

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VI | Volume 17 | Nº 51 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10888924>



CIÊNCIAS DA RELIGIÃO, ENSINO RELIGIOSO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ALTERIDADE, INTERCULTURALIDADE E ABERTURA DIALOGAL¹

Fabiano Victor Campos²

Giseli do Prado Siqueira³

Ozenildo Santos Xavier da Rocha⁴

Roberlei Panasiewicz⁵

Resumo

Este texto aborda a aplicação dos princípios epistemológicos das Ciências da Religião no Ensino Religioso não confessional, enfatizando a importância da abertura e do exercício dialogal. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta que o objeto de estudo do Ensino Religioso é o conhecimento religioso, bem como promover a interculturalidade e a ética da alteridade na prática pedagógica. O objetivo é investigar como esses princípios, alinhados às diretrizes da BNCC, podem contribuir para a formação docente em Ensino Religioso. Para isso, a pesquisa adota uma abordagem bibliográfica, de natureza qualitativa e documental, a fim de explorar essa relação. Os resultados evidenciam que a proposta da BNCC para o Ensino Religioso promove a abertura ao diálogo e um compromisso metodológico com a diversidade de culturas e religiões no ambiente escolar. Dentro desse contexto, investigamos as concepções teóricas dos conceitos de identidade e alteridade, buscando aprofundar essas categorias para sua aplicação nesse componente curricular. Identificamos caminhos que podem orientar a prática do Ensino Religioso com o propósito de promover atitudes solidárias e estimular disposições interiores para o relacionamento interpessoal. Nesse aspecto, a atitude dialogal emerge como possibilidade prática, permitindo aos educadores refletir qualitativamente com os educandos sobre a diversidade presente em seus contextos religioso e cultural. Conclui-se que a aplicação dos princípios epistemológicos das Ciências da Religião pode enriquecer a formação docente e orientar o trabalho pedagógico, promovendo o diálogo entre diferentes culturas e religiões, além de fomentar uma educação mais inclusiva e respeitosa.

Palavras-chave: Alteridade; Base Nacional Comum Curricular; Ciências da Religião; Diálogo Inter-religioso; Ensino Religioso; Interculturalidade.

Abstract

This text addresses the application of the epistemological principles of Religious Studies in non-confessional Religious Education, emphasizing the importance of openness and dialogue. The National Common Curricular Base (BNCC) highlights that the object of study of Religious Education is religious knowledge, as well as promoting interculturality and the ethics of otherness in pedagogical practice. The goal is to investigate how these principles, aligned with the BNCC guidelines, can contribute to teacher training in Religious Education. To this end, the research adopts a bibliographical approach, of a qualitative and documentary nature, in order to explore this connection. The results show that the BNCC proposal for Religious Education promotes openness to dialogue and a methodological commitment to the diversity of cultures and religions in the school environment. Within this context, we investigated the theoretical conceptions of the concepts of identity and otherness, seeking to deepen these categories for their application in this curricular component. We identify paths that can guide the practice of Religious Education with the purpose of promoting supportive attitudes and stimulating inner dispositions for interpersonal relationships. In this aspect, the dialogical attitude emerges as a practical possibility, allowing educators to reflect qualitatively with students on the diversity present in their religious and cultural contexts. It can be concluded that the application of the epistemological principles of Religious Studies can enrich teacher training and guide pedagogical work, promoting dialogue between different cultures and religions, in addition to fostering a more inclusive and respectful education.

Keywords: Common National Curriculum Base; Interculturality; Interreligious Dialogue; Otherness; Religious Education; Religious Studies.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Doutor em Ciência da Religião. E-mail: fvocampos@hotmail.com

³ Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Doutora em Ciência da Religião. E-mail: gisqueirasoph@gmail.com

⁴ Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). E-mail: ozenildosantos@yahoo.com.br

⁵ Professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Doutor em Ciência da Religião. E-mail: roberlei@pucminas.br



INTRODUÇÃO

Este estudo aborda questões relevantes no contexto da formulação de políticas educacionais para o Ensino Religioso nas escolas. Reconhecemos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento orientador para essa prática pedagógica, cujo percurso foi marcado por avanços e retrocessos, resultando no texto atualmente implementado nos currículos escolares. Diante desse desdobramento, surge a necessidade de uma formação de docentes que incorpore os princípios estabelecidos pela BNCC, considerando o contexto atual de formulação epistemológica e metodológica. Esse processo requer a adoção de práticas que promovam a redução das intolerâncias e que sejam baseadas em uma cultura de respeito às diferenças. Tais práticas devem ter como objetivo primordial a construção da paz e o fomento do desenvolvimento da cidadania como pilares das ações no ambiente escolar.

O objetivo deste texto é analisar a intersecção entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino Religioso, investigando suas conexões com as Ciências da Religião, a interculturalidade e a ética da alteridade. Além disso, busca explorar os desafios do pluralismo contemporâneo na promoção do diálogo intercultural na educação. Nossa investigação foi norteadas pelas seguintes questões: como podemos compreender e promover a efetividade educacional do Ensino Religioso no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando suas relações com as Ciências da Religião, a interculturalidade e a ética da alteridade? Quais são os desafios enfrentados atualmente para promover um diálogo intercultural na educação, especialmente diante da pluralidade religiosa e cultural da sociedade contemporânea?

Baseando-nos em pressupostos qualitativos, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. Reportamo-nos aos principais sistematizadores dos contornos epistemológicos das Ciências da Religião, a saber, Max Müller, Chantepie de la Saussaye, Cornelis Petrus Tiele e Joachim Wach, para fundamentar as aproximações entre Ciências da Religião e o Ensino Religioso. Do ponto de vista da sistematização institucional, recuperamos a memória documental do primeiro curso de Ciências da Religião do Brasil e suas repercussões na concepção epistemológica do Ensino Religioso, incluindo projetos, pareceres e legislação.

Ao abordar o cenário educacional, consideramos os desafios sociais contemporâneos, como o pluralismo, sob a análise de autores como Berger e Luckmann. Também exploramos os conceitos de Bourdieu sobre o campo social, os estigmas sociais de Goffman e os impactos da globalização e do capitalismo exacerbado na exclusão social, conforme discutido por Assman e Mo Sung. Propomos que essa exclusão pode ser mitigada por meio da descolonização do poder e do saber, assim como pela



valorização das culturas, conforme destacado por Fornet-Betancourt e outros pensadores latino-americanos. Esses teóricos enfatizam a importância da interculturalidade e da ética da alteridade como fundamentos para a promoção da abertura e do diálogo, capaz de levar ao reconhecimento e ao respeito das identidades e diversidades.

Cabe acrescentar que as discussões sobre alteridade, identidade, pluralismo e diálogo foram embasadas em autores como Drouin-Hans, Levinas, Pontalis, Hegel, Vaz, Frigerio, Boff, Martin Buber, Freire e Panikkar.

Seguindo a metodologia proposta por Gil (2010, p. 60), começamos com a leitura exploratória das referências, seguida pela leitura seletiva dos textos, a fim de identificar os materiais relevantes para a nossa pesquisa. Em seguida, realizamos uma leitura analítica, organizando e resumindo as informações dos textos. Por último, fizemos uma leitura interpretativa para examinar as relações entre as fontes, aprofundando nossa compreensão das conexões entre as leituras.

Para essa análise, delineamos o seguinte percurso analítico: inicialmente, abordamos a formulação da BNCC como ponto de partida. Em seguida, exploramos possíveis conexões entre as Ciências da Religião e o Ensino Religioso, tanto historicamente quanto em termos teórico-metodológicos. Posteriormente, examinamos como alguns princípios epistemológicos das Ciências da Religião se manifestam na abordagem das categorias de “alteridade” e “interculturalidade” na BNCC. Por fim, destacamos, por meio de uma reflexão sobre as categorias de alteridade, pluralismo e diálogo, que a BNCC adota uma abordagem não confessional, fundamentada nos princípios epistemológicos característicos das Ciências da Religião.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO RELIGIOSO: APONTAMENTOS INICIAIS

O Ministério da Educação homologou, em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, e no ano seguinte, complementou o documento normativo com os itinerários formativos do Ensino Médio. Versões preliminares do documento foram apresentadas e debatidas em audiências públicas, cujo percurso histórico foi disponibilizado em site próprio do MEC, ajustes foram realizados para que a proposta, ao ser implantada em todo território nacional, norteasse as escolas na formulação de seus currículos, considerando suas especificidades. Há que se considerar que essa regulamentação curricular também constitui um instrumento de direcionamento para as políticas de formação docente, bem como para a elaboração de materiais didáticos, avaliações, etc.



A estrutura da BNCC “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). E assegura à comunidade escolar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento progressivo das habilidades, em atendimento ao Plano Nacional de Educação (PNE) e à própria LDBEN 9394/96. Entretanto, críticas foram estabelecidas em relação à

metodologia de construção, além do modo duvidoso da consulta utilizada como meio de legitimar a participação popular nesse processo, uma vez que os especialistas, intelectuais, associações da sociedade civil e professores, que inicialmente ocuparam esse espaço, foram sendo substituídos, e a última versão culmina com a presença maciça do MEC e das Fundações, representantes de empresas e grupos privados. (BRANCO *et al.*, 2018, p. 58).

