

DECOLONIALIDAD Y EDUCACIÓN RELIGIOSA EN BRASIL

Decoloniality and religious education in Brazil

Decolonialidade e ensino religioso no Brasil

Elcio CECCHETTI

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

Correo-e: elcio.educ@gmail.com

Recibido: 30 de mayo de 2021

Envío a informantes: 15 de junio de 2021

Aceptación definitiva: 10 de octubre de 2021

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

PALABRAS CLAVE: educación religiosa; racismo; intolerancia; escuela pública.

ABSTRACT: Since the beginning of the euro-christian-centric colonizing project started in the 16th century, the religious influence in the sphere of public education is part of a set of strategies undertaken by some religious confessions that dispute hegemony in society. The result of this has been highly harmful to the school community, as the spread of discrimination, intolerance and racism has been affronting the human dignity of a significant portion of the population. This work aims to contextualize the creation and strengthening of the proposal for the epistemological and pedagogical transformation of Religious Education, recording its possible contributions to confronting discrimination, intolerance and racism at school. This work aims to contextualize the creation and strengthening of the proposal for the epistemological and pedagogical transformation of Religious Education, recording its possible contributions to confronting discrimination, intolerance and racism at school. In the second part, it presents and analyzes the epistemological and pedagogical foundations that underpin the Religious Education curriculum introduced in the Common National Curriculum Base (BNCC), highlighting its social function in the face of the pressing demand for recognition of religious diversity. The results show that Religious Education, as long as its doctrinal and proselytizing nature is overcome, can be a curricular component that promotes the recognition of religious diversity and that contributes to confronting discrimination, intolerance and racism at school.

KEY WORDS: religious education; racism; intolerance; public school.

1. Introducción

HISTÓRICAMENTE, LA ESCUELA BRASILEÑA se instituyó bajo la alianza establecida entre el Estado y la Iglesia, en el marco del proyecto colonizador eurocristiano iniciado en el siglo XVI. Al apoyar el poder de la Corona, el catolicismo aseguró el control de varios campos sociales, incluida la educación, a través del trabajo de diferentes misioneros y órdenes religiosas. En este contexto, los principios de la moral cristiana y de la doctrina católica se han afianzado en la educación elemental, siendo los profesores los responsables de enseñar tanto los contenidos sagrados como los profanos. Así, las expresiones «enseñanza de la religión» o «instrucción religiosa» correspondían a la práctica de evangelización, catequesis y adoctrinamiento en espacios formales, como las escuelas, y no formales, como misiones, pastorales y campañas diversas (Cecchetti y Santos, 2016).

En todo el Imperio brasileño (1822-1889), la enseñanza de la doctrina católica formó parte del currículo humanista clásico (Lorenz y Vechia, 2011). Sin embargo, especialmente a partir de 1860, cuando masones, liberales y positivistas difundieron los ideales republicanos y empezaron a defender la separación de poderes civiles y religiosos, las sucesivas reformas educativas ampliaron progresivamente los estudios científicos en escuelas y colegios, en detrimento de la enseñanza de la religión, que fue reducida a «una» entre un conjunto de asignaturas (Cecchetti, 2016). Con ello se logró «liberar» a los estudiantes católicos de la obligación de asistir a las clases de instrucción religiosa, que se empezaron a ofrecer en determinados días de la semana y siempre antes o después del horario de las asignaturas científicas (Brasil, 1879).

La efervescencia de los debates a favor de la «educación laica», que marcaron las últimas décadas del régimen imperial, ganó lugar en el marco legal nacional con la implantación de la República. El Gobierno Provisorio de pronto intentó instituir en

sus primeros decretos la separación Estado-Iglesia, la plena libertad de culto, la institución del matrimonio civil y la secularización de los cementerios (Brasil, 1890a, 1890b, 1980c, 1980d). Bajo la égida del Estado laico, la Primera Constitución de la República declaró que la educación impartida en los establecimientos públicos sería «laica» (Brasil, 1891, art. 72).

Sin embargo, la laicización¹ del Estado avanzó más en el plano jurídico que en el de las mentalidades y prácticas sociales, y la amalgama político-religiosa siguió reproduciéndose a pesar de los decretos y disposiciones constitucionales. Por otro lado, la Iglesia católica pronto intentó reformar sus estructuras para adecuar el nuevo régimen a sus intereses y, en el conjunto de acciones lideradas por el Episcopado brasileño, la reintroducción de la instrucción religiosa fue el primer tema de su lista de prioridades.

Fue en la década de 1930 cuando la Iglesia logró eliminar la disposición que instituía la educación laica para introducir la Educación Religiosa (ER) en la Constitución Federal, aunque con matrícula opcional (Brasil, 1934). Desde entonces, el curso de esta asignatura en las escuelas públicas brasileñas se ha caracterizado por diversas alianzas y disputas, debido a los diferentes propósitos y perspectivas defendidas por los distintos grupos que intervienen, lo que resultó en varios dispositivos de regulación legal ambiguos y contradictorios, que contribuyeron a la perpetuación de estos enfrentamientos hasta nuestros días.

Numerosos autores se han dedicado a analizar la historia y los desarrollos de este controvertido tema y sus impactos en el carácter laico de las escuelas públicas, como Cury (1993, 2004), Cunha (2013, 2014), Figueiredo (1995, 2007), Cecchetti y Santos (2016, 2021), entre otros.

