

**LAICIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ALGUNS
APONTAMENTOS EM FACE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA**

**LAICITY AND EDUCATION ON HUMAN RIGHTS: SOME REFLECTIONS ON
RELIGIOUS INTOLERANCE**

Vitor Hugo Rinaldini Guidotti¹

Resumo: Nos últimos anos, a intolerância religiosa no Brasil se evidencia em diversos casos de violência, desde aqueles captados por análises quantitativas até outros que ganham destaque na imprensa. Tal constatação é uma forma de percebermos as fragilidades do Estado laico brasileiro, cujo objetivo deveria ser proporcionar uma convivência harmônica entre distintas religiões e vertentes religiosas, limitações que se apresentam com certo destaque no ambiente educacional. Neste sentido, a proposta deste trabalho é discutir de que forma uma educação em direitos humanos, compromissada com os objetivos da laicidade, pode ser uma saída possível ao problema da intolerância religiosa no país.

Palavras-chave: Religião. Direitos humanos. Educação em direitos humanos. Laicidade. Pluralidade religiosa.

Abstract: In recent years, religious intolerance in Brazil is evident in several cases of violence, from those captured by quantitative analysis to others that are highlighted in the national press. This finding is a way of perceiving the limits of the Brazilian secular State, whose objective should be to provide a harmonious coexistence between different religions and religious aspects, limitations that present themselves with some prominence in the educational environment. In this sense, the purpose of this work is to discuss how a human rights education, committed to the goals of secularism, can be a possible way out of the problem of religious intolerance in the country.

Keywords: Religion. Human rights. Education in Human Rights. Laicity. Religious plurality .

Introdução

Ao contrário da ideia comum segundo a qual o Brasil constitui uns dos países com notória diversidade religiosa, o que se evidencia com o último Censo realizado é a prevalência indômita do cristianismo beirando 90% da população manifestado em suas diferentes vertentes e igrejas (IBGE, 2012), número este que pode ser maior, dada algumas interpretações feitas por especialistas no tema (ANDRADE, 2013). A tônica em torno da questão sobre se há ou não no país o que se pode nomear como diversidade religiosa se alastra a algum tempo, gerando intensos debates (CAMURÇA, 2011; PIERUCCI, 2011). Todavia, a

¹ Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Endereço eletrônico: vitor_guidotti@live.com

interpretação de que nossa pluralidade é cristã e não religiosa, não englobando outras religiões, parece ser o mais profícuo raciocínio que explica o cenário religioso brasileiro (SOUZA, 2019).

Neste contexto, marcado por um campo religioso (BOURDIEU, 2011) dominado sobremaneira pelo catolicismo e distintos segmentos evangélicos, se evidenciam episódios de intolerância religiosa cujos agressores e vítimas variam e perpassam por distintos casos, o que não é raro no país (FERNANDES, 2015).

Apenas à título de ilustração, citamos: padres que atacam os direitos de LGBT (SILVEIRA, 2018), pastores atacando imagens sacras em cadeia nacional (GIUMBELLI, 2003), o panteão das religiões afro-brasileiras sendo demonizado como estratégia proselitista de determinadas igrejas (SOUZA, ABUMANSSUR, LEITE JÚNIOR, 2019), e o “caso Kaylane”, de 2015, que gerou muita repercussão na época, em que uma menina de onze anos de idade foi atingida por uma pedra por dois homens portando uma bíblia após sair de um culto de candomblé (FERNANDES, 2015).

Não obstante, os casos de intolerância religiosa não se circunscrevem aos embates internos do campo religioso, ganhando destaque no seio do Estado, manifestado no âmbito do judiciário, como quando um juiz definiu que a umbanda e o candomblé não são religiões, pois não possuem uma escritura sagrada (GRELLET, 2014), no legislativo, perceptível pelas ações de setores religiosos conservadores (CUNHA e LOPES, 2012), e no executivo, como evidente no slogan de campanha de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2018, estampando a frase “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”.

Mas o que é, de fato, intolerância religiosa? Conforme aponta Passos (2017, p. 15), entende-se por intolerância a “(...) a defesa consciente ou não de uma verdade primeira “mistificadamente” assumida como eterna que dispensa a verificação de seu conteúdo e a crítica de suas origens”. Ainda para o autor a religião se mostra como um espaço fértil para a ocorrência da intolerância, visto que a defesa de um fundamento “verdadeiro”, de tal modo que assume de início uma certeza inabalável, é uma das condições propícias para o não diálogo, para a não aceitação do outro que não se adequa ao fundamento defendido. Desta forma, Souza (2018a) aponta que a intolerância religiosa se manifesta sob diferentes formas de violência por aqueles que defendem uma “verdade revelada”, incidindo tanto em pessoas como também em grupos, além de ideias antagônicas à “revelação”.

Alguns dados corroboram a afirmação de que o Brasil vive um momento marcado pela intolerância religiosa. A análise de Fonseca (2018) dos dados do Relatório sobre Intolerância

e Violência Religiosa no Brasil (RIVIR) aponta que no período de 2011 a 2015 foram identificados 965 registros de intolerância religiosa, onde as vítimas são de matriz africana (cerca de 30%), evangélicos (cerca de 20%), católicos (cerca de 10%), espíritas e muçulmanos com cerca de 5% cada e outras 15 religiões compondo 10%. Um dado interessante, que demonstra a limitação de alcance da pesquisa é que não foi possível identificar as vítimas de cerca de 20% dos casos, informação que fica mais evidente no que se refere a porcentagem dos agressores, visto que em 83% dos casos não há dados sobre a sua pertença religiosa, contudo, Fonseca (2018) aponta que são as igrejas evangélicas que lideram a autoria das agressões. Souza (2018a), ao verificar os registros de denúncias de intolerância religiosa no atendimento do Disque 100, destaca que entre 2015 e 2017 houveram 1486 casos, em que o número de vítimas adeptos do candomblé ou umbanda apresentou a marca de 39%, destacadamente os maiores alvos.

