

# O ENSINO RELIGIOSO COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E POSSIBILIDADES DE COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NA BAIXADA FLUMINENSE

*Gerson Lourenço Pereira\**

**RESUMO:** Dentre variados setores desafiados, a Educação Básica, oferecida pelas escolas públicas municipais e estaduais, pode ser instada a desempenhar um papel primordial no combate a toda forma de discriminação e intolerância, contribuindo de maneira fundamental para a construção de uma cultura de paz, em particular na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, cenário de múltiplas necessidades e desafios políticos e sociais. Mas de que tipo de educação e prática educativa ter-se-ia em vista para esse fim? Haveria uma área de conhecimento e/ou componente curricular que viabilizasse essa construção? O entendimento do presente artigo é que a educação praticada em perspectiva intercultural, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza em relação à Área de Conhecimento e Componente Curricular do Ensino Religioso, atenderia esse propósito junto às redes públicas de educação da região. Um ensino calcado no princípio democrático, na tolerância e consciência cidadã no contexto da Baixada Fluminense.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação intercultural. Ensino religioso. Baixada Fluminense. Tolerância religiosa. Cultura de paz.

## RELIGIOUS EDUCATION AS A PROPOSAL FOR INTERCULTURAL EDUCATION AND POSSIBILITIES TO COMBAT RELIGIOUS INTOLERANCE IN BAIXADA FLUMINENSE

**ABSTRACT:** Among several challenged sectors, Basic Education, offered by municipal and state public schools, can be urged to play a key role in combating all forms of discrimination and intolerance, contributing in a fundamental way to the construction of a culture of peace, particularly in Baixada Fluminense, in the state of Rio de Janeiro, a scenario of multiple political and social needs and challenges. However, what kind of education and educational practice would one have in mind for this purpose? Would there be an area of knowledge and/or curricular component that would make this construction possible? The understanding of this paper is that education practiced in an intercultural perspective, as recommended by the National Common Curricular Base (NCCB) in relation to the Religious Education Area of Knowledge and Curriculum Component, would serve this purpose with the public education networks in the region. Teaching based on the democratic principle, on tolerance and citizen awareness in the context of Baixada Fluminense.

**KEYWORDS:** Intercultural education. Religious education. Baixada Fluminense. Religious tolerance. Culture of peace.

---

\* Doutor em Teologia pela PUC-Rio, Mestrando em Educação, FEBF/UERJ. Professor da Rede de Educação de São João de Meriti e Coordenador do departamento Meriti Educando para Igualdade Racial e Diversidade (MEPIRD) da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo (SEMECULT). E-mail: [profersonlourenco@gmail.com](mailto:profersonlourenco@gmail.com)  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6486-7939>

## O desafio da convivência

A diversidade é uma realidade que marca a humanidade. Somos diversos em muitos aspectos nos quais apresentamos nossas peculiaridades provenientes das construções culturais, sociais e históricas, assim como as escolhas e orientações pessoais que constituirão as diferentes identidades (HALL, 1999). Tais identidades, sendo múltiplas, podem ser de gênero, raça, classe, religião entre outras. Particularmente, a sociedade brasileira é plural e, nesse contexto, a escola figura como reflexo das relações existentes entre diferentes grupos. O problema reside quando as características individuais são tipificadas como fatores de discriminação.

Seguindo a esteira desse argumento há uma base legal que sustenta a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ela principia pelo texto constitucional ao assegurar no 5º artigo da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

A CF ainda especifica como um dos objetivos fundamentais a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, Art. 3º, IV, 1988). Corroborando assim com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que em termos gerais afirma no 2º artigo:

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. (ONU, 1948)

Essas premissas são a motivação para luta e resistência em contextos periféricos como o da Baixada Fluminense, região que compreende treze municípios e abriga praticamente 20% da população de todo o estado do Rio de Janeiro, marcado pelas desigualdades, necessidades, com índices de desenvolvimento humano baixos e luta pela dignidade onde o pluralismo e a diversidade muitas vezes não são compreendidos como riquezas antropológicas (SOUZA; SOUZA, 2018, p. 180). É nesse contexto no qual são identificadas relações conflituosas no campo religioso onde, não raro, figuram situações de intolerância e racismo que se impõem como desafios ao poder público e à sociedade civil.

Dentre variados setores desafiados, a Educação Básica, oferecida pelas escolas públicas municipais e estaduais, pode ser instada a desempenhar um papel primordial no combate a toda forma de discriminação e intolerância, contribuindo de maneira fundamental para a construção de uma cultura

de paz nessa região. Mas, de que tipo de educação e prática educativa ter-se-ia em vista para esse fim? Haveria uma área de conhecimento e/ou componente curricular que viabilizasse essa construção?

