bosquesinos enseñar en las escuelas de la Amazonia Rural? **Revista Pedagógica**. Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 49-86, jan./jun.2012a. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>

\_\_\_\_\_. "Dieta": un valor social bosquesino para remediar a las "seducciones" de diversión en la ciudad y del dinero en la sociedad bosquesina. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 423-432, jan./dez.2012b. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

GAUTHIER, J. Problematicando uma hibridização: significação e ressignificação do uso da Ayahuasca, ou: quem está colonizando quem? **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.1, p. 189-218, jan./jun.2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>

GRIGOROV, S. K.; FLEURI, R. M. Ecopedagogy: educating for a new eco-social intercultural perspective. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 433-454, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

GUIMARÃES, L. B.; WORTMAN, M.L. Passando a limpo a Amazônia através da literatura de viagem: ensinando modos de ver. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 306-318, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.

GUZMÁN, B. R. Interculturalidade em questão: análise crítica a partir do caso da Educação Intercultural Bilingue no Chile. **Revista Pedagógica**. Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 87-118, jan./jun.2012. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>

JARDILINO, J. R. L. Educação e religião: leitura teológica da pedagogia de Paulo Freire na América Latina. **Revista Nures**, a. 3, n. 6, maio/ago. 2007. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/nures/revista6/nures6\\_jose\\_jardilino.pdf](http://www.pucsp.br/nures/revista6/nures6_jose_jardilino.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2012.

KALUBI, J.-C.; CHATENOU, C. O poder dos pais: orientação sobre as estratégias de comunhão dos saberes de pais de crianças com transtorno do espectro autístico. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 201-216, jan./dez.2012. Disponível: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

MARCON, T. Educação indígena diferenciada, bilingue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas. **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.1, p. 97-118, jan./jun.2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>

MARÍN, J. Perú: Estado-Nación y sociedad multicultural. Perspectiva actual. **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.2, p. 287-322, jul./dez. 2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/60>

McANDREW, M.; BORRI-ANADON, C.; LAROCHELLE-AUDET, J.; POTVIN, M. A formação inicial do profissional escolar sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística nas universidades quebequenses: um primeiro balanço. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 37-52, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

MEINTEL, D. Catholicism as living memory in a montreal spiritualist congregation. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 369-388, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

MIGNOLO, W. **Histórias locais, Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

- MILLOT, M. Tolérance, réciprocité et civisme: les exigences des sociétés pluralistes. In: OUELLET, F. (dir.). **Quelle formation pour l'éducation à la religion?** Québec: Presses de l'Université Laval, 2005. p. 11-32.
- MILLOT, M. A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 355-368, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>
- OLIVEIRA, L.B.; CECCHETTI, E.; CEZARO, R. A. De; RISKE-KOCH, S. **Culturas e diversidade na América Latina**: Pesquisas e Perspectivas pedagógicas. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.
- ORÇO, L.C.; FLEURI, R.M. O processo educativo: cultura e identidade indígenas. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 335-347, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.
- POTVIN, M. A educação inclusiva e antidiscriminatória: fundamentos e perspectivas. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 185-200, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina, In. Castro-Gómez, S. *et al.* **Pensar (en) los intersticios**. Bogotá: CEJA, 1999, p. 99-109.
- \_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. pp.227-278. In: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf> acessado em 31 de março de 2009.
- RAPHAELY, T.; MARINOVA, D. Flexitarianism: traditional diets as social innovation for sustainability. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 403-422, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>
- SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SCHERER-WARREN, I. **Cidadania sem fronteiras**: ações coletivas na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SEÁRA, E. C. R. Movimento em diálogo: técnicas corporais dos Guarani da aldeia de M'Biguaçu. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 319-334, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>
- SIERRA, Z.; SINIGUÍ, S.; HENAO, A. Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad - experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia. **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.1, p. 219-252, jan./jun.2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>
- TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos?** Petrópolis: Vozes, 1998.
- TRAMONTE, C. Estratégias interculturais no cenário brasileiro: a festa como educação para a paz. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 240-251, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.
- \_\_\_\_\_. Processos educativos interculturais na "família de santo": pais e filhos nas religiões afro-brasileiras. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 389-402, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>
- WEBER, C. **Tornar-se professora Xokleng/Laklãno**: escolarização, Ensino Superior e identidade étnica. Florianópolis, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina
- \_\_\_\_\_. Escolarização, ensino superior e identidade étnica: a experiência das professoras Xokleng/Laklãno. **Revista Visão Global**. Joaçaba v.13, n.1, p. 253-274, jan./jun.2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>
- XAVIER, M. R. S. **Educação e religião**: os entrelugares da educação de adultos na ação educativa da PEACE. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri.
- \_\_\_\_\_. Comunicação, atuação e formação docentes no contexto da educação de jovens e adultos. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 135-156, jan./dez.2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>