Fonseca (2018) ainda apresenta um dado preocupante no que se refere aos violadores: 11% dos denunciados nos canais de ouvidorias são professores ou diretores de escolas. Além disso, conforme o autor, nos processos judiciais analisados, as escolas, assim como o Estado, aparecem como agressores. Outro dado intrigante é que no espaço educacional as crianças evangélicas são as que mais sofrem intolerância religiosa, constatação que pode evidenciar nexos entre racismo e preconceito de classe, visto que as crianças evangélicas são, em sua maioria, pobres e negras. A conclusão de Fonseca ao analisar os dados do RIVIR é que o tema da intolerância religiosa é tratado de modo superficial e visto como algo de menor importância, ainda que o povo brasileiro sofra com isso desde 1500. Outra conclusão importante destacada pelo autor é de que o Estado Laico é uma das condições indispensáveis para a convivência num ambiente de reconhecimento das diferenças, estabelecendo assim mecanismos de combate aos aviltamentos à dignidade da pessoa humana em matéria religiosa (FONSECA, 2018).

Diante da realidade brasileira, que se mostra conveniente em proporcionar casos de intolerância religiosa, a proposta deste artigo é percorrer brevemente a temática da laicidade no Brasil, apontando a sua configuração e, a partir disso, discutir como uma educação baseada nos direitos humanos pode contribuir para uma convivência harmoniosa entre distintas concepções religiosas, objetivo que um Estado laico pretende atingir.

Uma pequena síntese histórica da frágil laicidade brasileira

Para entendermos a laicidade brasileira tal como ela se apresenta no Brasil é pertinente tomarmos como fio condutor algumas definições. Vale salientar que a definição de laicidade está fadada aos imperativos do tempo histórico em questão, além de se referir a um modelo tipicamente ocidental. Cury (2018) aponta que as definições de laicidade são polissêmicas e plurais, porém, considera pertinente a etimologia da palavra:

Laico advém do substantivo grego *laós*, *laou*, significando *povo*, *do povo*, gente do povo ou multidão de pessoas. Deriva daí o adjetivo grego *laikós* e que passou para o latim erudito como *laicus*. Em português, laico tanto pode ser um substantivo – como em “ele é um *laico* no meio de clérigos” –, quanto adjetivo, como por exemplo em “educação *laica*”. Daí promanam termos como laicidade ou, em versão menos conhecida, laical, laicização, laicato, laicismo, entre outros. E pelo latim vulgar, *laico* se transformou, em português, em *leigo* (CURY, 2018, p. 41, grifos do autor).

Neste sentido, “o termo laico se refere mais ao que é independente do religioso (...)” (CURY, 2018, p. 41). Segundo Blancarte (2008, p.19), podemos entender por laicidade “um regime social de convivência, cujas instituições políticas estão legitimadas principalmente pela soberania popular e já não mais por elementos religiosos”. Tais definições, vis-à-vis aos notórios casos de articulação entre política e religião no Brasil, põe em xeque a afirmação de que a laicidade é uma característica do Estado brasileiro, e aqui, para ficar apenas em alguns exemplos, podemos citar a existência de frentes parlamentares católicas e evangélicas, além do já citado slogan do atual Presidente da República. Ainda segundo o autor, “esta definição nos permite entender que, em muitos casos, subsistem formas de sacralização do poder, mesmo sob esquemas não estritamente religiosos” (BLANCARTE, 2008, p. 20).

Segundo Souza (2018b) o Brasil pode ser entendido como um país que adota o regime de “separação igreja-estado”, isto é, em tese, não é possível indicar qualquer religião ou igreja como oficial. Essa separação aparece formalmente pela primeira vez no Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890, que é ratificada na Constituição de 1891, promovendo a secularização do que antes era tutelado pela Igreja Católica, além de instituir a liberdade de culto. Neste documento já é possível encontrar a garantia do ensino laico nas escolas (SOUZA, 2018b).

Entre a Constituição de 1891 até a de 1988 tivemos a Constituição de 1934, de 1946 e de 1967 que apresentaram movimentos significativos a respeito da interferência religiosa em

questões públicas. No que se refere a Constituição de 1988, como já exposto, é assegurada uma colaboração recíproca entre o estado e organizações religiosas, o que abre brechas para relações promíscuas entre igrejas hegemônicas e setores públicos, como a educação, a saúde e a assistência social, cujo desdobramentos são ações de proselitismo religioso e o uso de recursos públicos para pagamento de serviços prestados por organizações religiosas (SOUZA, 2018b). Não obstante, algumas mudanças após a Constituição de 1988 mostram a força política que setores religiosos incidem na legislação, tais como: as alterações ocasionadas pela pressão de católicos e evangélicos conservadores no Código Civil de 2002, o polêmico Decreto nº 7.107 de 2010, que ficou conhecido como “Concordata Brasil – Santa Sé”, que de um lado concedia privilégios à Igreja Católica, e o projeto de Lei Geral das Religiões ou também conhecido como “Acordão”, que destinava os mesmos privilégios aos setores evangélicos (SOUZA, 2018b; CUINHA, 2013; FISCHMANN, 2012), mas que acabou sendo arquivado no final da legislatura de 2018.

A laicidade do Estado brasileiro é sustentada pelas interpretações decorrentes da Constituição Federal de 1988, em especial seus artigos quinto e décimo nono, que resguarda o direito à liberdade de expressão e estabelece a não sobreposição entre interesses públicos e religiosos, vedado o interesse público (BRASIL, 1988). Não encontramos na Carta Magna de 1988 os termos: laico, laica ou laicidade, o que significa que a laicidade brasileira não possui uma definição exata, gerando múltiplas interpretações de acordo com interesses de grupos laicistas ou religiosos² (CURY, 2018).

No âmbito da educação a influência religiosa não é diferente. Cunha (2013) oferece indicativos sobre a colonização religiosa da escola pública, que, para o autor, “enquanto a discussão da legislação sobre direitos sexuais e reprodutivos se faz em termos cada vez mais laicos, a educação pública segue permeada pela presença religiosa” (CUNHA, 2013, p. 11), o que não exime o fato de que a população LGBT é vítima de intolerância e violência no país. Tal presença religiosa na escola pública, mesmo com a proibição do proselitismo prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é observada nos modos como é oferecida a disciplina de ensino religioso no país³ (DINIZ, LIONÇO e CARRIÃO, 2010), mas não apenas nesta disciplina, como também no cotidiano da escola (CUNHA, 2018). Voltaremos a tratar do ensino religioso.

² Uma discussão aprofundada sobre a definição de laicidade é encontrada em Lacerda (2018).