O entendimento do presente artigo é que a educação praticada em perspectiva intercultural, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza em relação a Área de Conhecimento e Componente Curricular do Ensino Religioso, atenderia esse propósito junto às redes públicas de educação da região da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro. Trata-se de um tema caro ao autor, docente da referida disciplina há doze anos na Rede de Educação do Município de São João de Meriti, localizado na referida região e sendo lugar de inúmeros desafios no campo educacional, que atualmente desenvolve o seu labor pedagógico na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo (SEMECULT) coordenando o setor Meriti Educando para Igualdade Racial e Diversidade (MEPIRD).

Assim, de maneira sistemática, buscando a confirmação da hipótese assinalada, em um primeiro momento nesta reflexão serão apresentados os fundamentos para a prática educativa intercultural e sua aplicabilidade nos espaços escolares; em seguida será analisada e problematizada a relação entre as religiões e o lugar que o Ensino Religioso ocupa (em termos gerais, no País; e em particular, na região da Baixada); e, finalmente, será refletida a aplicabilidade prática do Componente Curricular do Ensino Religioso, em perspectiva intercultural, no contexto da Baixada Fluminense.

### **Educação Intercultural e Espaço Escolar**

Segundo o filósofo peruano Fidel Tubino (2005), a "interculturalidade surge como um discurso que busca criar condições para o diálogo entre os membros das diversas culturas que coexistem num país" (p.2). Distingue-se de multiculturalidade. Enquanto este conceito consiste na consciência do caráter multicultural, da diversidade existente em uma sociedade sem, necessariamente, conduzi-la ao desenvolvimento de uma dinâmica dialógica; interculturalidade indica a relação de reciprocidade sociocultural.

A temática nasce como reação dentro do contexto mundial de globalização e consolidação do neoliberalismo, marcadamente na virada do século XX, entre os anos finais de 1990 e início de 2000, quando acadêmicos dos campos das ciências sociais e humanas na América Latina, constituintes do **Grupo Modernidade/Colonialidade**, desenvolvem o conceito de **giro decolonial**, propondo uma revisão e crítica dos saberes eurocêntricos a partir do resgate das formas de conhecimento marginalizadas e subalternizadas no Continente. (BALLESTRIN, 2013)

Dentro dessa conjuntura, começaram a ser propostas a construção de novas bases para se pensar a economia, as questões político-sociais, a filosofia, a antropologia, os aspectos da subjetividade humana e também a educação. Nesse sentido não caberia mais uma ideia “monocultural” ou hegemônica para

essa construção, mas sim a inter-relação e interação da diversidade cultural muitas vezes negada e silenciada dos povos submetidos ao jugo da mentalidade colonial.

Segundo Catherine Walsh (2007), uma das intelectuais do referido grupo, dedicada aos estudos no campo da educação, as ideias e práticas interculturais "buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental... É um projeto de existência, de vida" (p. 7-8). Ela distingue duas formas nas quais se processam. Uma seria a não crítica, tratando-se "de uma posição que enfatiza uma visão hierárquica que reafirma a superioridade da cultura ocidental"; e a crítica, consistindo em "um projeto de pensar e agir que se constrói de baixo para cima, que exige articulação em suas propostas dos direitos de igualdade com os direitos da diferença. (p.37)

Também refletindo sobre o campo da educação, Rita de Cassia de Oliveira e Silva (2020), propõe uma didática intercultural calcada em três dimensões:

- **Humana**, relacionada aos aspectos relacionais, dentre os quais se destacam a empatia, amor e valorização do potencial do outro.
- **Técnica**, não tecnicista, que envolve os aspectos como a transmissão do conhecimento, métodos de ensino, transmissão de conhecimento.
- **Político-social**, concernente à mediação para a construção do conhecimento, ao contexto social, ao incentivo ao pensamento crítico. (p.204-214).

Em resumo, segundo Sacavino (2020), a interculturalidade é "um projeto de pensar e agir que se constrói de baixo para cima, que exige articulação em suas propostas dos direitos de igualdade com os direitos da diferença (p.37). Nesse sentido, se torna oportuno pensar as práticas educativas, nos espaços formais de ensino, sustentadas nesse alicerce conceitual.

Algumas perguntas despontam ao fazer-se referência ao espaço escolar e a prática educativa intercultural: qual conceito de cultura se trata? O que subjaz à ideia de escola? Haveria uma cultura escolar ou "culturas escolares"?