Ressonâncias dessas críticas também se fazem presentes em Glap e Frasson (2023, p. 437) que revisam a trajetória das políticas curriculares no Brasil, destacando o contexto político nacional e internacional que permeou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, sob a égide dos direitos de aprendizagem. Durante esse processo, diversas versões foram concebidas a partir do Grupo de Trabalho, seguidas por consultas e audiências públicas. No entanto, na terceira versão, observa-se uma pressa para sua finalização, em contraste com as primeiras duas versões, que demonstravam uma abordagem linear e receptiva às reformulações sugeridas nos seminários e fóruns. A terceira versão introduz mudanças significativas no contexto de produção do texto, apresentando uma estrutura mais fragmentada e questionável em termos democráticos, influenciada pelos especialistas da Rede do Movimento pela Base, em detrimento da construção anteriormente estabelecida.

O debate realizado, bem como as críticas, não impediu que o documento normativo fosse implantado em 2018, perpetrando a elaboração dos referenciais curriculares alinhados à BNCC nos estados, no distrito federal e nos municípios. Leva-se em consideração que a criação do Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) foi essencial para esses desdobramentos, em regime de colaboração com entidades representativas do setor educacional indicadas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Seguindo critérios preestabelecidos pelo MEC, como por exemplo, a) as habilidades poderiam sofrer acréscimos, mas não poderiam ser suprimidas; b) novas habilidades poderiam ser incluídas, atendendo as sugestões advindas das consultas públicas. Ademais recomendou-se: a progressão das aprendizagens nos anos escolares, com foco nas atitudes esperadas ao final do ciclo, garantindo a coerência e o alinhamento do processo, a transição gradual entre etapas, numa abordagem interdisciplinar



Gradualmente os documentos curriculares estaduais foram sendo apresentados aos Conselhos de Educação de cada unidade federativa e dos municípios, delineando a educação nacional, resguardando as devidas singularidades. Salienta-se que a formação integral foi contemplada, assim como a articulação entre as competências gerais e competências específicas de cada componente curricular, entre os quais está o Ensino Religioso. Vale ressaltar que o debate público sobre o componente curricular do Ensino Religioso, revela divergências quanto à sua compreensão, reacendendo polêmicas e tensões e, não foi diferente durante a elaboração da BNCC.

Na primeira versão do documento, elaborada em setembro de 2015, o Ensino Religioso foi apresentado como parte integrante da área de Ciências Humanas. Na segunda versão, maio de 2016, o Ensino Religioso permanece no documento, mas como área de conhecimento específica. O mesmo não ocorre na terceira versão do documento da Base, apresentada em abril de 2017, onde não se consegue localizar o Ensino Religioso e nem mesmo alguma justificativa da ausência. As consultas e audiências públicas, com o percentual alto de solicitações para reinserção do Ensino Religioso na BNCC contribuiu para que na versão final ele se fizesse presente como área de conhecimento e componente curricular no ensino fundamental.

Mas a saga do Ensino Religioso não terminou com a reinserção no texto da BNCC. A homologação do documento da Base foi efetivada pela Portaria nº 1.570 de 20 de dezembro de 2017, e diz que: “Art. 2º Após a publicação do Acórdão do Supremo Tribunal Federal no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439, o Ministério da Educação poderá solicitar ao Conselho Nacional de Educação reavaliação do disposto para o Ensino Religioso na BNCC (BRASIL, 2017, p. 146). Abrindo brechas para colocar novamente em discussão a natureza desse ensino, ou seja, a distinção entre Ensino Religioso confessional e não confessional, no âmbito das escolas públicas num Estado laico.

A fragilidade epistemológica do Ensino Religioso é desocultada pela falta de consenso sobre a sua natureza e, conseqüentemente, há mais desafios do que superações. Argumenta-se que o próprio texto do documento da BNCC apresenta “conflito aparente” ao dizer acerca do Ensino Religioso:

estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaboradas propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuíram para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade. (BRASIL, 2017, p. 435).

Nessa perspectiva, não se pode negar que o Ensino Religioso, ao longo da história, tanto na teoria quanto na prática, foi objeto de diferentes interpretações quanto à sua natureza, à facultatividade e



ser, ao mesmo tempo, área de conhecimento e componente curricular. Espera-se que essas interpretações comecem a ser dirimidas na medida em que os fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso sejam respaldados pelas Ciências da Religião e por uma educação direcionada ao respeito e à valorização da diversidade religiosa.

APROXIMAÇÕES ENTRE AS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E O ENSINO RELIGIOSO

A regulamentação da Educação Básica e o documento normativo, apesar das controvérsias que envolvem o tema, exigiram a necessidade de estabelecer fundamentos para o Ensino Religioso. Como resultado, isso estimulou um renovado interesse na identificação e aplicação de fundamentos epistemológicos que possam contribuir para compreensão do Ensino Religioso como uma área do conhecimento é parte integrante do currículo escolar, preservando sua singularidade como disciplina e ferramenta pedagógica com um papel a cumprir na escola.

Atualmente, o Ensino Religioso encontra-se em meio a diversas perspectivas sobre sua identidade como área do conhecimento e componente curricular, tanto da parte dos legisladores, como dos setores interessados na formação de docentes e na organização dos conteúdos e metodologias que permitam sua operacionalização na normalidade do conjunto das demais áreas. Por outro lado, é possível argumentar que a via principal para implementação do Ensino Religioso passa pelo estreitamento de laços com procedimentos epistemológicos próprios das Ciências da Religião.

Ademais, esse estreitamento já vinha sendo estabelecido desde o final dos anos 60, quando na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) gestou-se o primeiro curso de Ciências da Religião. À época, o curso foi intitulado Curso de Licenciatura em Ciências das Religiões, “licenciatura plena, com base no artigo 18 da Lei n. 5540/68” e com o propósito de formar docentes para atuarem no Ensino Religioso. Cabe destacar que, mesmo que tenham se constituído duas turmas nesse curso, houve a descontinuidade com o encerramento da oferta de vestibular, com base no Parecer n. 2244/74, contendo a assinatura dos Conselheiros: José Barreto Filho – Presidente; Benedito de Paula Bittencourt – Relator; Vicente Sobrinho Porto; D. Luciano José Cabral Duarte; Lena Castello Branco Ferreira da Costa; Eurides Brito da Silva.

Até o ano de 1974, tanto em Minas Gerais quanto em todo o país, não havia registro de nenhum projeto efetivado na prática que contemplasse a formação docente em Ensino Religioso por meio de um Curso de Graduação em Ciências da Religião, com ênfase na Licenciatura Plena. Até aquele momento, docentes de outras disciplinas eram os responsáveis pelo Ensino Religioso.



É relevante mencionar que Wolfgang Gruen fez parte do Grupo de Trabalho que elaborou o projeto e que ele atuou como docente no curso oferecido pela UFJF. Em 1974, esse professor apresentou um documento intitulado “Um anteprojeto: reflexões e proposições sobre o Ensino Religioso na Escola Pública”, com apoio do Instituto Central de Filosofia e Teologia da Universidade Católica de Minas Gerais (GRUEN, 1974). Nesse anteprojeto, no tópico 5, o autor defendeu que os docentes em Ensino Religioso deveriam ser formados em Ciências das Religiões, termo por ele empregado e reafirmado na década de 80, quando atuou como membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e foi relator do Parecer n. 18/80.

No final dos anos 90, novas articulações se estabeleceram, mas agora em território paulista, envolvendo o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, visando a promoção do IX Seminário de Capacitação Docente para o Ensino Religioso, realizado nos dias 3 e 4 de outubro de 2006. Segundo Soares,

o tema sugerido para o seminário e para o livro consistiu na aproximação entre a pesquisa das Ciências da Religião e a transposição didática de seus resultados no Ensino Religioso (ER). A preocupação comunicada a todos os conferencistas convidados para o evento foi o que procurassem refletir sobre a identidade das Ciências da Religião e sua relação com o ER em vista de orientar a formação dos professores para essa área de conhecimento. (SOARES, 2007, p. 6).

Como desdobramento do Seminário mencionado, surgiram as primeiras diretrizes para a elaboração da minuta das Diretrizes Nacionais para licenciatura em Ciências da Religião. Essas diretrizes foram debatidas durante o X Seminário Nacional de Formação Docente para o Ensino Religioso, realizado em Brasília em 2008, e posteriormente foi oficialmente homologada por meio da Resolução n. 5, de 28 de dezembro de 2018. Esta resolução, em seu “Art. 2º O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica” (BRASIL, 2017).

Os vínculos legais que conectam as Ciências da Religião ao Ensino Religioso foram formalizados com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e com o documento normativo da BNCC. No entanto, o desafio crucial reside em fornecer os fundamentos epistemológicos ao Ensino Religioso. É na própria dinâmica do procedimento epistemológico próprio às Ciências da Religião que intentamos encontrar os parâmetros que possam balizar o agir pedagógico do Ensino Religioso. Para tal, ancoramos a nossa reflexão naqueles que são tidos os prógonos do processo de sistematização dos princípios epistemológicos próprios às Ciências da Religião, a saber, Max Müller, Chantepie de la Saussaye, Tiele e Joachim Wach.