³ Aqui vale citar uma decisão proferida em 2017 pelo Supremo Tribunal Federal (STF) sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) número 4.439 que contestava a possibilidade do oferecimento do ensino confessional em escolas públicas. Na ocasião a maioria dos ministros do STF julgaram a ADIN improcedente, entendendo que o ensino confessional não fere a laicidade do estado.

Entendendo que o intuito deste trabalho não é avançar na discussão a respeito da colonização religiosa da educação brasileira, indicamos a pesquisa feita por Guidotti e Faisting (2019), que apresentam um balanço das pesquisas que tratam sobre laicidade e educação. Os resultados apontam um conjunto de pesquisas que discutem os limites da laicidade nas escolas, e como é possível compreender algumas implicações da presença religiosa e os aviltamentos aos direitos humanos daí decorrentes. Além disso, o balanço reconhece um baixo número de pesquisas sobre o tema, tendo como base as plataformas analisadas. Isso pode ser um indicativo de que não entendemos suficientemente a influência religiosa na educação e nas escolas brasileiras.

Com essa breve exposição, sem o intuito de esgotar o tema, podemos perceber elementos que subsidiam a afirmação de que a laicidade no Brasil é frágil. A influência religiosa na configuração do ordenamento jurídico brasileiro compromete o objetivo de um Estado laico no que se refere a constituição de um panorama propício à pluralidade de ideias e religiões. A educação pública não só não está fora do alcance da influência religiosa como também se mostra um campo desejado pelas vertentes religiosas hegemônicas, estas que detêm notório espaço nos campos político e religioso. O resultado desta equação não nos parece ser favorável as garantias laicas conquistadas até então, que embora tímidas, representam um avanço entendidos como direitos fundamentais de grupos histórica e socialmente discriminados.

Neste sentido, a despeito da frágil laicidade observada nas escolas brasileiras, um dos caminhos possíveis tanto o seu fortalecimento, quanto como uma forma de lidar com a intolerância religiosa no país, é a proposição de uma educação em direitos humanos. Como será tratado no próximo tópico, tal proposta pode vir a ser contributiva como metodologia pedagógica para a plena pluralidade religiosa, resguardando a liberdade de expressão, de crença e não crença, objetivos que podem ser alcançados em sinergia com a defesa da laicidade do Estado.

Educação em direitos humanos e laicidade: a pluralidade religiosa como objetivo

Dado o emaranhado que se opõe as proposições de um Estado laico e as limitações que os dispositivos legais apresentam em efetivar a laicidade no espaço público, o presente tópico visa apresentar os objetivos da educação em direitos humanos como possibilidade de situar-se como uma instituição comprometida com pluralidade religiosa, incluindo a defesa da

multiplicidade das manifestações de crenças, não crenças e outros modos de agir e pensar, de tal modo a ser evitado casos de intolerância religiosa.

A questão que se coloca para visualizar a educação como um campo emancipador e de promoção de direitos humanos é compreender suas possibilidades metodológicas, seus desafios práticos e suas implicações sociais. Tal conjectura, como esta discussão pretende mostrar, pode ser frutífera no que tange a intenção de promover a dignidade da pessoa humana em detrimento de posições excludentes, cujo enfoque, neste trabalho, se circunscreve a vertentes religiosas intolerantes. Trata-se, portanto, de refletir sobre como a educação pode contribuir com a conscientização pautada pelos valores dos direitos humanos. Nosso esforço, neste sentido, é tentar promover uma interlocução entre as proposições da educação em direitos humanos e da laicidade.

De início, o livro organizado por Eduardo Carlos Bianca Bittar, intitulado “Educação e metodologia para os direitos humanos” (BITTAR, 2008) apresenta discussões de vários campos disciplinares que problematizam as possibilidades e limites de se pensar os direitos humanos como componente da educação formal, além de traçar perspectivas metodológicas para as escolas brasileiras. Mendonça, no prefácio da obra ora mencionada, oferece uma definição pertinente do que vem a ser educação em direitos humanos:

A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos e se configura como resultado das reflexões produzidas por diferentes áreas do conhecimento. São, portanto, os conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos a base fundamental na qual se assenta o processo de educar em direitos humanos. Da mesma maneira, constituem-se alicerces desse processo um conjunto de valores, de atitudes e de práticas sociais que expressam uma cultura da paz (MENDONÇA, 2008, p. 13).

Notadamente, a educação em direitos humanos é balizada pela reunião de conhecimentos multidisciplinares que viabilizam uma formação comprometida com os aspectos que ratificam a dignidade da pessoa humana. Se pensarmos nos desafios que a sociedade apresenta para que tal dignidade seja respeitada, temos as justificativas de porque a educação é invocada como instituição de anseio ao combate à discriminação e ao preconceito existentes e que causam calamidade social.

Schilling (2008, p. 273) nos oferece algumas reflexões para a educação em direitos humanos. Primeiramente, define que o objetivo da educação formal é “possibilitar o acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade”, ou seja, sem a educação não há possibilidade de plena dignidade humana, pois é a partir dela que os indivíduos poderão

participar do que uma sociedade tem a oferecer e, portanto, “acesso e permanência são, assim, as primeiras considerações a serem feitas em relação à educação como um direito humano” (2008, p. 275). Sem o direito à educação não se pode pensar em educação em direitos humanos. Outro ponto que a autora considera fundamental é a tensão existente entre igualdade e diferença, pensando a educação não como um processo de classificação a reprodução de um *status quo* já definido, cuja manifestação é mais evidente do que o contrário, portanto, deve-se pensar em romper com operações que “(...) fundamentam e geram práticas normalizadoras” (2008, p. 280). A saída deste impasse é oferecida pela autora: “Creio que o grande desafio contemporâneo é não aceitar os isolamentos – por idade, gerações, sexo ou sexualidade, raça, etnia, religião, classe ou grupo de status social ou profissional” (SCHILLING, 2008, p. 282-283).

Ao pensar uma educação em direitos humanos, é central que a crítica a posicionamentos excludentes seja feita sem tremeluzir em espaços escolares, só assim, enfrentando os mecanismos de normalização e distinção, que promovem a intolerância, a escola e a educação colaborará para a efetividade dos direitos humanos⁴. Deste modo, Schilling (2008, p. 283) pretende “tentar construir um tempo e um espaço para o pensamento que possa possibilitar a atitude crítica”.