Segundo Velho e Castro (1978), "A noção de cultura como código, seria o conjunto de regras de interpretação da realidade, que permitem a atribuição de sentido ao mundo natural e social que implica fundamentalmente à ideia de sistema" (p. 4). Todavia, para Vera Candau (2017), em vídeo contendo as definições de alguns verbetes relacionados à educação e interculturalidade, problematizando o tema da "homogeneização cultural", afirma que o espaço escolar não é "monocultural". Apesar de cumprir um papel integrador moral, ele também é convergente de múltiplas realidades vivenciadas por indivíduos que interagem muitas vezes de forma tensa com a cultura sistêmica, afirmando suas próprias identidades. Assim, concernente a uma prática educativa intercultural, não caberia a corroboração da escola como ambiente a serviço da homogeneização cultural, ou seja:

Processo ligado à globalização econômica hegemônica. Trata-se da promoção de padrões únicos culturais que pode despertar reações de resistência afirmativas. O espaço escolar, muitas vezes se apresenta como homogeneizador, cabendo refletir criticamente sobre as práticas educativas em relação à pluralidade. (CANDAU, 2017)

A educação de fato intercultural é exercida sem prescindir de tais considerações, não ignorando os sujeitos que participam da cultura escolar, demandando os princípios da empatia, da ética e da valorização da pluralidade. Segundo Fabiano Diniz (2015):

[...] O humano não nos é alheio por conta de uma premissa ontológica: somos humanos. Ou seja, não há olhar sobre o humano que desconsidere o fato de sermos, nós mesmos, humanos. De tal maneira, a exclusão do outro não pode ser premissa ou fim das humanidades, sob o risco de ferir sua constituição como um olhar sobre o humano e como parte do humano. (p. 207)

Em relação à prática educativa, ele afirma que a “educação, no contexto atual, não deveria ser tão somente o acúmulo de estratégias e ferramentas básicas para a inserção no mercado de trabalho, mas a compreensão do lugar de si e do outro dentro de um universo civilizado, como cidadãos do terceiro milênio. (DINIZ, 2015, p. 213)

Concernente à ética, Sérgio Cortella (2013), definirá nos seguintes termos:

É o conjunto de princípios e valores da nossa conduta na vida junta. Portanto, ética é o que faz a fronteira entre o que a natureza manda e o que nós decidimos. A ética é aquilo que orienta a sua capacidade de decidir, julgar, avaliar. Só é possível falar em ética quando falamos em seres humanos, porque ética pressupõe a capacidade de decidir, julgar, avaliar com autonomia. Portanto, pressupõe liberdade. (p. 106)

Definição no campo filosófico que alicerça os Parâmetros Curriculares Nacionais ao afirmar que:

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto à dimensão das ações pessoais. (PCNs, p. 29-30. 2001)

A valorização da diversidade segue a direção do conceito de “entre-lugar”, indicado por Homi Bhabha (2001), que consiste no encontro com os novos referenciais culturais pela possibilidade de negociação cultural, ao invés da negação, promovendo a articulação de elementos distintos que promovem a construção de novas realidades.

A escola é um espaço social de formação onde se encontra uma pluralidade não apenas de culturas, como de gostos, cores, crenças, características que influenciam e formam diversas identidades no nosso país. Sendo assim, é imprescindível a compreensão das identidades de cada um, pois são os alunos a base da escola. É nesse espaço de reflexão,

discussão com ampla diversidade que vem a necessidade de ser pensada a construção de uma escola aberta e inclusiva para todos, através do diálogo para que, cada um possa participar visando um conhecimento mútuo. (SILVA; DINIZ; SILVA, 2019)

Para uma educação intercultural que respeite e dialogue frente às identidades culturais postas no contexto escolar, podem ser evocadas as palavras do Patrono da Educação do nosso País, Paulo Freire (1989): “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (p. 31). Pensando assim, é possível propor alíneas para a construção de um currículo para o Ensino Religioso que promova a inter-relação e diálogo intercultural que pavimenta o caminho da tolerância e convivência em paz no contexto da Baixada Fluminense.

### **Religião e Ensino Religioso na Baixada**

Fator interessante para as investigações do fenômeno religioso brasileiro é o aspecto plural e diverso, marcante na nossa cultura e com significativas incidências no âmbito da fé. Independente da alteridade das tradições e seus sistemas próprios de crença, há na base constitutiva do sujeito brasileiro uma matriz, categorizada por José Bittencourt Filho (2003) como matriz religiosa brasileira. Segundo o autor, essa matriz traduz um processo multissecular que amalgamou uma complexa interação de ideias e símbolos religiosos, que formou a mentalidade religiosa média dos nossos cidadãos. Essa matriz é a base em que as novas formas de religiosidade que procurarem o alcance massivo, deverão corresponder (BITTENCOURT FILHO, p. 40-41).