Na perspectiva teórico-metodológica preconizada por esses autores, dentre os pressupostos epistemológicos sobre os quais se assentam as Ciências da Religião, destacam-se, por um lado, a valorização da pluralidade das formas religiosas e, por outro, a pretensão de uma atitude de neutralidade que o cientista da religião deve adotar em face dessa diversidade, sem incorrer em proselitismos ou em uma postura apologética. Entende-se que as Ciências da Religião não devem estabelecer juízos de valor em face da multiplicidade de expressões religiosas, apresentando uma religião como superior às outras nem de uma ideia abstrata e pretensamente unívoca de religião, mas deve, antes, partir da própria pluralidade histórico-cultural constatável, observável, bem como de dados concretos, considerando toda forma de manifestação religiosa como digna de reverência e de investigação.

A atitude de reverência para com as religiões é concebida por Max Müller (1870, p. 445) como sinônimo de respeito e de abertura, de valorização da própria alteridade, das diferenças que empiricamente se verificam, no domínio empírico e histórico, entre os variados modos de crenças e de cultos religiosos. Ela contrapõe-se, portanto, àquela perspectiva que avoca a si uma “posição privilegiada” e que acaba por favorecer uma única ou certas tradições em detrimento de outras, perspectiva essa que tanto a Teologia quanto a Filosofia não hesitaram, em diferentes momentos históricos, em manifestar. Embora mantenha uma relação dialética com a Filosofia da Religião, a Ciência da Religião não se confunde com ela; e um dos pressupostos distintivos sobre os quais se assenta é a pretensão de não apresentar primazia alguma de uma determinada forma religiosa em relação às outras (CAMPOS, 2023; CAMPOS, 2022).

A mesma atitude respeitosa para com as religiões pode ser observada em La Saussaye, para o qual deve-se considerar com cuidado a questão da classificação das religiões, a fim de que não se apaguem as singularidades de cada religião nem se distorçam as identidades das tradições religiosas. Nas suas palavras,

é extremamente difícil chegar a uma classificação das religiões que seja satisfatória. Procura-se classificá-las segundo os seus caracteres essenciais; mas o que é essencial para uma, muitas vezes é secundário para outra, e sempre se corre o risco de separar, sem razão suficiente, religiões da mesma natureza, ou de aproximar outras que não se assemelham. (LA SAUSSAYE, 1887, p. 35).

Corroborando a perspectiva de imparcialidade e neutralidade a ser adotada no estudo científico das religiões, o arminiano Cornelis Petrus Tiele entende que não constitui a vocação do “adepto da nossa ciência” “defender nenhuma dessas formas” particulares de religião como sendo “a melhor” nem como “a única forma verdadeira”, trabalho esse que o cientista da religião deixa para “os apologetas”. Tampouco cumpre ao entusiasta da nossa ciência a tarefa de “purificar, reformar ou desenvolver a



própria religião”, papel esse cabível ao “sacerdote” e ao “profeta” (TIELE, 1897, p. 8-10). Ao cientista da religião compete distinguir a religião em si das formas históricas que ela assume, cabendo a ele “estudar todas elas” e adotando uma posição objetiva em relação a essa diversidade (TIELE, 1897, p. 9). Não convém a ele, portanto, negligenciar a investigação das manifestações particulares, mas, antes, partindo desse ponto de partida, e não do estudo do transcendente ou supra-humano, chegar a uma definição do que “a religião realmente é na sua essência” (TIELE, 1897, p. 4-5).

Joachim Wach (1924), por sua vez, insurge-se contra toda tentativa de construto de uma história universal da religião, na qual se revela uma busca por unidade como forma esquemática do fazer científico. Explicações universalizantes e construtivistas, no sentido de uniformização dos dados particulares, são rechaçadas, de modo que, para esse autor, a face sistemática da *Religionswissenschaft* (Ciência da Religião, consoante a forma de nomeação da disciplina adotada por Wach) não visa construir uma história geral da religião nem erigir sínteses universais e uniformizantes, mas identificar ideias e princípios fundamentais. Pondo o acento nos aspectos empíricos das religiões, nos seus desenvolvimentos e nas suas diferenças, o autor pretende não apenas distinguir, mas também separar o estudo científico da religião de uma perspectiva mais afeita à Filosofia da Religião. Para ele, a Ciência da Religião pode, inclusive, indicar os limites de tais perspectivas que visam a generalização. Na sua concepção, “a principal tarefa do historiador da religião não é pesquisar ou construir a história da alma das pessoas religiosas, mas analisar o desenvolvimento das religiões e das formas religiosas individuais” (WACH, 1924, p. 80).

Com efeito, o autor rebela-se contra os esforços para determinar uma essência da religião por meios históricos. Segundo ele, “a lamentável questão sobre a essência da religião [...] tem sido mais um obstáculo do que um auxílio para o desenvolvimento de uma Ciência da Religião livre, imparcial e estritamente empírica”, ou seja, desprovida de preconceitos no que concerne à abordagem das tradições religiosas (WACH, 1924, p. 37). Por essa razão, a questão da essência é por ele relegada ao âmbito da Filosofia da Religião, não devendo ser posta “nem no início e tampouco no fim da nossa pesquisa” (WACH, 1924, p. 38).

O que Wach (1924, p. 40) tem em mente é que “o *a priori* desejado” jamais pode ser obtido com base em estudos empíricos e históricos, mas tão somente por meio de especulações de cariz filosófico. Wach sublinha que a tarefa cabível à Ciência da Religião é a de “estudar fatos particulares e suas inter-relações”, de modo que o cientista da religião pode até pensar a natureza essencial de uma religião particular, mas não a questão da essência da religião de maneira generalizada e uniformizante. Isso porque, aos seus olhos, “cada uma delas, isto é, cada uma das religiões históricas, tem seu próprio caráter único e particular, seu próprio princípio de vida interior, seu próprio espírito (*Geist*) peculiar”,



que, por sua vez, “difere enormemente e de muitos modos dos ‘espíritos’ de outras religiões” (WACH, 1924, p. 46). Em lugar de proceder à “identificação de traços distintivos” ou “à identificação de grandes linhas históricas de desenvolvimento” da religião (WACH, 1924, p. 49), ao cientista da religião cumpre “a mais difícil e delicada das tarefas”, a saber, a de “apreender os espíritos individuais de religiões particulares” (WACH, 1924, p. 46). Ao opor-se à ideia de que a questão da natureza essencial da religião seja uma questão específica ao procedimento epistemológico próprio da Ciência da Religião, Wach (1924, p. 43) funda a sua tese na pressuposição de que cada religião histórica e particular, no que ela de fato é, não se ajusta nem se reduz a uma definição geral do que a religião, em si, deveria ser (aspecto normativo). Se o problema filosófico da essência estabelece, pois, um *a priori* no qual intenta enfeixar e enquadrar os fenômenos religiosos históricos e empíricos, ele acaba por erradicar, aos olhos do autor, a singularidade de cada tradição ou crença particular, suprasumindo as diferenças e elevando-se para além da própria eira da história, rumo ao reino da especulação.

A crítica wachiana à questão da essência no interior da Ciência da Religião o leva a conceber de outro modo a questão histórica do crescimento e do desenvolvimento das religiões. O autor é conduzido a resistir tanto à ideia de que a religião, no seu *eidós*, se desenvolveria ou evoluiria, alcançando o seu ápice no futuro, quanto à aspiração de que ela, tendo já manifestado a sua “pureza originária” essencial lá no passado, teria se degradado nas formas históricas que fora assumindo ao longo das eras e que, por essa razão, seria preciso procurar a sua manifestação primeva. Ele recalitra toda tentativa sinóptica de evolução contínua da religião, no singular, bem como toda pretensão de se retrair a trajetória de uma suposta noção unívoca e oníabrangente, acabada e definitiva, de religião na sua essência, com base na identificação e na postulação de uma série de fases ou estágios por ela percorridos. Nesse tipo de raciocínio, o que Wach (1924, p. 82) rechaça é o gesto teórico que eleva uma determinada forma empírica ao absoluto concebendo-a como a plena manifestação ou como o derradeiro desenrolar da essência única, ou seja, como a realização arquetípica do *eidós* e, por conseguinte, como o modelo paradigmático de todas as demais formas de expressão religiosa. É contra esse “método”, que, a rigor, acaba por usar “o ‘ideal’ de uma religião em particular como parâmetro para determinar a natureza essencial da religião” – e o cristianismo comumente foi, para os ocidentais, entendido como essa forma idealizada –, que Wach (1924, p. 42) definitivamente se insurge.

Com base nestes breves apontamentos acerca dos percursos teóricos dos pioneiros das Ciências da Religião no seu processo de institucionalização e de sistematização dos seus fundamentos epistemológicos, o que se evidencia, ao modo de síntese, é uma ênfase na investigação da pluralidade religiosa, com a preconização de uma abertura teórico-metodológica para a acolhida da diversidade e da alteridade. Posturas proselitistas e apologéticas são vistas como obstáculos que devem ser ultrapassados



com vistas à realização de uma profícua investigação científica das religiões e à compreensão do que o estudo sobre as crenças, os cultos e as tradições religiosas pode revelar sobre a nossa própria humanidade, sobre os povos e as culturas humanas.