Segundo Candau (2008), se multiplicam as iniciativas com a educação em direitos humanos no Brasil através de políticas públicas e da sociedade civil, porém, muitas destas provocações existentes em educação centram-se na transmissão de conhecimentos já construídos sobre os direitos humanos sem considerar que é necessário um diálogo com as concepções pedagógicas existentes, “(...) que melhor sintonizariam com a perspectiva dos Direitos Humanos que se quer promover” (2008, p. 285). Neste sentido, a autora lança alguns questionamentos sobre a problemática.

Pensando em um enfoque geral, uma educação em direitos humanos deve ter objetivos bem definidos. Para a autora (CANDAU, 2008), recorrer à história e a conjuntura político-social contemporânea são maneiras de apresentar as bases para os intentos desta proposição

⁴ Entretanto, vale a posição crítica de Silva (2008) quanto à forma como a educação em direitos humanos se apresenta. Ensinar as proposições da dignidade humana para quem as conhece ou as aceita é um exercício fácil, porém, a situação se complica ao pensar nas formas de lidar com aqueles que rejeitam esta concepção de mundo. Neste sentido, mesmo que devemos enfrentar os mecanismos produtores de opressão, deve-se ter cautela até na utilização das palavras, evitando jargões que gerarão negações precipitadas do ouvinte, para que todo esforço não seja em vão.

educacional emancipadora⁵. Após os regimes ditatoriais enfrentados, como por exemplo os vários países da América Latina, a educação em direitos humanos foi considerada vital para a estruturação e legitimidade da democracia, no intento de promover uma formação cidadã. Todavia, o cenário atual apresenta impasses que comprometem a plena dignidade humana, estes que são resultados de políticas que valorizam o crescimento econômico em detrimento a distribuição equitativa da riqueza, além disso, a autora mostra que a desigualdade social conjuntamente com processo discriminatórios e de exclusão de minorias atingem níveis alarmantes. Dessa forma, os interesses políticos e educacionais para os direitos humanos e uma educação pautada por estes princípios acentua-se e ganha horizontes em todas as possibilidades que esta gramática julga necessário atuar. O panorama desta dialética entre os problemas sociais e as investidas dos direitos humanos fez com que o seu conceito sob o âmbito da educação tivesse diversos significados, dificultando sua definição.

Para solucionar este desafio, Candau propõe três dimensões principais para uma educação em direitos humanos, que corresponderiam aos seus objetivos. “A primeira diz respeito à formação de sujeitos de direito” (2008, p. 289), visto que está é uma consciência que a população pouco possui, dificultando grupos sociais majoritários e minoritários, sejam excluídos ou discriminados, como pobres e minorias étnicas, sexuais ou religiosas, a compreender e exercer seus direitos enquanto cidadãos. A segunda dimensão seria o “empoderamento”, que objetiva que grupos historicamente excluídos ou com menos poder numa sociedade, considerados “dominados” ou marginalizados, angariem forças para sua libertação e participação coletiva nos processos políticos e econômicos, bem como promover o respeito às suas características étnicas e culturais. A terceira dimensão “[...] diz respeito aos processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas” (2008, p. 290), cujo respaldo se dá em recusar e condenar práticas que historicamente trouxeram a opressão, para que não haja que ocorra novamente, com isso, a pluralidade humana se fortalece⁶.

⁵ Sobre a história e sua relação com os direitos humanos, Wolkmer (2008, p. 206) mostra que a “[...] compreensão histórica da contemporaneidade contribui para desencadear uma Educação Conscientizadora, capaz de operacionalizar vivências emancipatórias de Direitos Humanos”. Noutras palavras, o conhecimento histórico é essencial para a busca da dignidade da pessoa humana, pois é a partir dele que se conhece e compreende as situações que a humanidade sofreu, e é da contestação destes acontecimentos que surgem possibilidades emancipadoras e de libertação dos oprimidos, considerando a perspectiva freireana de educação, em diálogo com aquilo que já se vivenciou (WOLKMER, 2008).

⁶ Tal proposição é enfatizada por Rabenhorst (2008), que ao concordar com Candau, ainda considera que o significado dos direitos humanos, bem como seus objetivos na educação, deve estar atrelado ao ensino dos valores éticos em que se respaldam os direitos humanos, isto é, não se pode considerar os direitos humanos apenas como um instrumental para a defesa de direitos, mas também possibilitar a compreensão de seu legado

Esta perspectiva é que delinea os caminhos que uma educação em direitos humanos deve seguir, para que se crie uma “(...) cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade, que penetre os diferentes âmbitos da vida social e impregne tanto os espaços privados como os públicos” (CANDAU, 2008, p. 290), ainda que Carvalho (2008, p. 257), mesmo considerando estes avanços, afirma que a “[...] criação de uma cultura comprometida com o núcleo ético dos direitos humanos são, na melhor das hipóteses, muito tímidos”. Deste modo, pensando a metodologia a ser empregada, a autora assume que:

(...) as estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito. [...] A noção de dignidade humana deve perpassar os diferentes temas abordados e constituir-se num eixo vertebrador de todo o processo desenvolvido (CANDAU, 2008, p. 291-292).

Ainda quanto aos pressupostos metodológicos, Candau afirma que as estratégias a serem privilegiadas são aquelas que “(...) estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas” (2008, p. 294). Tal afirmação sugere que se articulem as estratégias pedagógicas de tal maneira que seja vivenciado, experimentado e participado aquilo que se entende por direitos humanos, isto porque tudo que se mostra contrário a esta perspectiva está incutida na vida dos indivíduos, criando possibilidades de contestação em detrimento à dignidade humana. Neste sentido, a participação de processos inerentes à prática da tolerância, em consonância com os ensinamentos teóricos sobre os direitos humanos, é um elemento para a formação que contribui neste processo educacional.