La fórmula acuñada para la ER en 1934 se mantuvo en todas las demás Constituciones brasileñas (1937, 1946, 1967 y 1988) y en las tres Leyes de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) (1961, 1971 y 1996). Así, la ER confesional, combinada con otros ingredientes, ha producido a lo largo del tiempo más negación que reconocimiento de la diversidad religiosa, precisamente porque subalterna tanto las creencias no cristianas como las personas ateas, agnósticas o no religiosas. Esto indica que, a lo largo de aproximadamente cinco siglos, miles de personas han enfrentado violentos procesos de subyugación del cuerpo y del alma a causa de las prácticas de adoctrinamiento, imposición e intolerancia religiosa.

Solo durante los años noventa se crearon efectivamente los mecanismos institucionales para enfrentar este problema. Por un lado, el proceso de redemocratización del país provocó un movimiento para repensar la educación desde los presupuestos de libertad, democracia y ciudadanía. El artículo 206 de la Constitución Federal (Brasil, 1988) tradujo estas inquietudes al establecer que la educación se debe brindar con base en los siguientes principios: «I - igualdad de condiciones para el acceso y permanencia

¹ Es importante señalar el significado del término «laicización» en este trabajo. Desde el origen del cristianismo, la expresión *laicus* pasó a designar a alguien que no era clérigo. Sin embargo, los registros de 1487 indican que, en el idioma francés, *laicus* dio lugar a *laïque*, con un sinónimo opuesto a *clero*. A partir del siglo xx, *laïque* comienza a indicar un espacio «fuera» del control religioso. Fue entonces que se empezaron a utilizar términos como «laicidad», «laicizar» y «laicización», principalmente en los países de habla latina, donde la separación del poder político se produjo en medio de una disputa directa contra la Iglesia católica. En el contexto del norte de Europa, la terminología más utilizada para expresar la misma idea fue «secularización» y «secularismo». En los países anglosajones, como resultado de la Reforma protestante, hubo menos monopolio eclesiástico y la separación entre lo temporal y lo espiritual se realizó de manera diferente. Para obtener más detalles, consultar CECCHETTI (2016).

en la escuela; II - libertad para aprender, enseñar, investigar y difundir el pensamiento, el arte y el conocimiento; III- pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas, y convivencia de instituciones educativas públicas y privadas [...]».

En el contexto internacional, varios marcos normativos indujeron a repensar conceptos y prácticas educativas. La *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, aprobada por una Conferencia Mundial celebrada en Jomtien (Tailandia), en marzo de 1990, reafirmó que «todos tienen derecho a la educación» y que todos los niños, jóvenes o adultos tienen derecho a «satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje» (Unesco, 1990). Igualmente importante, la *Declaración de Salamanca sobre Principios, Políticas y Prácticas en el Área de Necesidades Educativas Especiales* otorgó mayor prioridad a los gobiernos en el proceso de inclusión de todos los niños, independientemente de las diferencias o dificultades individuales (Unesco, 1994).

Estos y otros documentos internacionales presionaron el país para crear políticas para combatir el analfabetismo, la matrícula universal de niños de 7 a 14 años, reducir las tasas de repetición y deserción, incluir a las personas con discapacidad, mejorar las condiciones estructurales de las escuelas y universidades, entre otros, con la finalidad de garantizar una educación inclusiva, democrática, laica y de calidad.

Este movimiento resultó en la promulgación de la LDB n.º 9.394/1996, que definió la educación como un deber de la familia y del Estado, a ser ofrecida con base en los principios de «libertad e ideales de solidaridad humana», con el propósito de promover el «pleno desarrollo del estudiante, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo» (Brasil, 1996, art. 2).

En este contexto de efervescencia cultural y nuevas definiciones sobre los principios y fines de la educación pública, sería una verdadera contradicción ofrecer ER de manera confesional o interconfesional, sin ninguna preocupación por el proceso de reconocimiento de la diversidad religiosa.

Ante esto, este trabajo tiene como objetivo contextualizar la creación y el fortalecimiento de la propuesta de decolonización de la ER, registrando sus posibles aportes para enfrentar la discriminación, la intolerancia y el racismo en la escuela. Se trata de un estudio cualitativo, de tipo bibliográfico y documental. La recolección de datos, por un lado, proviene del estudio de la literatura científica producida por diferentes autores desde una perspectiva decolonial, quienes problematizan el racismo epistémico y la colonialidad del conocimiento, entre otras categorías, como legado de la colonialidad que aún existe en las sociedades latinoamericanas. Por otro lado, la investigación toma como documento principal el texto referente a la ER contenido en la Base Curricular Nacional Común (BNCC), cuyo análisis es sustentado por autores de referencia en esta área del conocimiento a nivel nacional.

El trabajo se estructura en dos partes principales: en la primera, problematiza la presencia del racismo epistémico y la colonialidad del saber en los currículos y prácticas pedagógicas. En la segunda parte, presenta y analiza los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que sustentan la ER en la BNCC, destacando su función social ante la apremiante demanda de reconocimiento de la diversidad religiosa.