A nosso ver, ao vincular o Ensino Religioso à perspectiva teórico-metodológica adotada pelas Ciências da Religião, o documento da BNCC acaba por incorporar a própria dinâmica inerente à episteme dessa área do conhecimento humano, sobretudo na reflexão que elabora acerca da alteridade, na sua íntima relação com a questão da identidade, e da interculturalidade. A seguir, nossa análise procurará elucidar essa ligação do Ensino com esses princípios que fundamentam a dinâmica epistemológica das Ciências da Religião, primeiramente refletindo sobre a questão da alteridade e, no subtópico seguinte, relacionando-os com o tema da interculturalidade, tal como abordado pelo documento da BNCC.

ALTERIDADE E IDENTIDADE: DUAS NOÇÕES ESTREITAMENTE LIGADAS CONSOANTE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

No contexto da BNCC, a categoria da alteridade constitui, ao lado da interculturalidade, um dos “fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso” e, por conseguinte, um dos seus componentes curriculares (BRASIL, 2017, p. 435). Reportando-se implicitamente ao sentido etimológico da palavra “alteridade” (do latim, *alter*, o outro), o documento trabalha com o conceito de alteridade abordando-o como a qualidade do que é outro, daquilo que não é o mesmo que eu, que nós. O uso desse termo aí emerge como sinônimo da relação com a diferença. Por meio dele, assinala-se a distinção de uma identidade em face de um diferente, seja no sentido individual de um “eu” ante um “outro”, seja na acepção coletiva de um “nós”, isto é, os “semelhantes”, em relação com “eles” ou com “os outros”, “os diferentes”.

Oriunda do termo latino *idem*, a categoria “identidade” significa “o mesmo”. Delimita, portanto, o que é da ordem do semelhante e aponta para uma dimensão de permanência. De fato, é possível distinguir um núcleo permanente da identidade, constituído por aquelas características essenciais ou pelos atributos adquiridos que são assimilados de tal maneira que chegam a perdurar, resistindo à usura do tempo e aos acasos da existência, tais como os confrontos com os costumes advindos de culturas estranhas às tradições de origem. Mas a identidade também se constitui, no caso do humano, por uma face lábil e flutuante, relacionada aos projetos e às aspirações do indivíduo ou do grupo em questão. Assim, essas duas faces da identidade permitem situar essa categoria entre continuidade e evolução.



Entretanto, se “o mesmo” significa único e recorrente, a recorrência do semelhante só pode ser percebida em face do reconhecimento do “não semelhante”, isto é, através da diferença. Alteridade e identidade emergem, assim, como duas noções estreitamente relacionadas. Emergindo na contingência do encontro humano, a dimensão do outro conduz o eu à própria consciência de si. Com efeito, Hegel (1995) entende o momento do reconhecimento (*Anerkennung*) em face do outro como o momento original na gênese do próprio processo histórico. Segundo o autor, é na relação com o outro que a consciência se torna consciência de si, ou seja, a consciência é conduzida àquela experiência em que apreende a si própria, constituindo-se fundamentalmente como tal (HEGEL, 2003). Entretanto, no pensamento hegeliano, a alteridade acaba por ser suprasumida na Ideia (VAZ, 2012).

É, pois, em face do reconhecimento das alteridades ou diferenças que os indivíduos se percebem sob a forma de um “nós”, concedendo a si uma identidade própria ante os outros com os quais entram em relação e dos quais passam, desde então, a se distinguir. Apenas no âmbito do reconhecimento, direto ou indireto, é que se torna possível identificar indivíduos e grupos. Não se identificam as semelhanças senão ante as diferenças, de modo que o conceito de identidade requer o de alteridade, o de diferença exige o de semelhança. Há uma dialética entre o conceito de identidade e o de alteridade, de modo que é apenas ante o diferente que se chega a uma consciência de si. Para se definir uma identidade é preciso reconhecer a alteridade, determinar quem é o outro, quem são os outros. Desta sorte, a constituição de uma identidade passa, necessariamente, pelo encontro com o outro e os outros de si. É em relação a outrem e aos outros, a “ele” e a “eles” que o eu se situa, ao produzir um movimento de autoidentificação (“eu sou” ou “nós somos”). Neste sentido é que a experiência da alteridade pode ser compreendida como fundadora da identidade (DROUIN-HANS, 2006). Nas obras da maturidade de seu pensamento, o filósofo Emmanuel Levinas sublinhou esse aspecto, afirmando que a subjetividade é originariamente abertura para o outro, não se encastelando em si mesma, mas se constituindo na relação com a alteridade (LEVINAS, 1974; LEVINAS, 1991). A identidade depende, pois, das relações estabelecidas e mantidas com outrem ou com grupos de indivíduos.

Com efeito, nenhuma identidade se deixa circunscrever apenas pelo já dado. A identidade não é algo da ordem do estritamente fixo, cristalizado, inalterável. Ela própria é atravessada pelo movimento e, portanto, pela possibilidade de mudança, do ser-outro. Ela constitui um todo em movimento, em mudança, polimorfo, e não um bloco monolítico, estanque e imutável, refratário à mudança e à própria diferença. E o que é verdadeiro para as identidades individuais também vale para as identidades coletivas. O próprio Platão, superando a circularidade estática do ser parmenidiano, havia inserido a mudança e, portanto, a diferença, no horizonte ontológico, isto é, na própria esfera do real, estabelecendo, assim, a síntese entre Parmênides e Heráclito. Na sua filosofia, o ser – o que é ou existe –



define-se como identidade, permanência, mas também como mudança, alteridade, diferença. O “mesmo” e o “outro” definem, pois, a própria tessitura do real; ver, a propósito, Vaz (2012, p. 13-55). Neste sentido é que a dimensão da identidade, enquanto tal, pode ser concebida tanto na perspectiva da continuidade quanto como o resultado de um contínuo exercício que procede por identificações e em cujo seio a alteridade ocupa um papel fundamental, desde que não violentada, mas reconhecida, respeitada e valorizada.

No horizonte das diretrizes estipuladas pela BNCC, a questão da alteridade é concebida não como uma ameaça à identidade nem sob o signo de uma inferioridade, mas como um enriquecimento, à maneira do conteúdo das lembranças do psicanalista e filósofo Jean-Bertrand Pontalis acerca da sua vida estudantil. O autor não hesita em elogiar a multiplicidade de docentes com a qual teve contato, advertindo-nos de que nunca podemos dizer o bastante acerca do efeito feliz de múltiplas filiações e enaltecendo o fato de que tantos estranhos são necessários para oferecer algo que, retirando-se da ordem do que nos é familiar e comum, permite ao sujeito não permanecer prisioneiro de uma única forma nem de uma única língua (PONTALIS, 2003).

Esse enriquecimento salvaguarda-nos do perigo, seja de uma concepção autossuficiente do processo de autoidentificação, seja de uma hipervalorização do reconhecimento da alteridade, de modo a nos alertar contra o risco de se considerar que os outros não têm nada a ver conosco e, por outro lado, de que nós não temos nada para compartilhar nem troca alguma para estabelecer com eles. O que o documento tenta eludir, em suma, é a ideia de uma oposição antagônica e repulsiva entre identidades individuais e coletivas e mediante a qual o diálogo – e, portanto, as possíveis trocas, bem como a lógica de um beneficiamento mútuo – seria impossível. Nesta perspectiva, a BNCC defende e preconiza uma lógica em que as diferenças podem tornar-se uma fonte de enriquecimento mútuo, sem que isso implique um movimento de rejeição ou supressão da diferença, por um lado, nem um gesto de recusa ou abandono da identidade própria em face da alteridade, por outro lado. Se a lógica com que o Ensino Religioso é articulado no âmbito da BNCC não visa exatamente à formação, nos discentes, de uma identidade plural e sincrética em termos religiosos, ela aponta, todavia, para a possibilidade de o sujeito se posicionar, de maneira respeitosa e acolhedora, ante a própria pluralidade religiosa de que toma conhecimento, num processo a um só tempo de autoconhecimento e de (re)construção da própria identidade, de uma maneira descentrada.

Por um lado, temos a necessidade de ser reconhecidos tal como nós nos pensamos, a fim de que nossa identidade se estabeleça num processo de autoidentificação. Mas, por outro, as figuras do “outro”, de outrem e do estrangeiro, do “estranho”, daquele que não sou eu e que não configura conosco um “nós” coletivo, nos interpelam a redescobrir o que acreditávamos saber sobre nós próprios e sobre os



outros seres, sobre o que pensávamos conhecer, instaurando, assim, o mundo como eterna novidade. Eis, pois, o movimento em que nos arrasta o próprio gesto educativo, o de nos provocar a caminhar rumo ao até então insuspeitado, ao inusitado, ao estrangeiro, ao não familiar, ao não próprio e não peculiar, ao território de outrem e do diferente, aos que não são daqui e aos que falam línguas que nem sempre são necessariamente compreendidas nem desejadas. Daí que Graciela Frigerio (2006) bem tenha entendido a intencionalidade do gesto educativo enquanto direcionada para o sítio do estrangeiro, visando a alteridade e norteadas na sua direção.