Bittar, a partir de reflexões filosóficas, também oferece um entendimento sobre a educação e a metodologia em direitos humanos. Afirma que “[...] deve preparar para o convívio com a diversidade, na base do diálogo e do respeito, voltado para a alteridade, como forma de prática de solidariedade social, na base da tolerância” (BITTAR, 2008, p. 88). Mais uma vez, as práticas relacionadas ao convívio onde a intolerância deve ser rejeitada é escolhida como alternativa metodológica. Parece-nos que além de ser uma crítica a um tipo de

cultural. Desta forma, não se corre o risco de entender os direitos humanos igualmente como aqueles que criticam suas intenções, com isso este conceito não seria entendido apenas como um sentimento de indignação, mas como “patrimônio da humanidade e substrato material da cidadania” (RABENHORST, 2008, p. 101).

educação bancária⁷, é um chamamento para conduzir a educação em direitos humanos de modo que os envolvidos experimentem a relação com o “outro”, que tenham a possibilidade de conhecer aquilo que é exterior a sua vivência, no interesse de demonstrar que é possível que formas de ser e pensar possam conviver mutuamente.

Partindo destas possibilidades metodológicas, aqueles comprometidos com a educação em direitos humanos devem pensar nos desafios que se apresentam para a efetivação da dignidade humana nos espaços sociais, e em especial para sua promoção pela educação. Candau (2008) apresenta estes desafios, e apresentamos aqueles mais relevantes para a reflexão ora pretendida: a) desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos. Visto que a gramática desta proposição é muito condenada pela sociedade erroneamente, como se servisse apenas para a “proteção de bandidos” (CANDAU, 2008, p. 294), faz-se necessário a desconstrução desta forma de compreender o que são direitos humanos para sua plenitude na educação; b) articular ações de sensibilização e de formação, para que seja possível romper com pensamentos excludentes e incentivar novas formas de visualizar o “outro”, isto é, de promover por meio da educação a crítica de concepções de mundo que se apresentam como excludentes e discriminatórias; c) Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos, algo muito relacionado com a estratégia pedagógica, pois o seu espaço para os direitos humanos não pode contradizer aquilo que se promove como componente educativo; d) incorporar a educação em direitos humanos no currículo escolar, em especial enfocando os documentos que orientam os trabalhos na escolas, como os Projetos Políticos Pedagógicos; e e) introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e continuada de educadores, pois estes serão os profissionais atuantes na escola, e caso não haja uma formação que atenda aos anseios dos direitos humanos, é possível que estes reproduzam pensamentos oriundos do senso comum sobre estes conceito, reproduzindo elementos opressores que reproduzem a desigualdade, a formação de preconceitos e a intolerância⁸.

⁷ A concepção “bancária” de educação foi cunhada por Paulo Freire (1987), cujo conceito foi apresentado em sua obra intitulada “Pedagogia do Oprimido”. O autor parte do princípio de um tipo de educação em que o educador é o sujeito, que narra conteúdos previamente estipulados com o interesse de que os educandos memorizem, como se estes últimos fossem “vasilhas” que deveriam ser “preenchidas” com conteúdo que não atende aos anseios de uma educação transformadora, onde, além disso, percebem os alunos e alunas como indivíduos que, “calados”, devem ouvir o que o professor tem a dizer, sem espaço para pluralidade de ideias e exercício da criatividade reflexiva libertadora. A crítica de Freire (1987) à educação “bancária” está em que os educandos se mostram como sujeitos passivos, portanto, uma educação que não oferece às condições para a transformação que se almeja em uma pedagogia crítico social.

⁸ A mesma autora em outro artigo apresenta maiores reflexões sobre este desafio, em especial pensando na formação continuada de profisses para que estes se tornem multiplicadores de educação em direitos humanos

Uma educação em direitos humanos deve também atentar-se aos conteúdos disciplinares que são oferecidos. Trata-se de uma visão holística, considerando seus temas centrais para a defesa de um espaço plural de ideias e opiniões. Isso significa que uma escola não pode estar à mercê de concepções religiosas para selecionar o que será oferecido nas disciplinas que compõem a matriz curricular – considerando todas elas. Deste modo, a ciência – bem como outros tipos de conhecimentos essenciais para os direitos humanos –, não pode reduzir-se perante imposições teológicas legitimadas pela vontade da crença, pois:

É que o universo da pesquisa científica tem dinâmica própria, voltada para a análise objetiva, a reflexão crítica e, de forma especial, a constante atitude de dirigir um olhar permanentemente indagador ao mundo e à vida. Já os universos religiosos – mais apropriadamente mencionados no plural, pois é impossível reduzi-los a qualquer unidade ou homogeneidade –, são marcados pela crença, por escolhas que se fazem a partir da fé, como fenômeno humano inescrutável (FISCHMANN, 2012, p. 29).

Fischmann mostra nesta reflexão que ciência e religião possuem lógicas distintas, onde a primeira forma de conhecimento está mais aberta à crítica, pois é a partir da reflexão metódica do próprio conhecimento existente que a ciência avança. Do contrário, as religiões tendem a fundamentar suas convicções a partir de suas teologias, não posta em análise como os paradigmas da ciência. Se na escola houver a predominância do absoluto em que religiões depositam sua fé nas verdades “divinas”, não será possível “[...] dialogar com qualquer que seja a argumentação racional crítica que se apresente” (2012, p. 43). Por esta razão, a reflexão libertadora que uma educação em direitos humanos deve proporcionar nas escolas deve estar alheia a qualquer dogma religioso, sob o risco de permitir que ideias intolerantes acabem por incutir suas posições em pautas sobre direitos humanos.

Este breve panorama quanto aos intentos e metodologias para a educação em direitos humanos nos ajuda a compreender os documentos elaborados e legitimados pelo Estado laico brasileiro que ratificam esta proposta, em conjunto com outras afirmações apontam a laicidade da educação pública.

O esforço é pensar em como a educação em direitos humanos, com seus objetivos e metodologias, pode atender aos anseios de um Estado que se organiza a partir da laicidade, neste caso com as especificidades do Brasil. As escolas, desta forma, ao abordar temas como tolerância, discriminação, preconceito e diversidade, por exemplo, deve atender as pautas

(CANDAUI, 2013). Importante também é as considerações de Vaidergorn (2010) sobre este tema, cujo enfoque é a presença dos conceitos de cidadania e direitos humanos no ensino universitário, onde o autor dialoga com algumas obras que tratam deste tema, incluindo algumas contribuições de Vera Maria Candau.

sobre a religião, em conjunto com outros temas relevantes suscitados no âmbito educacional. Vejamos alguns documentos que apontam a relação entre direitos humanos e laicidade na educação brasileira em ordem cronológica, para entendermos os fundamentos que justificam este espaço como possível para tratar sobre diversidade e discriminação religiosa⁹.