2. Colonialidad del saber en los currículos y en las prácticas pedagógicas

La lucha por hacer valer el derecho a la libertad de pensamiento y creencias ha movilizado a diferentes grupos y colectividades a lo largo de la historia. Sin embargo, a pesar de estar legalmente garantizado, en Brasil, este derecho no es disfrutado por una gran parte de la población indígena y afrodescendiente, quienes aún ven diariamente cuestionada su dignidad, ya sea por la falta de condiciones mínimas de supervivencia (alimentación, vivienda, trabajo, salud, educación, seguridad...), ya sea por la subalternización de sus culturas, la usurpación de sus saberes y recuerdos o por la demonización de sus creencias.

Actualmente, las estrategias y prácticas que discriminan y socavan culturas, creencias e identidades que divergen del patrón de civilización eurocristiana se manifiestan en todos los sectores de la esfera pública, entre ellos, en el ámbito educativo. En las escuelas y universidades, currículos y prácticas pedagógicas monoculturales han contribuido a la (re)producción de procesos de subalternización de culturas, historias, literaturas, expresiones artísticas y religiosidades de origen indígena y africano. Esto indica que, en el día a día, los estudiantes de origen o identificados con matrices indígenas y afrobrasileñas aún enfrentan procesos de imposición cultural y religiosa, debido a la reproducción de procesos educativos estandarizados y monoculturales, que desconsideran la legitimidad de sus cosmovisiones, creencias y saberes diversos.

Si bien existe la obligatoriedad legal para la inclusión en el currículo oficial de las redes de enseñanza de la Historia y Cultura Indígena y Afrobrasileña, según lo establecido por las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, estos temas no fueron incorporados satisfactoriamente en los proyectos político-pedagógicos y en las prácticas de la mayoría de las escuelas (*cf.* Carreira y Andrade, 2015; Silva Filho, 2016; Marques y Bilhão, 2020). Esto se debe a que, normalmente, las pocas acciones que se llevan a cabo asumen un carácter más conmemorativo en un tono efímero que la propia inclusión en el conjunto de conocimientos curriculares, especialmente cuando se trata de religiones indígenas y afrobrasileñas, temas aún prohibidos en la mayoría de las instituciones educativas.

Estas constataciones indican que la historia y cultura africanas, afrobrasileñas e indígenas han estado históricamente sometidas a territorios subalternos en la escala de producción y difusión del conocimiento. Esto significa que toda la riqueza cultural de la cosmovisión afro e indígena –la concepción circular del tiempo, la reverencia por los antepasados, la existencia colectiva, las expresiones rítmicas, artísticas y corporales, los ideales de solidaridad, la relación cooperativa con la naturaleza, las formas específicas de pensar, lidiar y vivir con las diferencias, entre muchas otras saberes cultivados, preservados y transmitidos de generación en generación– queda relegada a un no lugar histórico, social, científico y pedagógico. Por tanto, currículos y proyectos monoculturales que aún excluyen epistemes, saberes, ritmos, tiempos y formas de relación que divergen de lo establecido continúan limitando y restringiendo las posibilidades de construcción de prácticas pedagógicas diferenciadas.

Desde una perspectiva decolonial², podemos considerar que la producción de esta inexistencia está anclada en un racismo epistémico (Grosfoguel, 2016), mecanismo de

² Aquí nos referimos al «giro decolonial», un movimiento social-intelectual latinoamericano que, desde los años 90, problematiza críticamente la dinámica sociopolítica colonial aún presente en las sociedades

poder utilizado por grupos socialmente hegemónicos para difundir la tesis de que los únicos conocimientos, creencias, valores y prácticas legítimas son las suyas. De esta forma, se perpetúa la colonialidad del conocimiento, que consiste en la deslegitimación histórica y la represión de los modos de producción del conocimiento que se diferencian de la epistemología científica euro-estadounidense dominante. La violencia de esta colonialidad, que se manifiesta en el sistema escolar a través de la imposición de una jerarquía de conocimientos, ha contribuido a que los hijos e hijas de los pueblos subalternados se reconozcan como inferiores, atrasados, incultos e incivilizados.

La colonialidad del conocimiento desarticula la conciencia de identidad crítica e impulsa a los sujetos a crear autorrepresentaciones negativas de sí mismos, de modo que niegan sus propias raíces étnicas e incorporan las creencias y valores de los dominantes. Desconociendo e incluso avergonzados de su pasado, estos sujetos no ven horizontes y acaban ocupando posiciones sociales previamente delimitadas por el opresor. O, como advierte Fanon (2008, p. 28), en la introducción de *Pele negra, máscaras blancas*: «[...] para los negros hay un solo destino. Y es blanco». Así se produce la naturalización de la ideología de los dueños del poder y la subordinación cultural, epistémica, histórica y simbólica del otro.

No se necesitan lentes muy refinadas para identificar el racismo epistémico y la colonialidad del saber en la vida escolar cotidiana, especialmente en lo que respecta al tratamiento de las historias, culturas y religiosidades afrobrasileñas e indígenas. Con eso, se intenta deslegitimar elementos básicos de la identidad de estos grupos, ya que sirven de resistencia a los procesos históricos de exclusión y desigualdad a que fueron sometidos. No por casualidad, por un lado, los terreros de Candomblé y Umbanda continúan siendo invadidos y vilipendiados por una nueva cruzada colonial cristiana, emprendida en gran parte por miembros de iglesias neopentecostales, quienes califican sus prácticas religiosas como demoníacas (*cf.* Rios, 2019; Balloussier, 2021). Por otro lado, los pueblos indígenas continúan sufriendo persecuciones e invasiones de sus territorios, en un contexto en el que sus derechos constitucionalmente establecidos son cuestionados y atacados (*cf.* Martins, 2021).