O reconhecimento das alteridades demarca, assim, o sentido das próprias relações interpessoais ou, como nos diz o próprio texto, “dialógicas”. Tais relações são ditas “dialógicas” pela BNCC em razão de ser essa experiência fundamental do encontro com o outro humano uma experiência do *logos* - aqui entendido no sentido grego antigo do que é expressão de razão e de racionalidade (da palavra, do discurso, do pensamento, do raciocínio, etc.) - comunicado, isto é, do diálogo (em que o prefixo *dia* significa por intermédio de...), que, como tal, se realiza pela mediação de “referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades” (BRASIL, 2017, p. 436), formas de expressão em que o *logos* se corporifica e assume uma concretude que o torna visível, tangível, audível, enfim, perceptível, seja através da palavra, pronunciada ou escrita, seja por meio do símbolo, do gesto, do canto, da dança, da vestimenta, do rito, etc., aspectos esses tão presentes no universo religioso.

No domínio das habilidades e competências propugnadas pelo documento da BNCC, compete ao Ensino Religioso estabelecer, por meio do estudo dos conhecimentos das tradições, instituições, crenças e formas de vida religiosas, bem como das diversas filosofias de vida, atitudes não apenas de reconhecimento da diferença, mas também de respeito com relação às alteridades. Isso porque se é possível reconhecer o diferente e, a um só tempo, relegá-lo às sombras da indiferença. Um passo além é exigido, portanto, além da mera identificação e informação das alteridades. O saber deve conduzir ao reconhecimento no sentido do respeito e da valorização do outro na sua alteridade própria, isto é, na sua diferença. O modo de se relacionar com elas, a saber, de forma respeitosa e não violenta, delinea, assim, os próprios contornos do que é nomeado de “ética da alteridade” (BRASIL, 2017, p. 435). Trata-se da expressão com a qual a BNCC se refere a essa dinâmica em que cada alteridade religiosa é não apenas identificada e abordada, mas acolhida e valorizada na sua singularidade, favorecendo, assim, “o reconhecimento e o respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida” (BRASIL, 2017, p. 435). Logo, a questão de uma educação voltada para a diversidade religiosa e, a um só tempo, para a perspectiva dialogal que ela demanda, mostra-se como um dos princípios fundamentais defendidos pela BNCC. É sobre este desafio dialógico-



intercultural, que a nós se impõe de modo incontornável, que nos dirigimos no próximo passo da nossa reflexão.

PLURALISMO CONTEMPORÂNEO: O DESAFIO DA CONVIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL

O pluralismo, como verificam Berger e Luckmann (2012, p. 39), se entendido como “um estado em que há pessoas que levam uma vida diferente na mesma sociedade”, não é um fenômeno especificamente moderno. Para esses autores, não somente na modernidade, mas também em outras sociedades e épocas, o pluralismo – seja cultural, político, religioso ou étnico – sempre esteve presente. Berger ainda corrobora esse dado, destacando que “o pluralismo [...] existiu em diferentes formas e em vários momentos da história. Ele constituiu uma longa tradição nas culturas da Ásia Oriental, especialmente na China e no Japão” (BERGER, 2017, p. 24).

Na modernidade, o pluralismo surge com características particulares. Manifesta-se a partir da perda da predominância religiosa como um centro organizador da sociedade (BERGER; LUCKMAN, 2012), quando a religião passa a compor, juntamente com as demais instituições – políticas, sociais e econômicas - “a construção social da realidade” (BERGER; LUCKMAN, 2014). Neste aspecto, a partir das interações sociais e das releituras advindas desse processo de mudança de época evidenciaram-se no conjunto dessas transformações o surgimento da pluralidade moderna.

Sendo assim, o pluralismo pensado a partir do constructo filosófico, político cultural e social na modernidade teria características próprias, desdobrando-se em novas perspectivas de se pensar a relação dos indivíduos no contexto das organizações e estruturas sociais. Por essa razão,

modernidade significa um aumento quantitativo e qualitativo da pluralização. São conhecidas as causas estruturais desse fato: crescimento populacional e migração e, com isso, um aumento de cidades – pluralização no sentido físico e demográfico; economia de mercado e industrialização que misturam pessoas dos mais diferentes tipos e que as forçam a chegar a um entendimento mais ou menos pacífico; estado de direito e democracia que garantem institucionalmente este entendimento; os meios de comunicação de massa que exibem constantemente e com insistência uma pluralidade de modos de pensar e viver [...]. O pluralismo se tornará plenamente atuante [...]. (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 51).

Deste lugar que pensa a diversidade como característica da sociedade contemporânea, Berger (2017, p. 20) entende que “o pluralismo é uma situação social na qual as pessoas de diferentes etnias, cosmovisões e moralidades vivem juntas pacificamente e interagem amigavelmente [...]. Para ele, “faz pouco sentido falar de pluralismo quando as pessoas não falam umas com as outras [...]”. Ao delimitar o



pluralismo nestes termos, Berger observa que no contexto contemporâneo, “para que o pluralismo desencadeie a sua plena dinâmica, deve haver conversação constante, não necessariamente entre iguais, mas prolongada no tempo e cobrindo uma ampla variedade de temas”.

Partindo da prerrogativa supramencionada, Berger destaca uma categoria com a qual descreve essa aproximação entre os atores da *conversação* no universo pluralista contemporâneo. É o que ele denomina de “contaminação cognitiva” (*cognitive contamination*), que toma como pressuposto que “se as pessoas continuam a falar umas com as outras, elas se influenciarão umas às outras [...]. Acabam influenciando-se mutuamente; elas chegam a um compromisso cognitivo” (BERGER, 2017, p. 21). Com isso, Berger quer propor que enquanto “a contaminação cognitiva relativiza, [...] o pluralismo produz contaminação cognitiva como uma condição permanente” (BERGER, 2017, p. 21).

Seguindo a reflexão de Berger e buscando categorias plausíveis para se pensar o mundo contemporâneo, percebe-se que o pluralismo cultural e religioso na contemporaneidade nos remete à questão da convivência, que tem como pressuposto a alteridade. Esta, se pensada no contexto das diferenças socioculturais contemporâneas, pode provocar importantes reflexões em torno da formação de docentes e dos educandos para uma convivência pacífica e respeitosa, de modo geral e, de maneira específica, para com a questão religiosa em contexto de pluralismo.

O reconhecimento do outro tomando como prática a conversação que se articula em situação pluralista possibilita, ao mesmo tempo, ampliação conceitual dos elementos culturais e sociais que abarcam nossa trajetória pessoal e coletiva bem como uma reorientação no exercício da cidadania, desenvolvendo, desse modo, novas competências e habilidades.

Se articulado em termos educacionais, o pluralismo experienciado de modo respeitoso e pedagogicamente orientado poderá embasar o desenvolvimento de competências que favoreçam a uma cidadania consciente. Compreendendo assim, tal possibilidade nos remete à necessidade de se pensar em categorias aplicáveis nos processos pedagógicos e de formação docente.

No contexto da reflexão em torno do pluralismo e em como lidar com ele (lidar no sentido de tratar sobre ele, ocupar-se com ele) percebem-se lacunas ou bloqueios que podem ser superados por uma nova percepção da convivência que tenha em vista a alteridade. Como ressaltam Assmann e Mo Sung, ao abordarem o papel social da sensibilidade que leva em conta a abertura para o outro:

Hoje constatamos que não se trata apenas de uma lacuna, mas – em muitos casos – de um verdadeiro bloqueio ideológico que condiciona os temas de acesso à cidadania (já amplamente esvaziado por ideologizações de todos os matizes) e ao da solidariedade (também tendencialmente cooptado). É preciso *abrir-se a um novo acesso*, teoricamente amplo – e por que não? – eticopoliticamente mais radical [...], isto é, tem a ver com a estruturação dos campos do desejo e sua relação com a construção de campos de sentido. (ASSMANN; MO SUNG, 2000, p. 241).



A discussão dos autores acima se desdobra em reflexões sobre a possibilidade de uma “epistemologia solidária”, com a qual defenderão uma “reeducação do desejo” que, para eles, na contemporaneidade condicionou-se à uma leitura econômica excludente e pouco dialógica, a qual limitou a construção de novos campos de sentido que permitem à estruturação dos campos do desejo. Importa-nos, aqui, na reflexão, que Assmann e Mo Sung elaboram a questão da construção de campos de sentido por meio da convivência que pressupõe o respeito, que se constrói a partir da alteridade.