Na sua composição alguns elementos se fundiram ao longo do tempo. Percorrendo o itinerário da história da formação sociocultural do País, José Bittencourt Filho destaca o catolicismo ibérico e a magia europeia, por ocasião da chegada dos colonizadores no século XVI que logo se entrecruzaram com a religiosidade indígena autóctone; a influência e o sincretismo subsequentes das religiões de origem africanas; e, no século XIX, a chegada do espiritismo europeu e os influxos do catolicismo romano (BITTENCOURT FILHO, 2005, p. 19-45).

A conjunção desses elementos cunhou uma religiosidade matricial pelo encontro de duas perspectivas distintas: a visão calcada na sacramentalidade da natureza, interiorizada pelas mentalidades indígena e africana, crendo-se na existência de espíritos regentes das forças naturais; e a perspectiva abstrata e transcendental, típica do catolicismo ibérico, profundamente simbólico que se utiliza dos símbolos, não tão somente como mediação, mas agregando-lhes valores sacramentais ou mágicos (BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 41-49).

Essa religiosidade, portanto, se manifesta constitutivamente na estrutura cultural do brasileiro expressada pela fé e confiança nas possibilidades de mudanças positivas da realidade, sobretudo quando refratárias, além do trânsito religioso, uma vez se tratar de um sistema de crenças calcado muito mais na experiência pessoal e menos na vinculação institucional. Todavia, apesar do quadro religioso brasileiro ser marcado pela diversidade, há ainda um longo caminho a ser percorrido na direção de um ambiente de plena tolerância e respeito entre as tradições religiosas. Segundo Pereira (2011):

Ser humano, como condição ontológica, é ser interpelado a viver conspirando, ou seja, respirando os mesmos ares do outro. Mas, e se o outro não for alguém passível de autoidentificação? Em outras palavras, e se no outro não forem encontrados aspectos apreciativos que o torne, conforme algumas concepções preestabelecidas, alguém semelhante? Como diria Caetano Veloso: “É que narciso acha feio o que não é espelho”. Pois bem, independente das diferenças e divergências, os mesmos ares serão conspirados. (p. 211-212)

Contudo, na busca humana por transcendência nasce a diversidade de manifestações religiosas que no confronto, ocasionado pelo encontro, provocam as mais diversas reações: simpatia, indiferença, rechaço, oposição, negação... Pois o outro e sua religião podem tanto representar uma bênção como ameaça, resultando em tristes episódios de intolerância e violência entre os membros de distintas tradições religiosas.

Infelizmente, no mesmo processo de formação do *ethos* brasileiro que possibilitou a composição da matriz religiosa, construíram-se relações fortemente conflituosas entre determinadas tradições. Como amostra que reflete a intolerância religiosa no País, segundo a ouvidoria da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, entre os anos de 2011 e 2014, foram encaminhadas denúncias de intolerância religiosa. A maior parte das vítimas eram fiéis das religiões de matriz africana, sendo que 20% dos casos relatados envolveram violência física. (RELATÓRIO SOBRE INTOLERÂNCIA E VIOLÊNCIA RELIGIOSA NO BRASIL, 2016)

Sistematicamente são os grupos religiosos afro-brasileiros, de predominância étnico-racial negra, que sofrem em grande medida os ataques e vilipêndios. Fato que se intensifica ano a ano. Em 2017, a Ouvidoria do Ministério dos Direitos Humanos registrou uma denúncia de intolerância religiosa a cada 15 horas, sendo 39% do registro de denúncias feitas sobre ataques contra grupos da mesma matriz religiosa (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA, 2017). Localmente, sendo mais precisa a situação geográfica da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, desde o mesmo ano, tais ataques sistemáticos contra terreiros de Candomblé e centros de Umbanda, (orquestrados por narcotraficantes de orientação evangélica) são investigados pelas autoridades nas cidades de Duque de Caxias e Nova Iguaçu (ESTADO DE MINAS, 2019). Algo que levanta a inquietante questão a respeito das relações inter-religiosas, historicamente conflitantes, do cristianismo católico e evangélico dentre seus diversos grupos denominacionais (históricos, pentecostais, neopentecostais).