El hecho de que la escuela se haya estructurado históricamente bajo una lógica monocultural contribuye a la intensificación de la disputa epistémica y religiosa entre las distintas identidades. Además de subestimar las diferentes formas encontradas por las culturas para explicar y comprender la existencia, la adopción de una perspectiva única permite comprender las diferencias como desviación, anormalidad, discapacidad e inferioridad.

En este proceso, en nombre de cierto concepto de laicidad, la escuela buscó excluir y deslegitimar el estudio científico de la diversidad religiosa, como fenómeno antropológico, histórico y social. Sin embargo, dadas las alianzas históricas y actuales que involucran a Iglesias y el Estado, conservó su rostro proselitista, porque incorporó, difundió y legitimó la doctrina y los valores del cristianismo, ya sea mediante las celebraciones cristianas previstas en el calendario escolar, o por los valores asumidos y transmitidos en las relaciones sociales.

La ausencia de estudios sobre religión o diversidad religiosa ha contribuido a la proliferación del «analfabetismo religioso», que se expresa en casi total desconoci-

contemporáneas a través de la siguiente tríada: colonialidad del ser, colonialidad del poder y colonialidad del conocimiento (*cf.* QUIJANO, 2011; CASTRO-GÓMEZ y GROSFUGUEL, 2007).

miento por parte de la población de las convicciones o creencias religiosas practicadas por personas o grupos ajenos a su vida familiar. El desconocimiento de las diversas manifestaciones religiosas presentes en la sociedad es terreno fértil para la difusión de prejuicios, discriminaciones, supuestos, rótulos y violencias religiosas, generalmente practicadas por religiones sometidas a la colonialidad del saber, como las de origen indígena y africano. Con ello, se abre espacio para la práctica proselitista en el espacio escolar, que actúa en la propagación de una verdad única, que coincide con la doctrina cristiana, en el mejor de los casos, con las religiones monoteístas. La retórica proselitista opera en un intento de silenciar y reprimir otras formas de religiosidad, haciendo uso de la práctica de demonizar al otro, si no de violencia e intolerancia, con la finalidad de caracterizarlo como inferior, subordinado, anormal o exótico.

Ante esta situación, es fundamental abordar adecuadamente la diversidad religiosa presente y constituyente de la sociedad brasileña, mediante el uso de otros métodos pedagógicos y el desarrollo de otra formación docente, desde una perspectiva intercultural e interreligiosa, que abarca la complejidad de culturas, religiones y religiosidades (Cecchetti, Pozzer y Tedesco, 2020). Esto es necesario para dar un nuevo significado a los currículos y prácticas pedagógicas, para que fomenten relaciones dialógicas con las diferencias y comprometidas con la superación de visiones etnocéntricas e intolerantes, que sustentan procesos de exclusión y desigualdad.

¿Pero cómo hacer esto? ¿Sería posible decolonizar la ER, asignatura históricamente utilizada para homogeneizar, adoctrinar y convertir, en un componente curricular que promueva el reconocimiento de la diversidad religiosa?

3. Fundamentos epistemológicos y pedagógicos de la Educación Religiosa no confesional

Herencia de la alianza histórica entre Iglesia y Estado, el carácter eminentemente confesional de la Educación Religiosa (ER) solo comenzó a ser cuestionado a partir de los años 70, cuando colectivos de educadores, líderes religiosos e investigadores de diferentes áreas iniciaron la gestación de otras concepciones y propuestas pedagógicas para esta asignatura. En algunos estados se crearon organizaciones ecuménicas, que buscaban superar el modelo catequético-doctrinal, tomando como modelo de referencia el movimiento ecuménico internacional (Figueiredo, 1995).

En estos contextos, durante más de dos décadas, el desarrollo de propuestas curriculares ecuménicas generó nuevas reflexiones que llevaron a los sujetos a repensar nuevamente el carácter epistemológico y pedagógico de la ER. La búsqueda consistía en construir una propuesta que pudiera abarcar plenamente la diversidad religiosa brasileña y no solo las denominaciones cristianas. Uno de los resultados de este movimiento resultó en la instalación, en 1995, del Foro Nacional Permanente de Educación Religiosa (FONAPER)³. Esta institución, con el tiempo, se ha convertido en un espa-

³ FONAPER es una asociación civil de derecho privado, de ámbito nacional, sin vínculo político-partidista, confesional y sindical, sin fines económicos, que agrupa, según su Estatuto, personas físicas y jurídicas identificadas con la ER no confesional, constituyéndose un órgano que se ocupa de temas relevantes para esta área del conocimiento, sin discriminación de ningún tipo (FONAPER, 1996).

cio de discusión y un punto de encuentro de ideas y propuestas para la operacionalización de una ER que va más allá de su enfoque histórico confesional y proselitista⁴.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, la LDB n.º 9.394/1996 mantuvo el carácter confesional e interconfesional de la ER. Insatisfechos con esta medida, a principios de 1997, una fuerte movilización social exigió la superación del proselitismo y la adopción de una propuesta educativa interreligiosa. La acción colectiva resultó en la aprobación de la Ley n.º 9.475/1997, que cambió la concepción de la asignatura:

Art. 33 - La educación religiosa, con matrícula opcional, es parte integral de la educación básica del ciudadano, constituye una disciplina en el horario normal de las escuelas primarias públicas, asegurando el **respeto a la diversidad cultural religiosa de Brasil, prohibida cualquier forma de proselitismo**. (BRASIL, 1997) (énfasis nuestro)

La alteración de la LDB fue decisiva para la constitución de un nuevo modelo de ER, ahora sin atentar contra el principio constitucional de la laicidad. Esto se debe a que, en el sentido que le da la Ley, la ER se encarga de proporcionar contenido científico sobre la diversidad religiosa en el currículo escolar, con el fin de promover y ejercer la libertad de conciencia y creencias (Brasil, 1998, art. 5, VI).