Aplicando-se a visão de Assmann e Mo Sung (2000, p. 241) de que “é preciso *abrir um novo acesso*” que faculte relações mais humanizadoras e que tenham como pano de fundo a dignidade humana no interior das relações sociais, discutir o pluralismo traz à baila os problemas inerentes ao relacionamento entre sociedades, culturas e religiões. Tal reflexão parte da constatação de que a intolerância, os preconceitos e a violência podem ser superados a partir de compreensões amadurecidas que tomam a educação como lócus de formação para a cidadania em contexto plural e em respeito às diferenças. O não tolerar ou agir preconceituosamente para com a identidade pessoal, religiosa ou cultural pode alcançar patamares desumanizadores quando concretizados em violência simbólica ou física (BORDIEU, 1989).

A partir dessa constatação e em razão disso, podem ser percebidas no interior da cultura atual os estigmas sociais (GOFFMAN, 1988) para com e entre as culturas e religiões, certas compreensões intolerantes, de cunho fundamentalistas e pouco dialógicas nas quais se desconhece ou ignora a dimensão de alteridade presente na cultura pluralista contemporânea. Tais elementos verificados justificam a tarefa pedagógica com a qual se pensa os processos de humanização na sociedade como um todo e, de maneira particular, na educação, a partir da relação entre o docente e o educando nesse constructo social complexo e diversificado.

Considerando a condição de pluralismo e os estudos realizados em torno dessa temática, podem ser destacados dois aspectos dessa construção. Um primeiro aspecto conecta com a reflexão em torno da interculturalidade. O segundo relaciona-se com o diálogo inter-religioso. Ambas as reflexões – culturais e religiosas –, intentam evocar o lugar da identidade no contexto de pluralidade, tendo a alteridade como pressuposto da conversação. Embora as reflexões se deem categoricamente enquanto “interculturais” ou “inter-religiosas”, separar as implicações mútuas das culturas e religiões torna demasiadamente algo complexo e difícil. Como destaca Fernet-Betancourt,

as culturas são sempre reflexo da profunda ambivalência que acompanha o humano e, em nenhuma delas, as religiões conseguem suprimir esse fundo ambivalente. Ao contrário, elas mesmas, enquanto realidades ou esferas de vida “inculturadas”, transpiram a ambivalência de seu respectivo “ambiente cultural”. Como fórmula mais específica, e com todos os riscos que isso implica, poder-se-ia sustentar que não há religião sem cultura, nem diálogo entre religiões, sem diálogo entre culturas. (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 6).



A interculturalidade enquanto reflexão sobre a produção simbólica, artística, literária pode ser verificada em estudos filosóficos, antropológicos, sociológicos, teológicos e das ciências da religião e, em cada um desses campos de reflexão, receberá os acentos específicos dando ao tema as devidas ampliações. Na teologia, embora os estudos da interculturalidade se deem marcadamente no contexto do diálogo inter-religioso, há reflexões mais avançadas neste tema como as de Raimon Panikkar (2016) com as quais apresenta categorias que possibilitam ao diálogo tanto inter-religioso quanto intercultural.

Recortando a abordagem sob o prisma de teóricos da América Latina para se pensar a interculturalidade destacam-se pensadores que ora apresentam os fundamentos, ora discutem sobre a interculturalidade a partir de bases que nascem do “chão” latino-americano. Podem ser destacados teóricos, tais como José Martí (1978), Manoel Bomfim (2008), Darcy Ribeiro (1978), Enrique Dussel (1979), Raúl Fonet-Betancourt (2017), Ricardo Salas Astrain (2021), entre outros, que ressaltam em seus trabalhos a necessidade de se desenvolver uma epistemologia que inclua e considere os pressupostos latino-americanos no contexto global. Neste aspecto, tomando exemplo de Ricardo Salas Astrain (2021), ao discorrer sobre a reflexão intercultural, destaca que

o intercultural aparece, atualmente, em polifacéticos campos de estudo: nas culturas étnicas e populares, nos estudos culturais, nos encontros entre religiões, nos meios de comunicação, nos modelos educativos e de gestão ou, simplesmente, torna-se vitalmente perceptível nas pessoas que buscam aprofundar os sentidos intrincados concernentes às próprias tradições culturais e religiosas em que nascemos. O intercultural é, então, uma preocupação pelas novas formas culturais emergentes, pelo sentido no qual se desenvolve a agitada vida cotidiana em tempos de globalização e, até mesmo, de exclusão. (ASTRAIN, 2021, p. 22).

Por isso, uma ética intercultural tendo como pressuposto a alteridade abre caminhos para se pensar a pluralidade na atualidade, não somente a partir das ideias, mas em convivência e na conversação com pessoas na busca de uma cidadania que elenque em sua base o respeito, a tolerância e a alteridade das construções simbólicas no interior da sociedade. Astrain (2021, p. 25) adverte que, “no fundo, não é um debate entre ‘ideias’ e universos simbólicos, mas entre pessoas que vivem dentro destas ideias e universos. Não podemos falar ‘sobre’ algo, se não falamos com alguém”.

Nesse viés, o estudo intercultural é importante para se pensar numa base de formação dos docentes e dos educandos, “pois promove a construção da autonomia do estudante, respeita sua história, identidade, possibilita autonomia, valoriza a autoestima, permite o diálogo entre diferentes grupos sociais e saberes, respeita os conhecimentos e experiências individuais e coletivas” (RODRIGUES; FOSTER; CUSTÓDIO, 2023, p. 678). Há que se considerar, nesse contexto, emerge ainda como fator relevante a alteridade no campo religioso, tendo o diálogo inter-religioso como sua expressão e prática. Considerando que a religião e seus praticantes estão situados no mundo cultural em situação de



pluralismo, o diálogo inter-religioso torna-se a base para a aproximação respeitosa e que visa a boa convivência entre grupos e pessoas.

No campo pedagógico, o diálogo inter-religioso trata-se, em primeiro lugar, de aplicar uma metodologia para a prática da conversação em contexto de pluralismo. Imbuído da compreensão da alteridade, o docente e os seus educandos terão fundamentos para aproximação e trocas simbólicas fecundas da experiência religiosa no contexto educacional. Poderíamos retomar à reflexão de Assman e Mo Sung (2000, p. 243) em que delineiam “a estruturação dos campos do desejo e sua relação com a construção de campos de sentido”: trata-se de pensar e vivenciar o conhecimento cultural e religioso a partir de uma epistemologia solidária - termo cunhado por eles para designar a abertura de “um novo acesso” - que permite a cidadania consciente e respeitosa em contexto de pluralismo cultural e religioso.

Em um intercâmbio semântico que conjuga a mesma realidade praxica, a interculturalidade discutida na América Latina soma-se ao pensamento pós-colonial/decolonial de onde se pensa um modelo de alteridade que perpassa pela interculturalidade. Esse pensamento vem de encontro ao que foi articulado na BNCC quando pensado o conteúdo do Ensino Religioso enquanto conteúdo curricular.

Desse modo, a construção do Ensino Religioso, de acordo com a BNCC, considera dois aspectos importantes em sua formatação, que são: por um lado, a complexidade do fenômeno religioso na riqueza de cada uma de suas formas de expressão, a saber, narrativa, simbólica, linguística e cultural; por outro, o reconhecimento do valor dessa diversidade para a própria história da humanidade:

De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade [...]. (BRASIL, 2017, p. 434).

O pressuposto que funda e fundamenta esse tipo de asserção é o de que a história das religiões faz parte da própria história da humanidade, que ela se apresenta como instrumento indispensável a todo conhecimento do ser humano que se pretenda concreto e abrangente, senão mesmo, como alguns certamente desejariam, como essencial para a edificação de um “humanismo integral”. Trata-se, pois, de compreender, nos termos de Lévi-Strauss (1958, p. 391), que o “aspecto religioso” da “vida social” contribui significativamente para compor, com todas as outras faces da cultura (econômica, técnica, política, jurídica, estética, etc.) um “conjunto significativo”, de modo que “é impossível compreender qualquer um desses aspectos sem o situar entre os demais”.

O próprio La Saussaye (1887, p. 3), a seu modo, também sublinhou o “alargamento da história” como uma “segunda condição” para a emergência da Ciência da Religião – mantivemos, aqui, a



tradução literal da expressão original em alemão: *Religionswissenschaft*. Ele viu inserida, sobretudo a partir de Hegel, a “história das crenças” na própria “história da civilização” e, por conseguinte, no estudo do “destino dos Estados”, da “organização da sociedade”, dos “progressos materiais dos povos” e do “desenvolvimento das artes e das ciências”.

E o mesmo pode-se dizer de Joachim Wach (1924, p. 103), para o qual “existem íntimas conexões entre as religiões e a lei vigente, a arte cultivada em cada caso e a ordem econômica existente na época”. Para esse autor, que distingue dois ramos na *Religionswissenschaft* (Ciência da Religião), concebendo-os, todavia, como complementares, a face histórica desse saber científico deve desvendar e analisar essas interdependências, ao passo que à parte sistemática cabe tirar conclusões, formulando princípios fundamentais a partir da comparação realizada com os dados empíricos, manifestos historicamente.

O que se depreende de tais ideias é que, para se compreender a própria humanidade, torna-se imprescindível, portanto, estudar a riqueza das manifestações e das tradições religiosas, na diversidade inalienável de suas formas de expressão, numa perspectiva intercultural e não etnocêntrica.