Existe indubitavelmente um patrimônio cultural afro-brasileiro na Baixada, contando com considerável produção historiográfica de significativa contribuição para o desenvolvimento de pesquisa e ensino nas escolas da rede pública locais e de outras regiões (LAURENTINO, 2014). Entretanto, esse mesmo legado embora explorado, também prossegue sofrendo tentativas de apagamento, a começar pelo campo religioso e a implantação do modelo confessional de Ensino Religioso na rede pública.

Segundo Leandro e Sanfilippo (2018), há um racismo religioso vigente em toda da Baixada Fluminense, cujas raízes remontam ao período colonial, acentuado nos tempos atuais nos conflitos e hostilizações de denominações neopentecostais com as tradições de matriz africana movida pela disputa por território e mercado. Seria precisamente nesse ponto que o espaço escolar deveria figurar como um lugar de exercício e desenvolvimento da tolerância e do respeito à alteridade. Todavia, por conta a influência sobre as instâncias governamentais, a mentalidade colonial discriminadora que defende o ensino religioso confessional se fez prevalecer na decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), em 2017, no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, sobre o modelo a ser adotado nas escolas públicas (p. 94).

Mesmo tendo sido uma votação apertada (6 votos a 5), os/as ministros/as da Suprema Corte corroboram com a adoção feita dezessete anos antes pelo Estado do Rio de Janeiro, em 2000, pelo disposto na Lei 3.459, no artigo 1º:

O ER, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina obrigatória dos horários das escolas públicas, na educação básica, sendo disponível na forma confessional, de acordo com as preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos a partir de 16 (dezesseis) anos, inclusive, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Rio de Janeiro, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (RIO DE JANEIRO, 2000)

Russo e Almeida (2015), analisando a contribuição de algumas Yalorixás para a prática educativa através do Ensino Religioso na rede pública de ensino, resultado de pesquisa de campo realizada com lideranças religiosas femininas de quatro terreiros de Candomblé na Baixada, concluíram que

o ensino religioso nas escolas, sobretudo um ensino religioso confessional baseado em um pensamento excludente, racista e cristão, jamais poderá dar conta da complexidade de culturas e histórias ancestrais que conformam o pensamento presente nas religiões de matriz africana (p. 481).

Por outro lado, o que as instâncias de governo federal e estadual geraram no contexto escolar da região da Baixada, ao chegarem a um termo sobre a possibilidade e caráter confessional conferido ao componente curricular, é uma distorção do seu propósito educativo para vida, autonomia e cidadania a partir da Educação Básica, conforme salientam Leandro e Sanfilippo (2018):

A escola, que deveria funcionar como um território de combate à ignorância e toda forma de opressão, terá permissão oficial para reforçar a discriminação entre as crianças e jovens que não professam a fé cristã. O espaço/tempo para desenvolvimento dos seres e suas potencialidades, para a convivência da diversidade, acabará servindo – como já vem ocorrendo – para que se acentuem ainda mais as marcas do racismo religioso e da discriminação. (p. 97)

Portanto, pensar em uma prática educativa intercultural pelo Ensino Religioso pode se tornar um aspecto essencial para fortalecimento de uma proposta de resistência ao racismo estruturado, não poucas vezes, institucionalizado que se concretiza no campo religioso da Baixada Fluminense.

### **Construindo uma Prática Educativa Intercultural Aplicada pelo Ensino Religioso na Baixada**

Como condição ontológica, o ser humano é interpelado a conspirar (respirar com) e a conviver (viver com). Noutras palavras, ser humano será sempre ser em relação ao outro. Mesmo que a proximidade inicial gere a insegurança provocada pelas diferenças e divergências, há um ambiente comum em meio à biodiversidade em que homens e mulheres são admoestados a conviver de forma consciente e racional. “Trata-se de uma condição antropológica inescapável que reverbera em cada aspecto existencial humano, inclusive naquele distintivo de outros seres, a saber: o desejo e fascínio pelo transcendente” (PEREIRA, 2011, p.212).

Tal realidade se impõe como desafiadora para a pedagogia, sobretudo frente a contextos marcados pela diversidade, bem como pelo problema das diferenças culturais que reverberam em salas de aula, no chão da escola. Não raro, temas que giram em torno das relações étnico-raciais, de gênero, de orientações sexuais e, também, do pluralismo religioso geram tensões e reivindicam respostas dos/as profissionais comprometidos/as com a educação. Assim sendo, afloram iniciativas nesse campo que buscam o diálogo e o trabalho convergente para a prática educativa intercultural, ou seja, que considere a relação e o diálogo entre diferentes culturas compostas por sujeitos e comunidades tipificados por suas marcas históricas, pertencas e identidades (STRÖHER, 2020, p. 111).

O propósito primordial desses/as profissionais é a construção de uma sociedade democrática e promotora dos direitos humanos, alicerçadas na tolerância, no respeito e no diálogo. Considerando o contexto cultural plural brasileiro, tais princípios são reconhecidos e abraçados como desafios para o exercício pedagógico por pesquisadores/as no País (FLEURI, 2015; SACAVINO, 2013; CANDAU, 2016). Contribuindo para a práxis escolar que não prescindia da interculturalidade, inspiram-se em referenciais teóricos oriundos de estudos decoloniais de Catherine Walsh (2007), aplicados diretamente à crítica pedagógica colonial; e os de Boaventura Sousa Santos (2009), propondo a construção de novas epistemologias a partir das culturas subalternizadas.

Alguns conceitos ou categorias despontam como provocações para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões nessa área, tematizando uma série de possíveis discussões que partem da premissa da alteridade enquanto reconhecimento do valor contido nas diferenças culturais. Colonialidade do saber, epistemicídio, empoderamento, subalternização, decolonialidade, racismo estrutural figuram como alguns logismos de um oportuno vocabulário que refletem as problematizações despertadas pelo olhar crítico sobre as dádivas da diversidade e pluralidade, interpelando vários campos do saber, dentre os quais os estudos da religião.

É oportuno lembrar que, também por força da legislação vigente no País, configura na Lei 11.645/2008, que alterou a Lei 9.394/96 (LDB) modificada pela Lei 10.639/2003 há precisamente 20 anos, a obrigatoriedade da inclusão oficial no currículo da Educação Básica a “História e Cultura Afro brasileira e indígena”. Constituindo-se um avanço para o exercício de uma educação intercultural, ao mesmo tempo propõe um desafio para esse mesmo exercício (ÂNGELO, 2019), uma vez contemplada as realidades diversas no contexto das redes públicas marcadas por tensões de grupos étnico-cultural-religiosos, incidindo forte e particularmente sobre Componente Curricular do Ensino Religioso.

O campo da Ciência da Religião, compreendido como fonte epistemológica para o Ensino Religioso escolar, se apresenta instado a refletir também a partir das mesmas provocações, contribuindo para “o aperfeiçoamento do olhar e da escuta do mundo para a alteridade” (TEIXEIRA, 2007, p.73). Fundamentalmente, no âmbito da escola pública, o cenário no qual de enreda a trama dos problemas gerados pelas diferenças culturais conforme assinalado, o olhar e a escuta sensíveis às diferenças é exigido, uma vez que as controvérsias entre as diferentes matrizes religiosas se apresentam com tinturas mais expressivas, não sendo raras as tentativas de invisibilização e silenciamento de grupos étnicos historicamente marginalizados e demonizados pela mentalidade colonial.

A BNCC consagra a aplicação desse olhar e escuta ao estabelecer o Ensino Religioso como área e componente curricular obrigatório, ponderando que o conhecimento religioso, seu objeto de aprendizado, “[...] é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (BRASIL, 2018, p. 434). Ponderação essa que observou um longo processo de afirmação desde a aprovação dos textos legislativos (CF art. 210; LDB/1996 art. 33, (artigo 33, alterado pela Lei no 9.475/1997) (CARON; MARTINS FILHO, 2020, P. 15-39), perpassando pela tensão provocada nas tentativas e iniciativas de impor o modelo catequético, vigente na mentalidade conservadora da sociedade; contraposto ao teológico, um pouco mais abrangente, até finalmente alcançar o termo com a adesão ao das ciências da religião (PASSOS, 2007, p. 49-68).

No processo de construção e definição desse modelo, destacou-se o papel desempenhado pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), sempre proponente de uma orientação

científica para os estudos do fenômeno religioso nas escolas públicas (FONAPER, 1997), sendo o principal articulador na elaboração do texto final da BNCC (2018) a respeito do tema. Conforme a redação do documento,

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas [...] Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. (p. 434-435).

Dentre seis competências específicas da disciplina Ensino Religioso no Ensino Fundamental, três (2, 4 e 6) correspondem diretamente aos desafios que os estudos interculturais se dedicam:

- Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
- Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (p.435)

Portanto, para a prática educativa desse componente curricular seria desafiador não apenas a transmissão de conteúdos plurais em relação ao fato e fenômenos religiosos, mas o ensino sobre o “pensar plural” (VERDUGO, 2017, p.348), respeitando a diversidade de saberes, permitindo a interpelação e diálogo entre as diversas cosmovisões advindas de diferentes realidades para o mútuo aprendizado educador-educando; seguindo a direção freiriana, assumindo a “radicalidade democrática” (FREIRE, 2011).

Assim, se evidencia premente uma proposta para Ensino Religioso reflexivo (RODRIGUES, 2021) que considere, a partir do pluralismo cultural e religioso brasileiro, a relação entre os diversificados referenciais de fé em sua alteridade e contributos para a construção desses novos saberes que promovam a cultura de paz, visibilizando, auscultando e apreendendo com os grupos subalternizados e silenciados ao longo da história. Um ensino calcado no princípio democrático, na tolerância e consciência cidadã no contexto da Baixada Fluminense.

## Conclusão ou Imperativos Interculturais para o Ensino Religioso

Encerrando esta reflexão, concebendo uma prática educativa intercultural na Baixada, aplicada através do Ensino Religioso reflexivo, podem ser consideradas as seguintes alíneas (objetivos) na direção do estabelecimento de uma cultura de paz e tolerância, a partir do contexto escolar:

- Reconhecer a diversidade religiosa brasileira como constitutiva para a sua matriz cultural.
- Analisar os processos de silenciamento e tentativas de invisibilização das tradições religiosas provenientes das culturas marginalizadas e discriminadas, sobretudo indígenas e da afrodiáspora.
- Compreender a relevância dos estudos decoloniais para o devido entendimento das pesquisas interculturalistas e como auxiliam a práxis educativa no chão da escola.
- Refletir a respeito dos estudos e pesquisas interculturais e suas interpelações à prática educativa brasileira para o cotidiano da escola pública.
- Refletir a respeito dos estudos e pesquisas interculturais e suas interpelações ao Ensino Religioso escolar, sobretudo no âmbito da escola pública na Baixada Fluminense.
- Ressaltar a importância da laicidade do Ensino Religioso, reforçando o caráter não confessional na rede pública.
- Problematizar a prática educativa do Ensino Religioso, investigando seu papel para a construção de uma cultura de paz na Baixada, conforme as preconizações da BNCC.

Mantendo essas metas em vista, poderão ser encontrados caminhos democráticos e de cidadania para o diálogo intercultural e respeito à alteridade nos municípios que cercam a região da Baixada.

## REFERÊNCIAS

ÂNGELO, F.N.P. Os dez anos da lei nº 11.645/2008: avanços e desafios. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 39 n. 109, p. 357-378, set.-dez., 2019.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BITTENCOURT FILHO, José. **Matriz Religiosa Brasileira: religiosidade e mudança social**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/KOINONIA, 2003.

\_\_\_\_\_. Matriz e matrizes constantes no pluralismo religioso. In: PASSOS, João Décio (org). **Movimentos do Espírito: matrizes, afinidades e territórios pentecostais**. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 19-45.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs**, 2001. p. 29-30.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Senado Federal: Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

\_\_\_\_\_. **Abecedário de educação e interculturalidade** (verbete: Homogeneização cultural). <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10&t=372s>, 2017.

CARON, Lurdes; MARTINS FILHO, Lourival José. Ensino Religioso: uma história em construção. In: SILVEIRA, Emerson; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). **O ensino religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 15-39.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética**. 21ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DAMATTA, Roberto. **Carnaval, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 3ª edição, Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

\_\_\_\_\_. **O que faz o Brasil, Brasil?** 9ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

DINIZ, Fábio G. M. Alteridade e empatia: novos paradigmas para as humanidades no século XXI?. In: **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, UNESP, vol. 19, 2015, p.199-215.

ESTADO DE MINAS. Polícia prende 'Bonde de Jesus' que atacava terreiros de umbanda e candomblé: a nova face da intolerância religiosa é traficante e evangélica.

In: [https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2019/08/18/interna\\_nacional,1078089/policia-prende-bonde-de-jesus-que-atacava-terreiros-de-umbanda-e-can.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2019/08/18/interna_nacional,1078089/policia-prende-bonde-de-jesus-que-atacava-terreiros-de-umbanda-e-can.shtml) (Acesso em: 16/03/2023).

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In: POZZER, A; PALHETA, F; PIOVEZANA, L; Maria José Torres HOLMES, M.J.T. (Orgs.) **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 35-51.

FÓRUM PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 2. ed. São Paulo: AM Edições, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, vol. 4)

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. RJ: DP&A, 1999.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro, 1978.

LAURENTINO, Eliana. Cultura afro-brasileira na Baixada Fluminense: pesquisa e ensino. In: **Revista Periferia**: v.6 n.1, p. 62-74, Jan./Jun. 2014.

LEANDRO, Marcos Eduardo; SANFILIPPO, Lúcio Bernard. Deus e o diabo na prateleira do mercado: reflexões e narrativas de um racismo religioso vigente. In: **Revista Periferia**, v.10, n.1, p. 89 - 99, Jan./Jun. 2018.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais-projetos globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA. Combate à intolerância e ao racismo religioso são pautas prioritárias do MDH. In: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias\\_seppir/noticias/2017/10-outubro/combate-a-intolerancia-e-ao-racismo-religioso-sao-pautas-prioritarias-do-mdh-3](https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/2017/10-outubro/combate-a-intolerancia-e-ao-racismo-religioso-sao-pautas-prioritarias-do-mdh-3) (Acesso em: 16/03/2023).

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEREIRA, Gerson L. Luzes da espiritualidade teresiana para o diálogo ecumênico e inter-religioso atual. In: PEDROSA-PÁDUA, Lúcia; e CAMPOS, Mônica Baptista. **Santa Teresa: mística para o nosso tempo**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Reflexão, 2011. p. 203-225.

PEREIRA, Rita de Cássia Mendes. **Cultura, educação e identidades em tempo de globalização**. In: Revista Teias – ProPED/UERJ, v. 10, n. 19, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes**. Buenos Aires: Clasco, 2016.

RELATÓRIO SOBRE INTOLERÂNCIA E VIOLÊNCIA RELIGIOSA NO BRASIL (2011- 2015): resultados preliminares / Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, SDH/PR, 2016.

RIBEIRO, C. **Pluralismo e libertação**. São Paulo: Paulinas, 2008.

\_\_\_\_\_; ARAGÃO, G.; PANASSIEWICZ, R. (Org.) **Dicionário do pluralismo religioso**. São Paulo: Recriar, 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIO DE JANEIRO. **Lei 3.459, de 14 de setembro de 2000**. Assembleia Legislativa Estadual.

RODRIGUES, Elisa. **Ensino religioso: uma proposta reflexiva**. Belo Horizonte: Senso, 2021.

RUSSO, Kelly; ALMEIDA, Alessandra. Yalorixás e educação: discutindo o Ensino Religioso nas escolas. In: **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.160 p.466-483 abr./jun. 2016.

SACAVINO, Susana. **Educação em direitos humanos. Pedagogias desde o Sul**. Rio de Janeiro: Novamerica - 7 Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. In: CANDAU, Vera Maria. **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: insurgências**. Ed. Novaamerica e Apoená, 2020. p. 35-48.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Una epistemología del Sur**. México: siglo XXI, 2009.

SILVA, A. A.; DINIZ, M. D. C. ; SILVA JUNIOR, J. W. A importância de educar na pluralidade cultural: desconstruindo preconceitos. In: **Anais VI CONEDU**, 2019.

SILVA, Rita de Cássia de Oliveira. Por uma didática intercultural: trabalhando com brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria. **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: insurgências**. Ed. Novaamerica e Apoená, 2020. p. 204-214.

SOUZA, Renal Arjona de; SOUZA, Nádía Maria Pereira de. A luta pela educação na Baixada Fluminense-RJ: o contexto de expansão do Ensino Superior. In: **COLÓQUIO – Revista do Desenvolvimento Regional** - Faccat - Taquara/RS - v. 15, n. 1, p. 175-193, jan./jun. 2018.

STRÖHER, Marga Janete. **Interculturalidade e espiritualidade**. In: RIBEIRO, C; ARAGÃO, G.; PANASSIEWICZ, R. (Org.) **Dicionário do pluralismo religioso**. São Paulo: Recriar, 2020. p. 111-118.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da religião e “ensino religioso”. In: SENA, Luzia. **Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 63-77.

TUBINO, F. **Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad em el sistema educativo peruano**. Lima: mimeo, 2005.

VELHO, Gilberto; CASTRO, Eduardo Viveiros de. O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. **Artefato: Jornal da Cultura**. Rio de Janeiro: Conselho Estadual da Cultura, n.1, p. 1-12, jan. 1978.

VERDUGO, M.V.S. Diversidade e ensino religioso. In: JUNQUEIRA, S.R.A.; BRADENBURG, L.E.; KLEIN, R. (Orgs). **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 343-350.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. In: **Memorias del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WIRTH, L.E. Religião e epistemologias pós-coloniais. In: PASSOS, J.D.; USARSKI, F. (Orgs.) **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulus; Paulinas, 2013. p. 129-142.

*Recebido em: 19 de março de 2023.  
Aprovado em: 20 de maio de 2023.*