De acuerdo con estos supuestos, en las últimas dos décadas, cientos de sistemas educativos estatales y municipales han implementado la ER desde una perspectiva no confesional en la educación primaria y secundaria. Además, las inversiones públicas en la formación inicial y continuada del profesorado, la promoción de seminarios y conferencias, el crecimiento y avance de la investigación y la difusión de publicaciones contribuyeron en gran medida a la constitución de una epistemología propia para la ER, con el objetivo de asegurar a los estudiantes el acceso a los conocimientos religiosos elaborados históricamente por diferentes culturas y sociedades, con vistas a conocer, respetar y convivir con la diversidad religiosa.

El conjunto de esfuerzos emprendidos para consolidar este modelo de ER resultó en la configuración de un movimiento a favor de la decolonización religiosa de la escuela. Se trata de la tarea de superar su carácter confesional para hacer respetar la diversidad religiosa en la cotidianidad escolar, mediante el ejercicio del diálogo y el fomento de las relaciones interculturales e interreligiosas. Es decir, en la formulación propuesta por FONAPER y sus asociados, la ER ya no busca colonizar los imaginarios ni difundir una sola verdad, sino contribuir a la convivencia democrática entre personas y grupos que asumen diferentes convicciones religiosas.

No por casualidad, a mediados de 2013, cuando se dieron los primeros pasos hacia la construcción de la Base Curricular Nacional Común (BNCC), se invitó al FONAPER a nominar especialistas para la redacción del texto curricular para esta asignatura⁵. Aprobada a fines de 2017, la BNCC estableció que la ER tiene una naturaleza y unos propósitos pedagógicos distintos del «confesionalismo». El documento también estableció que «es responsabilidad de la Educación Religiosa abordar el conocimiento religioso basado en supuestos éticos y científicos, sin el privilegio de ninguna creencia

⁴ Sobre el legado de FONAPER al proponer una ER no confesional, consultar a Pozzer *et al.* (2010); Pozzer *et al.* (2015) y Maria, Pazza y Cecchetti (2019).

⁵ Es importante señalar el apoyo de estudiantes y docentes de los cursos de licenciatura y de posgrado en Ciencias de la Religión de todo el país que participaron con críticas y sugerencias al documento durante el período de consulta y audiencias públicas.

o convicción» (Brasil, 2017, p. 432). Esto implica no otorgar ventajas o sobrevalorar un determinado credo y excluir o menospreciar a otros. Se trata de considerar todas las tradiciones y movimientos religiosos con el mismo grado de valor.

Por un lado, el supuesto ético evocado corresponde básicamente al reconocimiento de lo diferente, ya que cada uno es único y tiene formas únicas de ver y entender el mundo. Por lo tanto, son libres de adoptar o seguir diferentes creencias, espiritualidades o filosofías de vida para significar las cosas y eventos de la vida. El reconocimiento de identidades religiosas y no religiosas, a través del estudio de diferentes culturas, religiosidades y filosofías de vida en la escuela, contribuye a la promoción de los derechos humanos y al ejercicio del derecho a la libertad de pensamiento, creencia y convicción. La dinámica del reconocimiento moviliza la resignificación de concepciones y prácticas etnocéntricas y fundamentalistas, al mismo tiempo que instiga y problematiza relaciones de saberes y poderes de carácter religioso, tanto en los espacios educativos como en la sociedad en general.

El proceso de reconocimiento de identidades y alteridades incluye el ejercicio del diálogo intercultural. Esto significa que las diferentes perspectivas religiosas y filosofías de vida deben ser reconocidas como legítimas y tratadas con igual respeto y dignidad. El diálogo intercultural tiene como objetivo superar los procesos de exclusión, desigualdad, intolerancia y discriminación. Se trata de producir conceptos y prácticas que respeten y valoren las identidades, buscando desarrollar la autopercepción de que cada sujeto es un ser singular, mostrándose también como distinto en un universo de diferentes (Oliveira *et al.*, 2007).

La BNCC presenta que el «conocimiento religioso» es objeto de la ER, entendido como un bien simbólico producido en el contexto de diferentes culturas y sociedades. Así, el estudio de los conocimientos religiosos tiene como objetivo apoyar la comprensión y la valoración del conjunto de aspectos constitutivos de la diversidad religiosa y sus conexiones con otras instancias socioculturales. Este conocimiento, sin embargo, no tiene un fin en sí mismo, porque busca promover el desarrollo de actitudes de reconocimiento de los diferentes y de las diferencias.

Por otro lado, el presupuesto científico de la ER corresponde al acercamiento al conocimiento religioso basado en la ciencia y no en una opinión o doctrina particular. A medida que la ciencia busca dilucidar e interpretar los hechos con la mayor imparcialidad posible, el conocimiento científico sobre los fenómenos religiosos se presenta sin pretensiones proselitistas.

La adopción de supuestos éticos y científicos tiene como objetivo superar las prácticas pedagógicas que se basan en convicciones religiosas particulares o de grupos religiosamente hegemónicos. En las clases de ER, el reconocimiento de la alteridad requiere un acercamiento calificado a todas las culturas y tradiciones religiosas sin hacer proselitismo ni discriminar.

Según la BNCC, la ER «adopta la investigación y el diálogo como principios mediadores y articuladores de los procesos de observación, identificación, análisis, apropiación y resignificación de saberes, con miras al desarrollo de competencias específicas» (Brasil, 2017, p. 434). El principio de la investigación se traduce en las clases de ER como punto de partida para el descubrimiento de lo desconocido. De esta manera, problematizar, desnaturalizar y cuestionar la vida cotidiana son puntos de partida para la construcción de conocimientos con sentido y significado, generando motivación

en querer saber más. La pedagogía de la pregunta cuestiona las metodologías de transferencia de contenidos prefabricados, abstractos y descontextualizados.

Así, preguntar e investigar en las clases de ER tiene como punto de partida la problematización de los saberes religiosos presentes en el contexto social de los estudiantes, además de plantear interrogantes sobre el sentido de la vida, para conocer cómo cada cultura y religión respondió a preguntas existenciales. Si la ER se limita a dar respuestas prontas a los estudiantes, perderá su potencial formativo de problematizar las representaciones sociales prejuiciadas sobre el otro, con el fin de combatir la intolerancia, la discriminación y el racismo en la escuela.

A su vez, el principio de diálogo es más que una metodología de aprendizaje. Es un proceso de mediación, articulación, fomento y creación de posibilidades para el reconocimiento del otro, fomentando la convivencia en una perspectiva de descubrimiento y relectura de lo religioso en sus diferentes vertientes. La condición necesaria para el ejercicio del diálogo es el reconocimiento del otro como interlocutor legítimo.

Cuando se trata de la diversidad religiosa, el diálogo es un medio para (re)conocer las singularidades y especificidades de cada tradición y/o movimiento religioso. En el ejercicio del diálogo no puede haber fusión ni confusión, sino apertura y distanciamiento de autosuficiencias que dificultan y limitan la comprensión de que cada religiosidad es patrimonio cultural de la humanidad. En la dinámica de apertura provocada por el diálogo, surgen posibilidades para la construcción de otros diseños de tramas identitarias individuales y colectivas.

La investigación y el diálogo sobre la diversidad cultural religiosa se presentan como elementos para la formación integral del ser humano en el espacio escolar y conducen a experiencias basadas en la dignidad humana y el derecho a la diferencia. Investigar y dialogar en el contexto de la diversidad religiosa posibilita la producción de conocimientos que denuncien las injusticias, enfrenten procesos de exclusión y desigualdades y promuevan actitudes de cuidado y reconocimiento para una mejor convivencia entre los diferentes y las diferencias.

Así, aprender a conocer, respetar y vivir con las diversidades implica un movimiento de descentramiento de uno mismo para observar y ver la realidad desde la mirada del otro, a partir de su historia y contexto sociocultural. Requiere la construcción de una mirada dialógica para interiorizar la realidad observada, para tener las condiciones mínimas para producir preguntas, interpretaciones y consideraciones, «rompiendo las insuficiencias teóricas y prácticas que promueven la ceguera» (Cecchetti, Oliveira y Hardt, 2013, p. 223).

Por tanto, la «Ética de la alteridad» y la «Interculturalidad» son apuntadas por la BNCC como fundamentos teóricos y pedagógicos de la ER, porque favorecen el reconocimiento de las historias, memorias, creencias, convicciones y valores de diferentes culturas, tradiciones religiosas y filosofías de vida. Estas perspectivas ayudan a superar las asimetrías de poder entre culturas y religiones, para tratar como legítimos conocimientos y saberes tradicionalmente despreciados y sistemáticamente subalternados por la cultura escolar, como es el caso de las religiones indígenas y afrobrasileñas.

La base de la interculturalidad impulsa el principio de reconocimiento mutuo. No es solo una teoría, sino una actitud que desafía conocer e interactuar con diferentes culturas y religiones. Vivir, pensar y actuar interculturalmente significa reconocer «nuestro» analfabetismo intercultural para generar una predisposición a abrirse y

conocer «otros alfabetos culturales». Para Fernet-Betancourt (2007, pp. 13-14), la interculturalidad se refiere precisamente a una «[...] postura o disposición mediante la cual el ser humano es capaz y se acostumbra a vivir ‘sus’ referencias identitarias en relación a los llamados ‘otros’» promoviendo un «proceso de reaprendizaje y reubicación cultural y contextual [...]».

Así, la interculturalidad busca construir relaciones entre los diferentes y las diferencias, lo que no es algo simple ni fácil. Estas son tejidas en la medida en que los (des)encuentros generan posibilidades de apertura, como camino de aproximación y reconocimiento. El diálogo, desde la perspectiva de la interculturalidad, es existencial, y requiere una actitud de «desarme» para «aprender», al mismo nivel de legitimidad, el «enunciado» del otro (Panikkar, 1993). Por tanto, la interculturalidad apoya el ejercicio pedagógico de la ER de mirar las culturas y religiones a través de otros lentes, para deconstruir prejuicios y estrategias de dominación, superposición, subordinación y negación del otro.

El otro fundamento teórico y pedagógico de la ER, según la BNCC, es la ética de la alteridad, entendida por Wickert (2013, p. 49) como el modo

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

En la ER la ética de la alteridad desafía reconocer, acoger y convivir con lo diferente y las diferencias, desarrollando una sensibilidad para cuidar al otro a partir de su rostro. Con este enfoque, la BNCC, como política curricular del Estado, se posiciona explícitamente en contra del proselitismo religioso en la escuela, al tiempo que busca definir el objeto, objetivos y unidades temáticas de la ER, así como señalar un conjunto de competencias y habilidades a ser desarrollado por estudiantes durante los nueve años de escolarización fundamental. Contiene, por tanto, la perspectiva de una ER laica e intercultural, cuya función social reside en la búsqueda de la superación del confesionalismo, para que la cotidianidad escolar se convierta en un lugar para el ejercicio del diálogo y el reconocimiento de las múltiples formas de ser, pensar, creer y vivir de lo humano.

4. Consideraciones finales

En este trabajo partimos de la hipótesis de que la ER, desde que se supere su carácter colonial y proselitista, puede ser un componente curricular que promueva el reconocimiento de la diversidad religiosa y contribuya a la decolonización de los procesos educativos.

A partir de un breve análisis histórico, presentamos el camino de transformación identitaria de la ER en el contexto brasileño. Para ello, destacamos las motivaciones y los esfuerzos emprendidos por diferentes sujetos y colectivos para transformar la ER en un área de conocimiento responsable de la promoción del estudio de los conocimientos religiosos en las escuelas públicas.

Vimos que los esfuerzos realizados encontraron espacio y lugar en la Base Curricular Nacional Común (BNCC), que acogió la propuesta de FONAPER de impulsar un modelo de ER con objetivos claramente orientados a promover el respeto a la diversidad religiosa, sin ninguna intención proselitista y colonizadora.

Superar el carácter colonial de la ER a un enfoque intercultural e interreligioso depende de varios factores: la conformación de un cuadro de docentes debidamente calificados, el atendimento de la demanda de materiales didácticos adecuados, la promoción de investigaciones y la difusión de conocimientos científicos, entre otros. En el ámbito de la formación, es fundamental la oferta de cursos de licenciatura en Ciencias de la Religión, con el fin de atender las especificidades pedagógicas de la ER. La realización de los objetivos contenidos en la BNCC dependerá de la formación de profesores abiertos a la diversidad cultural y religiosa, conocedores de la compleja dinámica de los fenómenos religiosos y preparados didácticamente para el tratamiento de culturas y religiosidades en el aula.

Más allá del campo educativo, quedan numerosos desafíos para la consolidación de la ER decolonial en las escuelas. Hoy en día, cada vez más, la influencia religiosa en el ámbito de la educación pública forma parte de un conjunto de estrategias emprendidas por algunas confesiones religiosas que se disputan la hegemonía en la sociedad. El resultado de esto ha sido altamente perjudicial para la comunidad escolar, ya que la propagación de prejuicios, prácticas de intolerancia religiosa y la difusión de imágenes negativas y discriminatorias han atentado contra los derechos humanos de una parte importante de la población.

La multiplicación de hostilidades, discursos de odio, prácticas discriminatorias e intolerantes en el campo religioso requiere que el Estado brasileño cree una política pública capaz de generar acciones sistémicas de largo alcance y duración, que abarque todas las instituciones escolares del norte al sur de Brasil. Tales políticas obligatoriamente necesitan invertir y apostar en la función social de la ER no confesional como área de conocimiento, subsidiarla con programas de formación inicial y continuada de sus profesores, con incentivos y estímulo para el desarrollo y distribución de materiales didácticos.

Si la diversidad religiosa continua sin ser reconocida en sus saberes, valores, conceptos y prácticas; y si las escuelas no modifican ritos, ritmos y procesos que privilegian determinadas creencias, sujetos y grupos, o no fomentan el diálogo entre distintas identidades religiosas y no religiosas, difícilmente se garantizará el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia, religión o cualquier convicción para todos.

5. Referencias

- BALLOUSSIER, A. V. (2021). Bolsonarismo e ascensão evangélica são novas ameaças ao candomblé, diz sociólogo. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 23/01/2021, p. 1. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <https://folha.com/7hmosk2u>
- BRASIL. (1879). Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. En *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879*, vol. 1, pt. II, p. 196. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>

- BRASIL. (1890a). Decreto n.º 119-A, de 7 de janeiro de 1890. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. En *Coleção de Leis do Brasil - 1890*, vol. 1, p. 10. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-119-a-7-janeiro-1890-497484-publicacaooriginal-1-pe.html>
- BRASIL. (1890b). Decreto n.º 181, de 24 de janeiro de 1890. Promulga a lei sobre o casamento civil. En *Coleção de Leis do Brasil - 1890*, vol. 1, fasc. 1, p. 168. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-181-24-janeiro-1890-507282-publicacaooriginal-1-pe.html>
- BRASIL. (1890c). Decreto n.º 521, de 26 de junho de 1890. Prohibe cerimonias religiosas matrimoniaes antes de celebrado o casamento civil, e estatue a sanção penal, processo e julgamento applicaveis aos infractores. En *Coleção de Leis do Brasil - 1890*, vol. 1, fasc. VI, p. 1416. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-521-26-junho-1890-504276-norma-pe.html>
- BRASIL. (1890d). Decreto n.º 789, de 27 de setembro de 1890. Estabelece a secularização dos cemiterios. En *Coleção de Leis do Brasil - 1890*, vol. 1, fasc. IX, p. 2454. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-789-27-setembro-1890-552270-publicacaooriginal-69398-pe.html>
- BRASIL. (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891*. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm
- BRASIL. (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934*. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado em 29 de agosto de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- BRASIL. (1997). *Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997. dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm
- BRASIL. (2003). *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 10 jan. 2003. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- BRASIL. (2008). *Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena»*. Recuperado em 29 de agosto de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília/DF. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>
- CARREIRA, D. y ANDRADE, A. (2015). *Educação das relações raciais: balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003*. São Paulo: Ação Educativa.
- CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (comps.). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- CECCHETTI, E. (2016) *A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/Sc.

- CECCHETTI, E.; OLIVEIRA, L. B. de y HARDT, L. S. (2013). Educação, diversidade religiosa e cultura de paz: cuidar, respeitar e conviver. En R. M. FLEURI *et al.* (orgs.), *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver* (pp. 203-228). Blumenau: Edifurb.
- CECCHETTI, E.; POZZER, A. y TEDESCO, A. L. (2020). Formação docente intercultural e colonialidade do saber. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1), 187-200.
- CECCHETTI, E. y SANTOS, A. V. (2016). O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. *Acta Scientiarum*, 38(2), 131-141.
- CUNHA, L. A. (2013). O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Educação & Sociedade*, 34(124), 925-941.
- CUNHA, L. A. (2014). A laicidade em disputa: religião, moral e civismo na educação brasileira. *Revista Teias*, 14(36), 5-25.
- CURY, C. R. J. (1993). Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. *Educação em Revista*, 17 (jun.), 20-37.
- CURY, C. R. J. (2004). Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, 27 (set./dez.), 183-213.
- FANON, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba.
- FIGUEIREDO, A. de P. (1995). *Ensino religioso: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes.
- FIGUEIREDO, A. de P. (2007). *Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense. Madrid.
- FONAPER. FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. (1996). *Carta de princípios*. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <http://www.fonaper.com.br/carta-principios.php>
- FORNET-BETANCOURT, R. (2007). *Religião e interculturalidade*. São Leopoldo: Nova Harmonia; Sinodal.
- GROSFOGUEL, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49.
- LORENZ, K. M. y VECCHIA, A. (2011). O debate ciências versus humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de ciências no Collegio de Pedro II. En A. FERREIRA NETO, W. GONÇALVES NETO y M. E. B. MIGUEL (orgs.), *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (século XIX e XX)* (pp. 115-152). Vitória: Edufes.
- MARIA, M. R. C.; PAZZA, N. M. V. y CECCHETTI, E. (2019). O Fonaper e o ensino religioso não confessional no Brasil. En E. CECCHETTI y J. C. SIMONI (orgs.), *Ensino religioso não confessional: múltiplos olhares* (pp. 13-27). São Leopoldo: Oikos.
- MARQUES, M. y BILHÃO, I. (2020). A educação para as relações étnico-raciais na formação inicial em pedagogia: um estudo de caso. *Pedagogia em Foco*, 15(13), 43-61.
- MARTINS, T. (2021). PL 490: entenda o que é o projeto que muda a demarcação de terras indígenas. *Correio Brasiliense*. Brasília/DF, 23/06/2021, p. 1. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <https://www.correiobrasiliense.com.br/politica/2021/06/4933154-pl-490-entenda-o-que-e-o-projeto-que-muda-a-demarcacao-de-terras-indigenas.html>
- OLIVEIRA, L. B. *et al.* (2007). *Ensino religioso no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez.
- PANIKKAR, R. (1993). *Paz y desarme cultural*. Santander: Sal Terrae.
- POZZER, A. *et al.* (orgs.). (2010). *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- POZZER, A. *et al.* (orgs.). (2015). *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo.
- QUIJANO, A. (2011). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. LANDER (org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 219-264). Buenos Aires: CICCUS/CLACSO.

- RIOS, A. (2019). Religiões de matriz africana são alvos de 59% dos crimes de intolerância. *Correio Brasiliense*. Brasília/DF, 11/11/2019, p. 1. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/11/11/interna_cidadesdf,805394/religoes-de-matriz-africana-alvos-de-59-dos-crimes-de-intolerancia.shtml
- SANTOS, A. V. y CECCHETTI, E. (2021). «A grita endiabrada»: o Ensino Religioso no decurso entre o Império e os primórdios da República. *Pistis & Praxis*, 13(1), 537-552.
- SILVA FILHO, J. A. da. (2016). *O ensino de história no Brasil e a lei 11.645/08: articulações e entrecruzamentos das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica*. Brasília: CUB. Faculdade de Ciências da Educação e Saúde.
- UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- WICKERT, T. A. (2013). Ethos e direitos humanos: um legado da diversidade cultural. En R. M. FLEURI et al. (orgs.), *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver* (pp. 39-55). Blumenau: Edifurb.