O Ensino Religioso, tal como articulado no documento da BNCC, traz à baila uma compreensão intercultural subjacente na proposta curricular. Tal reflexão a partir da interculturalidade, além de ser crítica ao processo de conhecimento da realidade com abertura para novas construções epistemológicas, é crítica, de igual modo, ao modelo moderno de uma razão técnico-científica. Sobre esse dado, Fornet-Betancourt assinala:

O que me interessa sublinhar é a importância do diálogo entre tradições religiosas no marco do diálogo intercultural. Pois, se é certo que a perspectiva da interculturalidade pode ajudar na radicalização do diálogo entre religiões, fazendo ver, por exemplo, a necessidade de libertar as tradições e identidades religiosas das redes monoculturais, em que, muitas vezes, se vêm aprisionadas, não há dúvidas, por outro lado, de que o diálogo inter-religioso pode ser uma fonte de orientação importante para o trabalho intercultural, no sentido de recuperar as memórias libertadoras da humanidade, em toda sua pluralidade, sem renunciar, por isso, a um fundamento normativo vinculante (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 16).

Com essa prerrogativa, evoca-se dos estudos da religião uma crítica aos processos de colonização que produziram silenciamentos e/ou negação da possibilidade de troca étnico-cultural com base na alteridade. Esta, assim como a interculturalidade, advém da perspectiva que considera as identidades em contextos plurais. Dessa maneira, “a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso” (BRASIL, 2017, p. 435). Destaca-se que entender e valorizar as identidades religiosas e não religiosas através da exploração das diversas culturas, práticas religiosas e filosofias de vida pode ter um impacto significativo na promoção dos



direitos humanos, assim como na garantia do direito à liberdade de pensamento, crença e convicção (RISKE-KOCH, 2023).

Sendo que as culturas e religiões, por estarem compreendidas na contemporaneidade pluralista, faculta-se ao educador, que maneja e medeia o conhecimento em sala de aula, a possibilidade de uma ampliação na epistemologia do ensino, tomando a alteridade como pressuposto e a interculturalidade como metodologia possível para a prática dialógica no Ensino Religioso escolar.

ALTERIDADE, PLURALISMO E DIÁLOGO

Como temos percebido, a BNCC demarca dimensões fundamentais para a área do Ensino Religioso. A perspectiva é que esse componente curricular não tenha caráter confessional ou interconfessional. Por isso, afirma:

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. (BRASIL, 2017, p. 435).

305

Educar para a alteridade em um mundo cada vez mais plural exige dos profissionais da educação, de todas as áreas, grande empenho e comprometimento. Particularmente, docentes do Ensino Religioso têm um importante desafio que é de orquestrar essas áreas do conhecimento em ambiente escolar, pois é um de seus objetivos centrais.

A globalização que torna nosso planeta plural cada vez mais conectado, compartilha suas maiores possibilidades de construção conjunta e evolução da humanidade, em parceria com todo ser que habita esse cosmos. Entretanto, por outro lado, permite e possibilita que as *sombras mais escuras* desse processo crescente na contemporaneidade, engendre por todos seus cantos. Por elas, se espalham certos incentivos para ações violentas, que podem iniciar por agressões verbais e culminar na eliminação do outro, tido por inimigo, muitas vezes sem mesmo saber o porquê de tal ação. Capacitar os docentes para o afeto e para o cuidado, provendo condições dignas de trabalho, torna-se essencial para que os docentes possam ser construtores de relações dialógicas nos espaços escolares. Nas palavras de Leonardo Boff,

o cuidado entra na definição essencial do ser humano. Constitui a base para qualquer interpretação que se queira fazer dele. O cuidado está sempre aí presente e subjacente como a



constituição do ser humano. Falar do ser humano sem falar do cuidado não é falar do ser humano. (BOFF, 2013, p. 54).

Afeto e cuidado na medida, ou seja, sem entrar em ações patológicas, possibilita crescimento saudável no âmbito interpessoal e relações sustentáveis com o meio ambiente, pois tudo e todos estão intrinsecamente conectados. Atitudes que favorecem o desenvolvimento intelectual individual e a construção conjunta do conhecimento. Assim é cultivada a “ética da alteridade”. Então, como educar para o cuidado e para o conhecimento?

A linguagem humana, enquanto dimensão universal de comunicação e de socialização, constitui a riqueza existencial de cada ser humano. Sem entrar em seus vários pormenores e especificações técnicas, percebe-se que o diálogo é essencial no processo de humanização. Nas palavras-princípio de Martin Buber (2017), *eu-tu* e *eu-isso*, estabelecemos distintas relações interpessoais. *Eu-tu* é a relação que estimula o crescimento recíproco. Trata-se do dialógico enquanto princípio da existência humana oposto a um outro princípio do existir humano, o monológico. O dialógico refere-se à mútua implicação no processo de *conversação*. Constitui-se pelos relacionamentos entre companheiro e companheira, pais e filhos, educadores e educandos, e assim por diante. A outra palavra-princípio, *eu-isso*, especifica a relação em que se utiliza do outro para uma prestação de serviço, algo mais específico, mais instrumental. Por exemplo, a chamada de um motorista em um aplicativo para levar um passageiro a um determinado lugar, ou ao chegar para uma consulta médica e se identificar ao atendente e dizer que já está aguardando o seu horário.

Essas relações são claras e, supostamente, estabelecidas. Entretanto, pode ocorrer inversão e uma relação interpessoal que deveria ser dialógica, pode se tornar instrumental. Por exemplo, um profissional da educação que somente leciona pelo salário, provavelmente estabelecerá relação com os educandos somente instrumental e rotineira, ou seja, numa repetição de lições e tarefas, sem afetividade e sem conexão com a realidade em que se vive. O que pode ser compreendido como “educação bancária” (FREIRE, 1970). Por outro lado, uma relação que previamente seria instrumental, *eu-isso*, pode se tornar humanizadora. Por exemplo, uma conversa desenvolvida com um motorista de aplicativo pode proporcionar ampliação de horizontes para os dois interlocutores. Portanto, torna-se essencial que as relações no âmbito escolar sejam sempre humanizantes.

O Ensino Religioso, particularmente, como componente curricular, deve proporcionar condições dos educandos manterem as inter-relações dialógicas. Nessa perspectiva, Raimon Panikkar (2016) apresenta um outro tipo de diálogo, chamado *dialético*. Este último acontece por contraste e contraposição. Trata-se de embates teóricos entre, ao menos, dois interlocutores. A vantagem desse diálogo é o aprofundamento específico do conteúdo sobre o qual se discute. O risco é de somente querer



“vencer” racionalmente o outro, tornando-o meramente adversário. Ao docente, cabe saber quando trabalhar com uma ou outra forma de diálogo extraíndo a perspectiva positiva de cada uma delas. Devem ser criadas estratégias pedagógicas para que ambos – docentes e educandos – aprendam, conjuntamente, a desenvolver o “diálogo dialógico”, para além do “diálogo dialético”. A elucidação dessas expressões forjadas por Panikkar impõe-se como um exercício fundamental para a articulação de um diálogo propriamente intercultural. Isso porque o diálogo dialógico ou dialogal é concebido numa perspectiva mais existencial, aproximando-se da noção buberiana do dialógico – a qual, todavia, inclui o dialético – e não comportando a pretensão de convencer ninguém, mas, acima de tudo, de compreender o outro e permitir-se enriquecer mediante a partilha estabelecida com ele. Já o diálogo dialético se põe numa perspectiva mais de disputa intelectual, de exercício da razão, em que os sujeitos são levados a apontar as razões, mas também os equívocos, dos seus interlocutores (PANIKKAR, 1999, p. 23-40). A abertura existencial própria ao diálogo dialogal transcende a própria dinâmica inerente ao diálogo dialético e, por isso, devemos caminhar deste último rumo àquela. Isso significa que se deve deixar a liberdade agir para que emergjam dinâmicas criativas que propiciem o desenvolvimento da afetividade e a construção conjunta do conhecimento. A criação de projetos educativos que emergjam da realidade escolar torna-se fundamental para uma melhor aplicação e desenvolvimento do cuidado e do conhecimento.

Nesse sentido, o ambiente escolar e, particularmente, a sala de aula, é lugar propício para desenvolver diálogos inter-religiosos e interculturais. As religiões derivam e, ao mesmo tempo, expressam um horizonte cultural sendo que, por vezes, sua origem seja multicultural. Daí a riqueza do diálogo inter-religioso, pois além de compartilhar traços de como concebem e se relacionam com o Sagrado, partilham horizontes culturais específicos. Corresponde à “essência deste diálogo o reconhecimento da alteridade e a valorização das diferenças” (PANASIEWICZ, 2020, p. 45). Assim, emerge outro desafio para o docente de Ensino Religioso: proporcionar pesquisas e partilhas das experiências religiosas presentes na sala de aula, na comunidade escolar ou no local onde a escola está situada. Tema que pode ser transformado em projeto, pois permitirá pesquisa, estudo, diálogo e compartilhamento dos resultados. O conhecimento do diferente, seja pelo ângulo religioso e/ou cultural, permitirá avançar na educação para a tolerância e para o respeito ante a diferença e aos diferentes. Ser da religião A, B ou C enriquece o espaço coletivo e permite o encontro de experiências espirituais e culturais distintas. A convivência com o outro diferente – com a alteridade – permite ampliar os horizontes de compreensão do mundo ao mesmo tempo em que possibilita aprofundamento da própria identidade. Assim, a relação com o outro possibilita que se conheça mais profundamente a si mesmo.