Iniciando com um retorno à história da educação brasileira, podemos citar “O manifesto dos pioneiros da educação nova” apresentado em 1932. Este documento, arquitetado por um conjunto de estudiosos e comprometidos com a tendência pedagógica escolanovista para a educação no Brasil, propunha uma série de mudanças que pretendiam romper com outras tendências, quais sejam, a tradicional e libertária, que foram as perspectivas da educação que entraram em conflito na primeira república¹⁰. Dentre as proposições da Escola Nova, havia especialmente um trecho dedicado a laicidade da educação e outras garantias que deveriam ser defendidas:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. **A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas.** [...] A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas suas consequências. (AZEVEDO et al, 2010, p. 45-46, grifo nosso).

⁹ Os documentos apresentados neste tópico são aqueles direcionados estritamente à educação. Isso significa que deve-se considerar outros documentos com abordagens mais abrangentes sobre direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH), a Constituição Brasileira de 1988, e o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) (BRASIL, 2010), documentos que também constituem a garantia de que a educação pública brasileira seja organizada sob o princípio da laicidade, vide a interlocução possível entre as leis, os programas e os planos. Dado o recorte e o espaço limitado deste trabalho, vale a menção de tais documentos.

¹⁰ Ghiraldelli Júnior (1994) explicita com maior ênfase as características de cada tendência pedagógica que formada a disputa naquele momento. Segundo o autor, “essas três vertentes pedagógicas, *grosso modo*, podem ser vistas associadas a três diferentes setores sociais” (1994, p. 19, grifo do autor). A Pedagogia Tradicional estava ligada aos interesses da Igreja Católica, a Pedagogia Nova surgiu de iniciativas de movimentos da burguesia que queriam mudanças na educação, e a Pedagogia Libertária é oriunda de interesses de intelectuais e movimentos sociais que propunham uma transformação social enveredado para o anarquismo. Desta tensão existente com este conflito pedagógico, pouca força teve a Pedagogia Libertária para sobrepor a Tradicional, esta que, diante da força da Pedagogia Nova, acabou sucumbindo com intensas ofensivas a partir de 1920.

O trecho do manifesto, além de colocar a laicidade como princípio da educação, se trata de uma perspectiva política que desloca o cunho religioso desta instituição pública, historicamente dominada por setores religiosos católicos sempre ligados ao governo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994; CUNHA, 2013). Destaque também para a relação que os autores fazem entre laicidade e a “harmonia com os direitos do indivíduo”, ainda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) não tivesse sido proclamada, é notório que o caminhar para a liberdade de expressão religiosa tinha sua importância como um direito humano, e defende-la no âmbito educacional mostrava-se uma tarefa importante para a promoção da tolerância e da paz.

É importante mencionar também a Lei em vigor nº 9.394 de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), apontando suas relações para os direitos humanos e a laicidade. A lei em questão revoga outras duas que tiveram o mesmo objetivo, especificamente a Lei nº 4.024 de 1961 e Lei nº 5.692 de 1971, e ressalta os seguintes fins e objetivos para a educação nacional:

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;**
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;**
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Estes princípios e finalidades entram em consenso com aquilo que Azevedo *et al* (2010) também propuseram no Manifesto e com as disposições sobre a educação na Constituição de 88, ao pensarmos numa educação que abarque princípios de tolerância e de dignidade humana. Não obstante, a afirmação de que o ambiente escolar deve permitir o

“pluralismo de ideias” e o “apreço a tolerância” nos remetem a pensar em como este espaço deve combater, além de outras atitudes e pensamentos opressores e excludentes, também a intolerância religiosa, em consonância com o a afirmação da alteridade.

Ainda sobre a LDBEN, temos que considerar as orientações quanto ao oferecimento do ensino religioso. A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo nº 210, inciso primeiro, estabelece a obrigatoriedade desta disciplina, ainda que de matrícula facultativa. A LDBEN vai além, ao afirmar algumas especificidades para o seu oferecimento em seu artigo nº 33:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, **vedadas quaisquer formas de proselitismo** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Parece-nos que a LDBEN em vigor, após algumas alterações, fortalece a perspectiva pluriconfessional da laicidade do Estado na educação, ao oferecer uma disciplina que congrega interesses religiosos, sem que seja utilizada para a doutrinação religiosa de alguma religião específica. Pelo menos em tese, trata-se de uma forma de privilegiar o debate sobre religião nas escolas, sem que fundamentalismos religiosos ou simplesmente alguma denominação religiosa possa interferir, evitando, mediante a força da lei, que convicções teológicas sejam incutidas e reproduzidas num espaço que deve ser democrático e livre. O resultado é que a afirmação das diretrizes educacionais prioriza a educação em direitos humanos, defendendo a tolerância em disciplinas que podem suscitar possibilidades de prevalência de alguma convicção específica. Porém, como já abordamos, ao que está disposto na lei não é o bastante para que tal disciplina apresente casos de proselitismo, ratificados inclusive por interpretações do STF.

Neste sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007) é um importante documento para entendermos os objetivos do país para a promoção dos valores da dignidade humana pela educação. Foi fruto do esforço em incorporar os conteúdos dos Programas Nacionais de Direitos Humanos nos objetivos educacionais, seguindo também outros documentos internacionais sobre direitos humanos. No bojo deste documento, influenciado também pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, seus objetivos devem contribuir para:

a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, **religiosa**, cultural, geracional, territorial, físico- individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (BRASIL, 2007, p. 25, grifo nosso).

Tais contribuições demonstram algo muito interessante em desfavor à intolerância religiosa: além de promover a valorização da diversidade e da tolerância em matéria religiosa, apresenta outras pautas que, como visto nas ofensivas políticas de algumas religiões, acabam por ir de contramão aos princípios intolerantes defendidos, por exemplo, pela Frente Parlamentar Evangélica. Temas como gênero e orientação sexual, garantidos neste Programa, ensejam que é impossível organizar a educação sob o âmbito de uma teologia, pelo contrário, afirma que o espaço público, inclusive o educacional, deve operar numa perspectiva secular, em conformidade com a laicidade.

Ainda sobre o que propõe o PNEDH sobre a questão da religião, é afirmado algumas perspectivas para a educação básica, como a estruturação a partir da diversidade cultural e da equidade, incluindo a religiosa. Como ação programática, há a sugestão de fomentar a inclusão de temáticas que atendem as contribuições ante mencionadas, mostrando uma relação com as estratégias metodológicas firmadas pelos autores, isto é, em que o contato direto com temas de direitos humanos contribui para a conscientização. As mesmas perspectivas sobre a educação em direitos humanos são consideradas também para as instituições de ensino superior (BRASIL, 2007).

Silva (2008) ao analisar o conteúdo do PNEDH reitera que só é possível que seus objetivos sejam possíveis na escola se esta considerar seu além-muro. Isso significa que a realização de uma educação em direitos humanos precisa estar a par das condições sociais dos educandos, que podem incidir em vulnerabilidade. Consta neste documento recomendações que possibilitam grupos histórica e socialmente excluídos e discriminados participarem das decisões da escola de suas comunidades. Desta forma, a participação democrática mostra-se como aporte aos direitos humanos, no sentido de permitir que um conjunto de vozes distintas organizem o processo educacional, evitando que hierarquias simbólicas e institucionais detenham a hegemonia deste espaço que precisa ser emancipador. As limitações disso estão em que é possível que haja certa rejeição deste interesse de participação por grupos que já dominam a escola, atravancando o processo de transformação social, portanto, “[...] será

preciso alertar os docentes que ser contestado e criticado deve ser visto como ensinamento, como capacitação de cidadãos críticos” (2008, p. 195).

Das reflexões do autor temos a importância de uma articulação entre estratégias metodológicas para a educação em direitos humanos e os elos que a escola possui com a situação de vida dos atores sociais da escola. A formação de professores com a conscientização crítica e autocrítica, o preparo do espaço escolar para o convívio com a diversidade e a interface dos propósitos dos direitos humanos com a comunidade escolar resulta em melhores condições para a promoção da tolerância, da valorização da alteridade e da afirmação da dignidade humana como *ethos* a ser seguido (SILVA, 2008).

Conforme Cunha (2018), a articulação entre educação em direitos humanos e laicidade pôde ser visualizada na ação do Conselho Nacional da Educação (CNE), que em 2012 propôs as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (EDH). Dentre os componentes curriculares estabelecidos pelas diretrizes, sinérgicos ao combate à intolerância religiosa, constava a laicidade do Estado. Tal proposição demonstrava na época o interesse na promoção de valores que possuem como objetivo a pluralidade religiosa e o respeito às diferenças. Todavia, conforme ressalva Cunha (2018, p. 203) no ato da implantação deste tipo de proposta, que concede a responsabilidade para os sistemas de ensino federal, estadual e municipais, inclusive com encargo de elaborar material didático e paradidático, é que as políticas de fortalecimento dos direitos humanos podem (...) ser engolfada por conteúdos inerciais da Educação Moral e Cívica, e até mesmo do ensino religioso nas escolas públicas”. Dada as políticas educacionais defendidas pelo atual governo federal de Jair Bolsonaro, é de se esperar que tais proposições sejam definitivamente permeadas por interesses intolerantes.

No entanto, por mais que existam limitações, estes documentos podem demonstrar como a educação em direitos humanos possui, dentre seus objetivos, a afirmação da laicidade. Isto inclui a defesa da pluralidade religiosa, bem como a discussão, no âmbito escolar, de temas relacionados às minorias sexuais, de gênero e até mesmo religiosas. As disposições legais apresentadas, tanto políticas de um modo geral, como aquelas direcionadas a organização da educação no Brasil, fortalecem a concepção de direitos humanos como fio condutor da educação formal¹¹.

¹¹ O PNEDH não busca mostrar os anseios e apontar os objetivos de uma educação em direitos humanos apenas para a educação formal, que abrange a educação básica e o ensino superior, mas também, conforme Faisting (2010), para a educação não-formal, a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e para as relações entre educação e mídia. “Com efeito, todos os cinco eixos do PNEDH referem-se a áreas importantes e estratégicas para a garantia dos direitos humanos, bem como para o combate à violação de muitos desses direitos” (FAISTING, 2010, p. 95).

Portanto, tendo como base as metodologias a serem empregadas numa educação em direitos humanos, e o objetivo de promover os princípios da laicidade no âmbito escolar, é possível compreender que esforços educacionais voltados para o tema da diversidade, da intolerância religiosa e das ofensivas de grupos religiosos a temas que interessam o espaço público, podem ser “matéria” importante a ser trabalhada no espaço escolar. A escola corresponde, neste sentido, como uma instituição capaz de promover, assim como as garantias dos direitos fundamentais em matéria religiosa, a pluralidade de crenças e de visões de mundo, sem que nestes espaços haja a prevalência de uma concepção religiosa específica. A dimensão que a educação possui, trazendo à baila suas possibilidades, é nodal para a dignidade da pessoa humana de um modo geral, e em específico, para a possibilidade da pluralidade religiosa. O diálogo entre laicidade e educação em direitos humanos é, como visto, possível e necessário.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi apresentar as possibilidades de uma educação em direitos humanos, engajada com a defesa das liberdades laicas, como condição possível à dura realidade que o Brasil apresenta, qual seja, um acentuado número de casos de intolerância religiosa.

A laicidade do Estado, ainda que possa ser defendida legalmente e configurado de tal forma que, em tese, fundamenta o antídoto aos interesses religiosos alheios à dignidade da pessoa humana, apresenta traços de fragilidade. Ainda que seja reconhecido como um elemento para a promoção da pluralidade religiosa, tal dispositivo não é o bastante para que seja possível a primazia da pluralidade religiosa e de convicções.

Desta forma, a educação em direitos humanos apresenta elementos que subsidiam uma formação cidadã pautada pelos valores do reconhecimento das diferenças e do combate à intolerância. Todavia é preciso considerar os limites que a educação apresenta. A educação e o espaço escolar não estão imunes aos interesses religiosos que querem utilizar deste campo para a promoção de “suas verdades”. Mesmo com a defesa inalienável de uma perspectiva de direitos humanos para a educação pública, o cenário pode sugerir alguns desafios para a plenitude dos objetivos legislativos educacionais que prezam pela alteridade e as orientações laicas. Compreender isto é importante para identificar as barreiras à efetivação da laicidade na educação, e por consequência dos direitos humanos.

Sem nenhuma pretensão de liquidar as reflexões acerca do tema, este trabalho pode contribuir, de alguma forma, em estimular a produção de pesquisas acerca das possibilidades e limites a educação em direitos humanos e da defesa da laicidade como condição para o enfrentamento da intolerância religiosa. Como dito anteriormente, conhecer a realidade das escolas e como a religião produz implicações na formação discente pode nos ajudar a entender melhor os caminhos para um país menos intolerante.

Referências bibliográficas:

ANDRADE, Paulo F. C. de. As religiões no Brasil e o Censo de 2010: notas em torno do artigo números e narrativas, de Clara Mafra. **Debates do NER**. vol. 14, n. 24, pp. 93-98, 2013.

AZEVEDO, Fernando de; [et al]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Editora Massangana, 2010.

BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

BITTAR, Eduardo C. B. Razão e afeto, justiça e direitos humanos: dois paralelos cruzados para a mudança paradigmática. Reflexões frankfurtianas e a revolução pelo afeto. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

BLANCARTE, Roberto. O porquê de um Estado laico. In: LOREA, Roberto A. (Org.). **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria dos Advogados Editora, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. **Constituição Da República Federativa Do Brasil**. Brasília, 1988

CAMURÇA, Marcelo A. A realidade das religiões no Brasil no Censo do IBGE-2000. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata. **As religiões no Brasil**: continuidades e rupturas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera M. F. Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. **Sociedade e Cultura**, vol. 16, n. 2, pp. 309-314, 2013.

_____. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

CARVALHO, José S. F. de. Direitos humanos, formação escolar e esfera pública. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

CUNHA, Luiz A.. Panorama dos conflitos recentes envolvendo a laicidade do estado no Brasil. In: D'AVILA-LEVY, Cláudia M.; CUNHA, Luiz A. (Orgs.). **Embates em torno do Estado laico**. São Paulo: SBPC, 2018.

_____. **Educação e religiões: a descolonização religiosa na escola pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

CUNHA, Christina V. da; LOPES, Paulo V. L. **Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.

CURY, Carlos R. J.. Por uma concepção do Estado Laico. In: D'AVILA-LEVY, Cláudia M.; CUNHA, Luiz A. (Orgs.). **Embates em torno do Estado laico**. São Paulo: SBPC, 2018.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.

FAISTING, André L.. Entre o global e o local: breve reflexão sobre os desafios da educação em e para os direitos humanos. **Videre**, vol. 2, n. 3, pp. 83-100, 2010.

FERNANDES, Silvia Regina Alves. Sociologia da Religião, pluralismos e intolerâncias - pautas contemporâneas. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 5, p. 289-308, 2015.

FISHMANN, Roseli. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé**. São Paulo: Factash Editora, 2012.

FONSECA, Alexandre Brasil. Primeiras análises dos dados do Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011-2015). In: VALOIS, Luislinda (Org). **Estado laico, intolerância e diversidade religiosa no Brasil**. Brasília, Ministério dos Direitos Humanos, 2018, p. 22-47.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIUMBELLI, Emerson. O "chute na santa": blasfêmia e pluralismo religioso no Brasil. In: BIRMAN, Patricia (Org.). **Religião e espaço público**. São Paulo: Attar Editorial, 2003.

GUIDOTTI, Vitor H. R.; FAISTING, André L.. Laicidade e educação: um balanço da produção acadêmica nas plataformas SciELO e BD TD-IBIC T (1998-2017). In: GUIDOTTI, Vitor H. R.; ZILIANI, Rosemeire de L. M. (Orgs.). **Cartografias da educação: história, políticas e diferença**. 1. ed. Jundiaí - SP: Paco, 2019.

GRELLET, Fábio. Juiz diz que umbanda e candomblé não são religiões. **Estadão**. São Paulo, 14 mai. Seção Brasil, 2014. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LACERDA, Gustavo B. de. Sobre as Relações entre Igreja e Estado: Conceituando a laicidade. In: Conselho Nacional do Ministério Público. **Ministério Público em Defesa do Estado Laico**. Brasília: CNMP, 2014.

MENDONÇA, Erasto F. Prefácio. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

PASSOS, João D. Intolerância religiosa: mecanismos e antídotos. **Rever**, v. 17, n. 3, p. 12-27, 2017.

PIERUCCI, Antônio F.. Cadê nossa diversidade religiosa? Comentários ao texto de Marcelo Camurça. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata. **As religiões no Brasil: continuidades e rupturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

RABENHORST, Eduardo. O que a filosofia tem a dizer sobre a educação em direitos humanos? In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

SCHILLING, Flávia. O direito à educação: um longo caminho. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

SILVA, Artur S. da. Leitura sociológica dirigida à educação em direitos humanos. Sobre a possibilidade da não ortodoxia nos direitos humanos. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

SILVEIRA, Emerson J. S. da. Padres conservadores em armas: o discurso público da guerra cultural entre católicos. **Reflexão**, Campinas, vol. 43, n. 2, p. 289-309, jul./dez., 2018.

SOUZA, André Ricardo de; ABUMANSSUR, Edin Sued; LEITE JÚNIOR, Jorge Percursos do Diabo e seus papéis nas igrejas neopentecostais. **Horizontes Antropológicos**, vol. 25, n. 53, p. 385-410, 2019.

SOUZA, André Ricardo de. Pluralidade cristã e algumas questões do cenário religioso brasileiro. **Revista USP**. n° 120, p. 13-22, 2019.

_____. O enfrentamento da intolerância religiosa por organizações nacionais ecumenicas. **Anais do 42^a Encontro Anual Anpocs**. São Paulo: ANPOCS, 2018a.

_____. Determinados contornos jurídicos, assistenciais e econômicos de organizações cristãs. **Civitas**, v. 18, n. 1, p. 237-255, jan.-abr. 2018b.

VAIDERGORN, José. Cidadania e direitos humanos na formação universitária. **Cadernos Cedex**, vol. 30, n. 81, pp. 253-256, 2010.

WOLKMER, Antonio C. O que a história tem a dizer sobre educação em direitos humanos. *In*: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

Recebido em 30 de janeiro de 2019.

Aceito em 25 de março de 2019.