Educar para a cultura da paz significa possibilitar que os docentes e educandos façam a experiência do convívio e do aprendizado com o diferente: aprender e ser instrumento da paz no ambiente em que vive.

O componente curricular do Ensino Religioso transforma-se, portanto, em projetos e oportunidades de partilhas transdisciplinares e transreligiosas, permitindo que alteridade e identidade se articulem para a manutenção e ampliação de ambas. Dessa forma, poderá realizar os objetivos para o Ensino Religioso propostos pela BNCC (2017) possibilitando proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir da realidade dos educandos; avançar no exercício do direito à liberdade de consciência e de crença; desenvolver competências e habilidades para prática do diálogo dialógico e do diálogo dialético aprendendo o respeito à alteridade e à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias; desenvolver habilidades para o cuidado e o exercício da tolerância, construindo, assim, seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na reflexão desenvolvida neste estudo foi realizada uma articulação entre a epistemologia das Ciências da Religião, o Ensino Religioso e a Base Nacional Comum Curricular, salientando-se a relevância do diálogo e da prática dialógica. O estudo enfatizou o papel central do conhecimento religioso, da interculturalidade e da ética da alteridade no Ensino Religioso não confessional. Ao longo da análise, conceitos-chave como alteridade, identidade e interculturalidade foram abordados à luz das recomendações da BNCC e, com base neles, foi sublinhada a importância de uma abordagem educacional que fomente a diversidade e o diálogo construtivo.

A investigação, fundamentada em uma metodologia bibliográfica qualitativa e documental, demonstrou como os princípios epistemológicos das Ciências da Religião, alinhados às diretrizes da BNCC, podem ser cruciais na formação de educadores no campo do Ensino Religioso não confessional. Os resultados do estudo destacaram a eficácia de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e religiosa, criando um ambiente propício para a tolerância e o desenvolvimento de uma cultura de paz.

Ao revisitar as contribuições dos pioneiros das Ciências da Religião em seu processo de sistematização epistemológica e ao traçar o desenvolvimento histórico dessa disciplina no Brasil, ressaltou-se o seu impacto na epistemologia do Ensino Religioso. A integração de visões de teóricos sobre o pluralismo, a interculturalidade e os desafios da globalização e exclusão social, reforça a urgência de adotarmos práticas pedagógicas que incentivem o diálogo, a ética da alteridade e o respeito à diversidade cultural. Essa abordagem pedagógica não apenas enfrenta os desafios sociais



contemporâneos, mas também prepara o terreno para uma sociedade mais inclusiva, sublinhando o papel vital da educação intercultural na descolonização do saber e do poder.

Conclui-se que a aplicação dos princípios epistemológicos das Ciências da Religião na prática pedagógica pode trazer significativos benefícios à formação docente. Ao adotar uma abordagem fundamentada nessas premissas, os educadores são capacitados a promover um diálogo enriquecedor entre diferentes culturas e religiões, fomentando não apenas a compreensão mútua, mas também o respeito e a valorização da diversidade. Além do exposto, essa abordagem propicia o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, na qual cada estudante é reconhecido em sua própria individualidade e pertença cultural e religiosa, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais tolerante e plural.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H.; MO SUNG, J. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ASTRAIN, R. S. **Ética intercultural**: re(leituras) do pensamento latino-americano. São Leopoldo: Editora Oikos, 2021.

BERGER, P. L. **Os múltiplos altares da modernidade**: rumo a um paradigma da religião numa ética pluralista. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**: a orientação do homem moderno. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BOFF, L. **O cuidado necessário**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BOMFIM, M. **A América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Sociais, 2008.

BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BRANCO, E. P. *et al.* “Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio”. **Debates em Educação**, vol. 10, n. 21, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/12/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/12/2023.



BRASIL. **Parecer n. 190, de 15 de março de 1968**. Brasília: Planalto, 1968. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/12/2023.

BRASIL. **Parecer nº 2.244/74, de 05 de agosto de 1974**. Brasília: Planalto, 1974. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/12/2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/12/2023.

BRASIL. **Resolução CNE n. 5, de 28 de dezembro de 2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/12/2023.

BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Editora Centauro, 2017.

CAMPOS, F. V. “A ciência da religião em face da filosofia da religião: entre continuidades e rupturas”. *In*: CHACON, D. R. A.; ALMEIDA, F. S. **Filosofia da religião: reflexões históricas e sistemáticas**. São Paulo: Editora Loyola, 2023.

CAMPOS, F. V. “Posfácio. Os contornos epistemológicos da ciência da religião: entre continuidades e rupturas”. *In*: SILVA, M. R. **Ciência da religião: contexto e pressupostos**. Belo Horizonte: Editora da PUC-Minas, 2022.

DROUIN-HANS, A. M. “Identité”. **Le Télémaque**, vol. 1, n. 29, 2006.

DUSSEL, E. D. **Para uma ética da libertação latino-americana: erótica e pedagógica**. São Paulo: Editora Loyola: 1979.

FORNET-BETANCOURT, R. “A interculturalidade como alternativa à violência”. **Razão e Fé**, vol. 6, n. 1, 2004.

FORNET-BETANCOURT, R. “Universidad e interculturalidad. Hacia una conjuración para la transformación intercultural de la universidad”. *In*: FORNET-BETANCOURT, R. **Elementos para una crítica intercultural de la ciencia hegemónica**. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FRIGERIO, G. “Éducation: le site de l'étranger”. **Le Télémaque**, vol. 1, n. 29, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GLAP, L.; FRASSON, A. C. “As políticas curriculares no Brasil: o percurso até a formulação da Base Nacional Comum Curricular”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 39, 2023.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1988.

GRUEN, W. **Um anteprojeto: reflexões e proposições sobre o Ensino Religioso na escola pública**. Belo Horizonte: Editora da PUC-Minas, 1974.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio (1830): a filosofia do espírito**. São Paulo: Editora Loyola, 1995.



- HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- LA SAUSSAYE, P. D. C. **Lehrbuch der Religionsgeschichte**. Freiburg: Nabu Press, 1887.
- LEVINAS, E. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**. Paris: Kluwer Academic, 1974.
- LEVINAS, E. **Entre nous: essais sur le penser-à-l'autre**. Paris: Grasset, 1991.
- LÉVI-STRAUSS, C. **Anthropologie structurale**. Paris: Plon, 1958.
- MARTÍ, J. "Nuestra América". **Cuadernos de Cultura Latinoamericana**, vol. 7, 1978.
- MÜLLER, M. "Lectures on the Science of Religion. First Lecture". In: FROUDE, J. A. (ed.). **Fraser's Magazine**. London: Longmans, 1870.
- PANASIEWICZ, R. "Diálogo inter-religioso". In: RIBEIRO, C.; ARAGÃO, G.; PANASIEWICZ, R. (orgs.). **Dicionário do pluralismo religioso**. São Paulo: Editora Recriar, 2020.
- PANIKKAR, R. **Culturas y religiones en diálogo: pluralismo y interculturalidad**. Barcelona: Herder, 2016.
- PANIKKAR, R. **The intrareligious dialogue**. Mahwah: Paulist Press, 1999.
- PONTALIS, J.-B. **L'amour des commencements**. Paris: Gallimard, 2003.
- RIBEIRO, D. "La cultura latino-americana". **Cuadernos de Cultura Latinoamericana**, vol. 6, 1978.
- RISKE-KOCH, S. "Ensino Religioso não confessional". In: MÉNDEZ MÉNDEZ, J. M. (org.). **Educación religiosa en América Latina y el Caribe: reflexiones y voces plurales para caminos pedagógicos interculturales**. San José: Editorial Sebila, 2023.
- RODRIGUES, E. N. B.; FOSTER, E. L. S.; CUSTÓDIO, E. S. "Educação e aprendizagem na docência: uma análise do projeto pedagógico do curso de Pedagogia PARFOR/UEAP e suas interfaces com a interculturalidade". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 16, n. 46, 2023.
- SOARES, A. M. L. "Apresentação". In: SENA, L. (org.). **Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Editora Paulinas, 2007.
- TIELE, C. P. **Elements of the science of religion: morphological**. Edinburgh: William Blackwood and Sons, 1897.
- VAZ, H. C. L. "A dialética das ideias no *Sofista*". In: VAZ, H. C. L. **Escritos de filosofia VI: ontologia e história**. São Paulo: Editora Loyola, 2012.
- VAZ, H. C. L. "Nota histórica sobre o problema filosófico do 'outro'". In: VAZ, H. C. L. **Escritos de filosofia VI: ontologia e história**. São Paulo: Editora Loyola, 2012.
- WACH, J. E. A. F. **Religionswissenschaft: Prolegomena zu ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlegung**. Leipzig: Universität Leipzig, 1924.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VI | Volume 17 | Nº 51 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima