

A espiritualidade e a ética intercultural como ferramentas de abordagem do ensino religioso

Spirituality and Intercultural Ethics as tools for an approach to Religious Education

La espiritualidad y la ética intercultural como herramientas para enfoque de la enseñanza religiosa

Brasil Fernandes de Barros*

Universidade Estadual de Montes Claros
Departamento de Filosofia
Belo Horizonte, MG, Brasil
E-mail: brasil@netinfor.com.br
Orcid: 0000-0002-5285-4871

RESUMO

Se considerarmos a diversidade religiosa presente em nosso país e a natureza laica do Estado, a inclusão do ensino religioso nas escolas se revela como um tema complexo e frequentemente polêmico, que deveria ser aplicado nas escolas de acordo com o que está previsto na Base Nacional Comum Curricular. Caberia, desta forma, ao docente desta área do conhecimento, pelo menos em teoria, disseminar informações, considerando os direitos de aprendizagem e a formação integral que contemple todos os segmentos sociais e modos de vivenciar a vida em termos de espiritualidade, não sendo, portanto, o seu objetivo doutrinar discentes, teologicamente falando, e sim oferecer o despertar para o conhecimento dos fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações como parte integrante do substrato cultural da humanidade. O objetivo deste artigo é apresentar a espiritualidade e a ética intercultural como ferramentas de abordagem do ensino religioso com a finalidade de não violentar crenças e consciências conforme a constituição de 1988. Através de uma pesquisa bibliográfica e a partir de experiências de sala de aula, pretendemos demonstrar, através do pensamento decolonial de autores latino-americanos como Elias Wolff, Fidel Tubino, Paulo Freire e Ricardo Salas, como a espiritualidade de cada sujeito da educação deve ser abordada através da ética intercultural. Ao fim, propomos aos docentes do ensino religioso uma quebra de paradigma, no qual este assume o papel de mediador de uma ética reconstrutiva em sua prática docente, fazendo da espiritualidade e da ética intercultural o horizonte normativo de sua prática de ensino.

Palavras-chave: espiritualidade; ética-intercultural; ensino religioso.

* Doutorado e mestrado em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduado em Administração de Empresas pelo Centro Universitário UNA. Licenciado em Filosofia e em Ciências da Religião pelo Centro Universitário Internacional Uninter.

ABSTRACT

Considering the religious diversity present in our country and the secular nature of the State, the inclusion of Religious Education in schools is a complex and often controversial issue, which should apply to schools under the National Common Curricular Base. It would therefore be up to teachers in this area of knowledge, at least in theory, to disseminate information, considering the rights of learning and comprehensive education that encompasses all social segments and ways of experiencing life in terms of spirituality. Their aim is not to indoctrinate students theologically, but to offer an awakening to the knowledge of religious phenomena in their multiple manifestations as an integral part of the cultural substrate of humanity. The aim of this paper is to present Spirituality and Intercultural Ethics as tools to approach Religious Education, with the purpose of not violating beliefs and consciences under the 1988 Constitution. Through bibliographic research and classroom experiences, we intend to show, through the decolonial thinking of Latin American authors such as Elias Wolff, Fidel Tubino, Paulo Freire, and Ricardo Salas, how the Spirituality of each subject of education should be approached through Intercultural Ethics. Finally, we propose to Religious Education teachers a paradigm shift, where they assume the role of mediators of reconstructive ethics in their teaching practice, making Spirituality and Intercultural Ethics the normative horizon of their teaching practice.

Keywords: Spirituality. Intercultural ethics. Religious education.

RESUMEN

Considerando la diversidad religiosa en Brasil y su carácter laico, la inclusión de la enseñanza religiosa en las escuelas se revela como un tema complejo y a menudo polémico, que debería aplicarse en los centros educativos de acuerdo con la Base Curricular Común Nacional. Por lo tanto, correspondería al docente de esta área de conocimiento difundir información, teniendo en cuenta los derechos de aprendizaje y la formación integral que abarque todos los segmentos sociales y formas de vivir la vida en términos de espiritualidad; no siendo su objetivo doctrinar a los alumnos, teológicamente hablando, sino ofrecer el despertar al conocimiento de los fenómenos religiosos en sus múltiples manifestaciones como parte del sustrato cultural de la humanidad. El objetivo de este artículo es presentar la Espiritualidad y la ética intercultural como herramientas para abordar la Enseñanza Religiosa con el fin de no violentar las creencias y las conciencias, de conformidad con la Constitución de 1988. A través de una investigación bibliográfica y a partir de experiencias en el aula, pretendemos demostrar, mediante el pensamiento decolonial de autores latinoamericanos como Elias Wolff, Fidel Tubino, Paulo Freire y Ricardo Salas, cómo la espiritualidad de cada sujeto de la educación debe abordarse a través de la ética intercultural. Al final, proponemos a los docentes de Educación Religiosa un cambio de paradigma, en el que estos asuman el papel de mediadores de una ética reconstructiva en su práctica docente, haciendo de la espiritualidad y la ética intercultural el horizonte normativo de su quehacer docente.

Palabras clave: Espiritualidad; Ética intercultural; Educación religiosa.

Como citar :

Barros, B. F. (2026). A espiritualidade e a ética intercultural como ferramentas de abordagem do ensino religioso. *Horizonte*, 24(01), e24(01)d07. [https://doi.org/ e24\(01\)d07](https://doi.org/e24(01)d07)

INTRODUÇÃO

Nas palavras iniciais de sua tradução do livro *Tao Te King* de Lao Tsé (1985, p. 15), Huberto Rohden registra resumidamente uma interessante concepção de Einstein de seu livro *Mein Weltbild*¹, na qual o famoso físico alemão afirma existir para a humanidade três tipos de concepção de Deus: 1) o conceito de Deus-máquina, entre os povos mais primitivos; 2) o conceito do Deus-pessoa, entre os hebreus do antigo testamento em geral, e entre os cristãos de todos os tempos e países; 3) o conceito do Deus-cósmico, que seria, segundo ele, professado por uns poucos místicos avançados, cujos representantes ultrapassam Igrejas e teologias e se encontram, esporadicamente, entre todos os povos e em todas as religiões. Entre os representantes dessa última categoria, Einstein relaciona Demócrito, Francisco de Assis e Spinoza, ou seja, um pagão, um cristão e um hebreu, afirmando que são irmãos na mesma fé.

Ainda nesta linha de raciocínio, inspirando-se no paradoxo de Goethe, ao dizer que: “Aquele que sabe uma língua não sabe nenhuma”, Max Müller (2024, p. 35), em sua obra *Introdução à Ciência da Religião*, faz uma observação semelhante sobre a religião. Ele declara: “Quem conhece uma, não conhece nenhuma” (Müller, 2024, p. 35), e que a religião pode significar pelo menos duas coisas muito distintas. Um significado seria que quando falamos de Cristianismo, Judaísmo, Islamismo, Umbanda ou Espiritismo, entre outras, segundo este autor, estamos falando de um corpo de doutrinas transmitidas pela tradição oral ou em escrituras consideradas *sagradas* que constituem o conjunto de tudo o que contém a essência da fé de cada uma dessas religiões. Quando a religião é tomada por esse conceito, poder-se-ia dizer que um homem mudou de religião, ou seja, que adotou os ensinamentos do Budismo no lugar dos ensinamentos do Cristianismo, por exemplo, assim como aprender a falar inglês em vez de árabe (Müller, 2024). O outro significado, para este autor, envolveria o que ele chamou de “faculdade da fé”, que faria parte da essência humana, pois ele acredita que sem ela nenhum ato de entusiasmo a ídolos ou símbolos mágicos seria possível (Müller, 2024, p. 37).

Embora as ideias de Max Müller possam ser consideradas superadas na atualidade, ainda encontram alguma ressonância nesse momento de intolerância que vivemos no qual as religiões deveriam apontar para o que nos une e não o que nos afasta. O mestre sufi al-Hallaj, em sua obra *Dîwân*, enfatiza a “unidade divina primeira”, antes de qualquer distinção (*apud* Teixeira, 2010, p. 26), que trata do princípio unitário e transcendente que preside toda a diversificação religiosa, do “ponto luminoso” que traduz o centro nevrálgico da esfera da unidade. Para ele, as diversas tradições religiosas são percebidas como ramificações de um único fundamento e, ainda segundo ele, estas são reconhecidas como “caminhos duradouros,

¹ Traduzido para o português com o título: *Como vejo o mundo* (Einstein, 1953).

providenciais e eficazes para a realização espiritual”, encontrando rica acolhida no mistério do Uno-Múltiplo, simultaneamente transcendente e imanente.

Chico Xavier, por sua vez, em uma de suas entrevistas no livro *Lições de Sabedoria* (Nobre, 1997, p 60), quando comentava sobre a tolerância entre as religiões, diz:

[...]. Um dia alguém veio me dizer que em determinada cidade uma igreja havia sido destruída. Não quis saber qual era a cidade, mas disse: cada igreja que se fecha dá a chance de abertura de cinco sanatórios. [...] *Não compreendo a divisão da fé. Acho que o cristianismo é uno e sua divisão é incompreensível.* (Nobre, 1997, p 60, grifos nossos).

Ao refletir sobre as ideias de Einstein, Max Müller, al-Hallaj e Chico Xavier, percebemos um tema subjacente comum, embora apresentados sob diferentes *disfarces*, nos termos de Müller (2024, p. 37). Nesta linha de raciocínio, pensamos ser possível encontrar no ambiente escolar, tão heterogêneo, tanto em meio aos docentes quanto nos discentes, uma disposição para um ensino religioso que possua uma abordagem de exercício dialógico fundado no conceito de espiritualidade, e não pautado por uma perspectiva apologético-confessional, que possa ser usado na aproximação das religiões, já que, aparentemente, em todas as manifestações religiosas existe algum tipo de espiritualidade envolvida.

Todas as ideias que trouxemos acima, com exceção das de Chico Xavier, são ideias provenientes de uma concepção europeia, mas entendemos que é necessário partir de um conceito de espiritualidade e religiosidade decolonial, em uma perspectiva latino-americana que se aplique de forma mais direta à nossa realidade. Para o desenvolvimento deste artigo partiremos das definições de espiritualidade feitas pelo teólogo brasileiro Elias Wolff, quando este fala de diálogo inter-religioso, ele define espiritualidade da seguinte forma: “Antropologicamente, espiritualidade é a expressão do espírito de uma pessoa, suas motivações, seus ideais, suas utopias. É a forma como alguém cultiva seu espírito, dando consistência ao horizonte de sentido de seus projetos existenciais” (Wolff, 2015, p. 87), mas, diferente disso, na maioria das vezes, as pessoas pensam na espiritualidade atrelada à ideia das Religiões Institucionalizadas, ligadas a um corpo doutrinário específico o que não é sempre uma verdade. Pensando ainda a partir de pensamentos latino-americanos, o filósofo peruano Fidel Tubino, de maneira geral separa espiritualidade de religião (o que estamos chamando de Religiões Institucionalizadas) trazendo para este termo uma visão mais ampla, pois a espiritualidade estaria ligada a um sentido de pertencimento cósmico-comunitário, que pode ou não se expressar através de religiões, diz ele:

Primeiramente, gostaria de propor e defender uma distinção importante a ser considerada entre espiritualidade e religião. Sob essa perspectiva, o diálogo inter-

religioso se abre de maneira fecunda para as espiritualidades de origem não ocidental. espiritualidades que não são processadas em corpos doutrinários nem organizadas em instituições hierárquicas. Representam uma oportunidade privilegiada para colocar em prática o “diálogo dialogal”, de que nos fala Raimon Panikkar, para experimentar a “fusão de horizontes”, para descobrir experiencialmente “o direito à opacidade”, que nos ilustra Edouard Glissant, e, acima de tudo, para nos abriremos com infinito espanto ao mistério da vida, ao mistério da morte. (Tubino, 2024, p. 1, tradução nossa)²

É a partir desta ideia, ou seja, de uma espiritualidade desconectada das religiões, que pretendemos propor que esta possa ser usada como ferramenta de abordagem para o diálogo a partir de uma ética intercultural no campo da educação, apontando para o que nos une e não o que nos afasta, procurando identificar nos termos de Elias Wolff (2015, p. 87) “[...] a expressão do espírito de uma pessoa, suas motivações, seus ideais, suas utopias [...] a forma como alguém cultiva seu espírito, dando consistência ao horizonte de sentido de seus projetos existenciais. Ou seja, o que há de comum entre as pessoas em termos de espiritualidade e não nas suas diferenças, já que todas as pessoas carregam dentro de si uma espiritualidade particular que deve ser respeitada apesar de suas diferenças. É importante destacar, que não estamos aqui falando de *Philosophia perennis* (filosofia perene) que é um conceito que defende a existência de uma sabedoria universal e atemporal, comum a todas as grandes tradições religiosas e filosóficas da humanidade, defendida por Agostino Steuco (1497-1548) em sua obra *De perenni philosophia libri X* (1540). Estamos falando do simples reconhecimento da existência de uma espiritualidade, que deve ser percebida pelo docente do ensino religioso, que certamente é individual para cada pessoa e que deve ser respeitada em termos de Alteridade como prevê a BNCC e cujo conceito de educação integral do Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) corrobora quando diz que:

O Componente Curricular Ensino Religioso no Currículo Referência de Minas Gerais tem como objetivo a *educação integral* das crianças, adolescentes e jovens, e deve estar articulado com os outros componentes [Assim] o Ensino Religioso não é ensino de uma e nem de várias religiões, pois seu objeto – o Conhecimento religioso – é compreendido num sentido amplo. Por isso, vale-se da categoria “religiosidade”, em sua acepção antropológica, como *educação do sentido da vida, que ultrapassa o reducionismo do*

² *En un primer momento voy a proponer y defender una distinción importante de tener en cuenta entre espiritualidades y religiones. Desde esta perspectiva el diálogo interreligioso se abre de manera fecunda hacia las espiritualidades de origen no occidentales. espiritualidades que no se encuentran procesadas en cuerpos doctrinarios ni organizadas en instituciones jerárquicas. Representan una oportunidad privilegiada para poner en práctica el “diálogo dialogal”, del que nos habla Raimon Panikkar, para experimentar la “fusión de horizontes”, para descubrir vivencialmente “el derecho a la opacidad” del que nos ilustra Edouard Glissant, y sobre todo, para abriremos con asombro infinito al misterio de la vida, al misterio de la muerte (Tubino, 2024, p. 1).*

adjetivo “religioso”, que numa visão imediata parece indicar “ensino” de “religião”. Isso significa também a inclusão da riqueza dos conhecimentos, espiritualidades, sabedorias e experiências religiosas e de seus fenômenos e culturas. (SEE/MG, 2019, p. 583, grifos nossos)

Apesar disso, intuímos que, no campo do ensino religioso enquanto espaço teórico, a atenção tem estado mais focada na espiritualidade institucional do que no ser integral.

O CAMPO DO ENSINO RELIGIOSO ENQUANTO ESPAÇO TEÓRICO

Se considerarmos a diversidade religiosa presente em nosso país e a natureza laica do Estado, a inclusão do ensino religioso nas escolas se revela como um tema complexo e frequentemente polêmico, e deveria ser aplicado nas escolas de acordo com o que está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se apresenta nos seguintes termos:

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. *Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade* (Brasil, 2018, 4.5, Ensino Religioso, grifos nossos).

Caberia, desta forma, ao docente desta área do conhecimento, pelo menos em teoria, disseminar informações, considerando os direitos de aprendizagem e a formação integral que contemplem todos os segmentos sociais e modos de vivenciar a vida em termos de espiritualidade, não sendo, portanto, o seu objetivo, doutrinar discentes, teologicamente falando, e sim oferecer, em consonância o que é previsto na citação da BNCC apresentada acima e o conceitos de ser integral do CRMG apresentado anteriormente, no despertar para o conhecimento dos “[...] fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações [como] parte integrante do substrato cultural da humanidade”.

Tais conteúdos estão garantidos no artigo 5º da Constituição Federal (Brasil, 1988) o qual prevê que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”, e em

sua alínea VI “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurado o livre exercício dos cultos religiosos [...]”. Cabe aqui abrir um parêntesis para lembrar que, apesar disto em setembro de 2017 foi julgada a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.439 que reconheceu a possibilidade de modelos confessionais nos sistemas públicos de ensino. O objetivo principal da ADI 4.439 era questionar o Acordo Brasil-Santa Sé e trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), buscando proibir o ensino religioso com viés doutrinário (*confessional*) nas escolas públicas e vetar a admissão de líderes religiosos como professores. A ação argumentava que tais práticas violavam a liberdade religiosa e o caráter laico do Estado brasileiro. Este fato reforça a nossa ideia de que há uma presença e uma pressão do meio religioso de tornar o ensino religioso em uma disciplina confessional no lugar de um ensino religioso nos termos da BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Felizmente há iniciativas que tentam harmonizar estes conteúdos, como é o caso do X Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper) visto que este apresenta em suas concepções:

[...] significativos avanços no trato pedagógico da diversidade cultural religiosa, reconhecendo que a escola não é espaço para a doutrinação de uma ou mais denominações religiosas, mas sim um lugar para a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade nas diferentes culturas, incluindo nesses, o conhecimento religioso, que é também um conhecimento humano (Pozzer, 2010).

Mas enquanto área de conhecimento, cabe à(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)³ oferecer recursos epistemológicos muito bem fundamentados, que sejam condizentes com o ensino religioso, de forma que os professores possam atingir os objetivos previstos na Constituição, na LDB, na BNCC e no CRMG de forma ética, sem violentar consciências, crenças e particularidades, e que sejam capazes de reconhecer e acolher a pluralidade histórica das religiões e espiritualidades, com respeito à alteridade religiosa como forma de abertura a um exercício dialógico. Mas como alcançar tal objetivo? Como podemos alcançar a todos? Como alcançar na escola pública, compreendida como escola para todas e todos, de todos e com todos, num estado laico, que acolha a diversidade religiosa e não religiosa que se faz presente na sociedade, de modo a não privilegiar e nem discriminar nenhuma forma de expressão sobre a crença, seja ela daqueles que têm fé quanto daqueles que não professam uma visão religiosa da vida. (SEE/MG, 2019, p. 583).

É preciso a nosso ver, inicialmente, perceber quais são os sujeitos do processo de educação, portanto, levar em consideração que docentes e discentes estão inseridos na

³ Aqui usamos Ciência(s) da(s) Religião(ões) em conformidade com a forma presente na BNCC, já que não há um consenso sobre a melhor forma de nomear esta área de conhecimento. Adotaremos essa forma para todo o artigo por estarmos fazendo referência à BNCC.

sociedade e que geralmente são portadores de suas próprias bagagens, particularmente as familiares, para o ambiente da Educação, como descrito na citação abaixo:

A rigor, o professor é um produto da educação que recebe. A criança e o jovem são produtos das famílias e sociedade em que vivem. São sujeitos de épocas diferentes, que convivem em um ambiente escolar onde as *tradições antigas*, ainda presentes, e as formas de enxergar o mundo das crianças e jovens *podem entrar em conflito* (Weber, 2012, p. 127, grifos nossos).

Pensamos que a reflexão de Otávio Weber acima é relevante, já que ideias conflitantes no ambiente escolar podem não só ferir a ética do ensino, mas também funcionar como processo de bloqueio dos discentes, visto que muitos desenvolvem toda uma espiritualidade que é própria e que nos termos de Wolff (2015, p. 87) expressam o espírito de uma pessoa, suas motivações, seus ideais, suas utopias. É a forma como alguém cultiva seu espírito, dando consistência ao horizonte de sentido de seus projetos existenciais, que geralmente se apresentam no formato de uma religião específica dentro do lar desde a tenra idade, e que podem entrar em conflito com outro sujeito do processo de educação, o docente. Precisamos pensar que este último, o docente também é sujeito do processo da educação, e assim, como os discentes, carrega dentro de si todo um universo de *tradições antigas*, nos termos apresentados por Weber acima. Sabemos que em termos de ensino religioso, não basta que o docente não ensine a sua própria *tradição*, é preciso que ele esteja preparado para reconhecer e compreender as diversas espiritualidades presentes nas realidades dos sujeitos da educação que além de serem em sua maioria cristãos em suas diversas correntes, podem ser indígenas, afro-brasileiras ou afro-ameríndias, entre outras tradições que são, na maior parte das vezes, marginalizadas por não serem reconhecidas, por setores considerados cultos, ortodoxos e dominantes da sociedade, em sua capacidade de propiciar experiências e vivências deste teor aos seus adeptos. Por isto, é necessário que se busque caracterizar o que é a espiritualidade para além do que tem sido tradicionalmente entendido como religioso.

Embora tal prática não devesse ocorrer, temos observado⁴, no âmbito escolar, a partir das experiências de discentes dos cursos de Licenciatura em Ciências da Religião e de Pedagogia com os quais convivemos em sala de aula, a ausência de diálogo e a tendência, por parte de alguns docentes, à imposição de suas próprias concepções.

Ainda que não atuemos diretamente no ensino fundamental, durante os anos de 2025 e no corrente ano de 2026, trabalhamos com discentes dos referidos cursos. O período de

⁴ Esta afirmação, por enquanto, não pode ser tomada como conclusiva com base em levantamentos empíricos epistemologicamente fundamentados, pois não foi objeto de investigação sistemática de nossa parte. Assume-se aqui como hipótese intuída a partir de relatos de licenciandos obtidos em sala de aula, passível de verificação futura.

coleta das informações que compartilhamos neste artigo estendeu-se do primeiro semestre de 2025 a maio de 2026. Tratou-se de uma coleta de natureza não formal⁵, baseada em discussões que realizamos com os alunos em contexto de sala de aula. A disciplina que ofertamos para o curso de Pedagogia intitulava-se *Religiões nos Espaços Educacionais com base nas Ciências da Religião*, ministrada entre 2024 e o primeiro semestre de 2026, abrangendo quatro turmas distribuídas em três campus da Universidade Estadual de Montes Claros, localizados nos municípios de Espinosa, Paracatu e Montes Claros na Região Norte de Minas Gerais. No que tange à Licenciatura em Ciências da Religião, acompanhamos oito turmas, em distintas disciplinas vinculadas à área, além do contato com discentes participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Os relatos que obtivemos junto aos discentes contemplam desde a recitação da oração do *Pai Nosso* e da *Oração ao Santo Anjo do Senhor* durante o dia cívico semanal nas instituições escolares até episódios de resistência por parte das direções escolares quanto à aplicação das práticas orientadas nos estágios de Licenciatura em Ciências da Religião. Dentre os relatos, destacamos dois casos vivenciados pelos discentes durante seus respectivos estágios.

No primeiro caso, uma professora apresentou aos alunos uma folha contendo gravuras representativas de locais frequentados regularmente por eles: escola, supermercado, parques, entre outras ilustrações. Uma das gravuras retratava uma igreja católica, e um dos alunos não assinalou frequentá-la. A professora indagou o motivo pelo qual o aluno não havia assinalado a igreja, ao que a criança respondeu que não frequentava aquele espaço. A discente do curso de Pedagogia que observava a cena relatou-nos que a professora afirmou, em tom enfático: “Era um absurdo a família não a levar à igreja”, causando constrangimento ao educando.

O segundo caso refere-se a um aluno que declarava abertamente ser ateu perante seus colegas de classe. A professora tentou obrigá-lo a recitar a oração do *Pai Nosso*, de modo que a situação evoluiu para tumulto em sala de aula e culminou no encaminhamento do caso à diretoria escolar.

Retomando, portanto, a questão do conflito dialógico entre gerações, pensamos que é importante ter em mente que diálogo não é um ato de empreender reflexões e/ou discussões sobre algo com o intuito de decidir o que fazer em relação a problemas comuns — isso é deliberação. O diálogo é — ou ao menos deveria ser — uma experiência de escuta incondicional e recíproca, cujo objetivo é ampliar nossos horizontes de experiência, aprendendo pela experiência do outro. Se o indivíduo estiver aberto ao diálogo, ele aprenderá com a experiência

⁵ Estas observações foram por nós obtidas a partir de relatos informais de discentes das licenciaturas em Ciências da Religião e em Pedagogia, no decorrer de diversas aulas no período apontado, e restringem-se às cidades citadas, não sendo possível generalizá-las para todo o país. Ainda assim, a ADI 4.439, citada anteriormente, parece sugerir que esse fenômeno ocorre também em outras localidades.

apresentada pelos que estão à sua volta, colocando essa nova percepção em conexão com suas vivências anteriores e criando assim cenários interpretativos que, por vezes, serão distintos tanto do que possuía quanto do que foi apresentado no diálogo. Nesse diálogo, não deve haver tentativa de buscar consenso, mas sim harmonia, na busca por sentido. Essa ação pertence à ordem de uma conversa amigável, não de uma persuasão. O diálogo intercultural de espiritualidades é uma forma muito particular de diálogo que nos permite ampliar e enriquecer não apenas nosso modo de pensar, mas também — e acima de tudo — nosso modo de nos posicionarmos diante do mistério e de vivermos e habitarmos a Terra, pois nos desloca dos conceitos doutrinários da espiritualidade institucionalizada e nos coloca na compreensão do que é sagrado para cada indivíduo, dando “[...] sentido de seus projetos existenciais” (Wolff, 2015, p. 87).

Este pensamento é consonante com Paulo Freire que diz que:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (Freire, 2018, p. 165).

De acordo com estes pensamentos não há espaço para imposições! A questão da *prática problematizadora* ou da *educação bancária* segundo Paulo Freire (2018) tem ao nosso modo de ver espaço especial quando falamos de espiritualidades e interculturalidade, pois não há o que se ensinar, mas sim há um espaço de troca de experiências, que não acontece na religião institucionalizada, onde há um mestre, um sacerdote, ou qualquer que seja o condutor da tradição que detém o conhecimento e um aprendiz que de forma submissa recebe o ensinamento de maneira geral sem questionar.

Assim, a espiritualidade usada enquanto ferramenta de abordagem para o ensino religioso pode atender à necessidade de uma educação não impositiva, para que ela seja dialogal e que tenha a devida neutralidade valorativa diante das várias formas de manifestação religiosa, concentrando o trabalho educacional numa forma de ensino religioso plural e integral (nos termos CRMG), não pautada em uma perspectiva apologético-confessional, mas que se concentre no que é *sagrado*⁶ para o indivíduo percebendo a espiritualidade presente no educando e não a religião a qual ele adota. Precisamos proporcionar ao egresso da educação

⁶ Aqui não estamos usando o *sagrado* numa acepção rígida acadêmica, mas no sentido de que cada indivíduo dentro de sua tradição religiosa pensa ser o sagrado em sua concepção própria.

básica uma postura e abertura dialogal com as diversas crenças e consciências da sociedade atual.

ESPIRITUALIDADE EM SEUS CONTEXTOS E TRADIÇÕES

Isto posto, propomos que o docente assuma uma postura não apologética como proposto na BNCC e no CRMG, e compreenda que é necessário alcançar o sujeito da educação nos termos de Paulo Freire citado anteriormente identificando qual o elemento presente no discente nos seguintes termos:

A verdade religiosa e espiritual é acolhida no humano não como algo que vem de fora, mas como revelação que “consiste em ‘aperceber-se’ do Deus que como origem fundante está ‘já dentro’, habitando nosso ser e procurando se manifestar a nós [...]. Compreender a espiritualidade é entrar na “condição espiritual” da pessoa. Essa “condição” é a situação humana voltada para a Realidade Última que configura a totalidade do sentido da existência (Wolff, 2015, p. 90).

Mas como alcançar esta verdade religiosa e espiritual? Como alcançar o que está dentro, se estamos acostumados a ver o que está por fora, ou seja, os rótulos das religiões e pré-classificando os sujeitos a partir daí? Como já apontado em outro momento (Barros, 2025, p. 115), pensamos que a principal questão relativa à problematização das discussões acerca da espiritualidade se origina no fato de que esta é normalmente tratada como um único bloco, originado no que o indivíduo julga ser sua *fonte* de espiritualidade e que esta surgiria abruptamente no seu dia a dia, como uma boia liberada do fundo do mar, através de um fenômeno qualquer, e que subitamente apareceria inalterada em sua superfície no formato de uma religiosidade institucional formatada. Acreditamos que isto não corresponde à realidade! A espiritualidade assim como a mística se encaixa, na definição de *complexus* de Edgar Morin (2001, p. 38-39): “há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...], e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto”. Isso significa dizer que, embora estejam interconectadas no todo, suas partes devem ser compreendidas separadamente e torna-se ineficaz a sua análise como um único bloco, pois, perdem-se os detalhes da relação das partes com o todo, que são também importantes.

O filósofo estadunidense Steven T. Katz (2020, p. 1341) afirma que: “Deve-se tomar cuidado ao observar que mesmo a pluralidade das experiências encontradas nas tradições místicas hindus, cristãs, muçulmanas, judaicas, budistas etc., deve ser dividida em unidades menores”, e nós diríamos que nossas experiências devem ser divididas em diferentes camadas e dimensões. Entre essas camadas e dimensões, relacionamos as reações que uma pessoa tem

à sua realidade particular espiritual e sua própria interpretação em todos os seus estágios, físicos, emocionais, psicológicos, culturais etc. Algumas vezes, estas interpretações utilizarão elementos de uma tradição religiosa, outras vezes não, de acordo com a tradição de experiência, como definida por Schillebeeckx (1994, p. 34), que aprofunda o entendimento a respeito da experiência de forma significativa, tratando do conjunto de nossas experiências adquiridas até então, somadas ao nosso saber, que inevitavelmente influenciará o quadro interpretativo das novas experiências, e ao dizer que:

Aprender por experiência é processo que se realiza de tal modo que nova experiência concreta é posta em ligação com nosso saber já adquirido e nossas experiências tidas até então. Assim surge uma ação recíproca: o todo das experiências já feitas torna-se quadro interpretativo ou “horizonte de experiência”, no qual interpretamos novas experiências, enquanto, ao mesmo tempo este quadro prévio interpretativo é exposto à crítica por essas novas experiências: é completado, corrigido e muitas vezes até inteiramente contestado. Em todo caso, o já experimentado anteriormente é visto através de novas experiências em nova conexão e, sendo assim é visto de maneira diferente. Nós sempre experimentamos dentro de um quadro interpretativo. E este não passa em últimos termos da experiência cumulativa pessoal e coletiva que se acrescenta em épocas anteriores, ou por outros termos: *uma tradição de experiência*. (Schillebeeckx, 1994, p. 34).

Assim o *horizonte de experiência*, modifica a interpretação das experiências de forma que mesmo as experiências repetidas não sejam as mesmas, pois em momentos distintos elas serão mediadas por novas *tradições de experiência*, já que elas são cumulativas. Normalmente espera-se que a *tradição de experiência* fará com que cristãos tenham somente experiências cristãs, budistas, experiências baseadas nos ensinamentos de Buda, enquanto muçulmanos terão suas experiências calcadas no ensino do Corão, mas mesmo as pessoas que partilham da mesma experiência religiosa institucional (católica, protestante, budistas, islâmica, espírita, afro-brasileira, afro-ameríndia, etc.) não se expressarão da mesma forma, pois a espiritualidade é individual e depende de cada contexto particular. Desta forma é necessário que cada indivíduo seja considerado um *sujeito único da educação*. Na atualidade estes horizontes da existência individual e coletiva nos apresentam novas formas de crer que são fluidas, e que não estão necessariamente preocupadas com fórmulas pré-definidas em doutrinas, ritos e mediações, gerando assim crise nas convicções, nos valores, nas posturas e nas doutrinas que sustentam a crença. Todo este cenário apresenta a exigência de revisão, ressignificação e redimensionamento do ato de fé tradicional. É, portanto, necessário que se assumam critérios para a compreensão desse pluralismo, entendendo que não é toda e

qualquer experiência humana, religiosa ou espiritual que pode ser chamada de *experiência de fé* ou de *experiência de Deus* (Wolff, 2015).

Para compreender todo este cenário é necessário que se estabeleça uma visão ética particular para lidar com essas diferenças de visão de mundo e de espiritualidade. Não se trata de uma ética qualquer, abstrata ou universalizante, mas de uma ética intercultural — aquela que, enraizada na realidade latino-americana, oferece as condições para o encontro respeitoso entre diferentes formas de ser e de crer. É sobre essa ética que nos debruçaremos a seguir.

ÉTICA INTERCULTURAL

Até aqui nosso artigo se concentrou no termo *espiritualidade*, que a princípio parece estar presente nas diversas religiões e na espiritualidade não religiosa (Ribeiro; Aragão; Panasiewicz, 2020, p. 71). A ideia central é oferecer uma reflexão sobre como fornecer um meio de aproximação que possamos utilizar no ensino religioso para promover convergências no reconhecimento da espiritualidade de cada indivíduo, em detrimento das diferenças doutrinárias das religiões que tantas vezes geram conflitos e intolerâncias. Desta forma, acreditamos que seja fundamental uma abordagem reflexiva em torno da espiritualidade, que ajude os professores na criação de projetos pedagógicos verdadeiramente inclusivos.

Nessa direção, é preciso lembrar que:

A disciplina de Ensino Religioso é potencialmente rica e lugar apropriado para a condução desses encontros informais e organização de debates formais. Ela pode auxiliar e estimular a elaboração de projetos pedagógicos em que o respeito pela diferença seja praticado. Dependendo da estrutura escolar, há temas transversais que possibilitam avançar e desenvolver as disposições para a convivência, para o respeito com o diferente e para o sentido da vida. Trata-se, portanto, de aproveitar as oportunidades pedagógicas para educar para o respeito e para o cuidado da diferença. Implica em não ter "preguiça intelectual" e discutir questões existenciais e sociais profundas que dizem respeito a temas políticos, religiosos, culturais, raciais ou de gênero (Panasiewicz; Cruz; Gonçalves, 2019, p. 327).

Em nossa proposta não pretendemos mudar as metodologias do ensino religioso, e sim colocar foco na espiritualidade como elemento de sentido do indivíduo para que o docente atinja a equidade entre os discentes em termos de valoração do que está dentro. Do ponto de vista prático é comum que os docentes investiguem qual a religião dos discentes, o que geralmente vai apontar para uma perspectiva apologético-confessional, sendo que raramente serão questionados aspectos do horizonte de sentido dos discentes. Isso implica que nenhuma crença deve ser privilegiada; ao contrário, as diversas culturas, filosofias e tradições religiosas

devem ser integradas ao currículo de forma equânime. E para isso, nossa sugestão de ferramenta propedêutica é o uso da espiritualidade única de cada sujeito da educação e sua importância para cada pessoa, mesmo sabendo que certamente será diferente entre os educandos. Mas somente identificá-la e/ou reconhecer a existência de uma espiritualidade não é suficiente para que esta seja utilizada como ferramenta para o ensino religioso. Reconhecer a sua existência não basta. Identificar a diferença do objeto não significa que se vá fazer algo com esta diferença. É preciso mais, e é neste ponto que acreditamos que a ética intercultural, como conceito, nos oferece um passo adiante, um alicerce epistemológico para o estudo e a prática pedagógica. É preciso que o docente ofereça uma ferramenta de reflexão aos discentes para que eles compreendam que cada pessoa é diferente, e que é *fundamental* para este indivíduo que sua subjetividade não deve ser violentada e sim respeitada em suas diferenças.

É nesse contexto de reflexão a respeito da espiritualidade do outro, do diferente, que a filosofia do chileno Ricardo Salas Astrain se torna uma referência importante. A partir de uma perspectiva decolonial latino-americana, Salas oferece uma definição de ética intercultural que transcende os modelos abstratos e europeus, ancorando-se na realidade complexa de nosso continente. Para o autor, a ética intercultural

[...] pode ser entendida como aquela forma de tematização discursiva do *ethos* no interior de uma cultura. Trata-se do desdobramento dos diversos níveis de reflexividade, alcançados em suas formas discursivas, e dos possíveis espaços de abertura comunicativa, que se abrem frente a outras formas de reflexividade associadas a outros contextos culturais (Salas Astrain, 2021, p. 65).

Essa definição é importante para o ensino religioso porque desloca a discussão do campo de pretensas as verdades absolutas para o campo dos discursos e das reflexividades. Cada cultura, cada tradição espiritual, desenvolve um *ethos* – um modo de ser e estar no mundo – que se expressa em narrativas, preceitos, símbolos e práticas. A ética intercultural não busca julgar esses modos de ser e estar no mundo a partir de um padrão externo, mas sim compreender como se desdobram internamente e, mais importante, como podem se abrir de forma a se comunicar com outras formas diferentes.

Salas aprofunda essa questão ao destacar a centralidade da linguagem como mediadora desse encontro que deve dialogar ao nosso ver com que que está dentro, ou seja, com a Subjetividade Espiritual e não com a espiritualidade Institucional, retirando, portanto, sempre que possível os rótulos.

Essa definição de ética é claramente devedora de um enfoque que leva em conta a linguagem como tradutora da experiência moral e, inclusive, dos diversos sistemas de significação e sentido, que os enunciados morais apresentam em uma cultura

específica: preceitos, conselhos, relatos, regras, proibições, etc. Ela se relaciona com a ideia de considerar que os valores e normas são estruturados a partir de *registros da linguagem*, nos quais se localizam as regras lógicas, semânticas e pragmáticas, assegurando, aos seus usuários, as inter-relações simbólicas e pragmáticas fundamentais (Salas Astrain, 2021, p. 65, grifos nossos).

Aqui reside a ponte com a nossa proposta. Se a espiritualidade é a vivência profunda e subjetiva do sentido (o *conteúdo*), a ética intercultural, nos termos de Salas, oferece ferramentas de reflexão para que esse conteúdo possa ser compartilhado sem violência. Ela nos ensina que a experiência espiritual de um sujeito não é um dado bruto e incomunicável, mas algo que se estruturou em uma *tradição de experiência* nos termos de Schillebeeckx, conforme já citamos anteriormente, e que se expressa através de *registros da linguagem* – sejam eles narrativas míticas, textos sagrados, ritos corporais ou mandamentos éticos.

A partir desse princípio, podemos compreender que a espiritualidade do outro não é um objeto a ser dissecado, mas uma racionalidade narrativa que merece ser escutada e respeitada como é. Salas, apoiando-se em Ladrière, afirma que o discurso tem uma dimensão *auto-implicativa*, ou seja, ele não apenas informa, mas envolve e transforma quem o profere e quem o escuta. No contexto da sala de aula, isso significa que, quando um aluno compartilha sua vivência espiritual, ele não está apenas fornecendo um dado, mas oferecendo um pedaço de seu mundo de “sentido de seus projetos existenciais” (Wolff, 2015, p. 87), convidando os outros a um percurso conjunto, ou pelo menos a compreensão deste percurso.

Essa perspectiva resgata e fundamenta a ideia de um, nos termos de Raimon Panikkar (1984), citada anteriormente por Tubino, em oposição a um mero de confrontação de teses. Trata-se, como foi dito anteriormente, de uma *experiência da escuta incondicional e recíproca*, onde o objetivo não é a persuasão ou o consenso, mas a ampliação dos *horizontes de experiência* de todos os sujeitos deste processo. A ética intercultural, portanto, fornece as condições de possibilidade enquanto linguagem para que esse encontro de almas não descambe para o proselitismo ou para o conflito.

O grande desafio prático que trouxemos no início deste texto é o de transformar a sala de aula em um espaço onde a pluralidade de espiritualidades não seja apenas tolerada, mas que ela se torne fonte de enriquecimento mútuo. Salas contribui para a superação desse desafio ao recusar a dicotomia entre valores (a *vida boa* de cada cultura) e normas (as regras do convívio justo). Para ele, uma ética intercultural deve articular ambos os polos. Essa dicotomia da *vida boa* é traduzida por Salas da seguinte forma:

[A] problemática do agente moral e de seu contexto adquire uma enorme importância, porque retoma o nexos entre contexto, norma e valor, os quais são, desde os filósofos gregos, temas de debate da ética.

Esse [...] aspecto manifesta, [...] à oposição clássica entre duas posturas éticas, à medida que seria, aparentemente, impossível conciliar: a proposta aristotélica e a kantiana. Na primeira, a vida moral se define como a plena realização de um modo de vida boa, enquanto a segunda define a vida moral através do cumprimento de um dever universal. O proceder aristotélico insistiria em uma ética dos bens e a dissensão constante entre diversos modos de 'vida boa'; a justificação kantiana destacaria uma ética do dever, dando prioridade à consciência ética, ao imperativo da vida moral, não como algo externo, porém assumido na interioridade da vida subjetiva (Salas Astrain, 2021, p. 55).

Pensamos que a espiritualidade, conforme definida anteriormente a partir das ideias de Wolff é a fonte dos valores, dos ideais e do *pertencimento cósmico* (dentro da realidade contextual de cada indivíduo). Ela responde à pergunta sobre o que dá sentido à vida para cada sujeito e cada comunidade. Já a ética intercultural, nos termos de Salas, é o espaço em que se permite reflexionar sobre esses diferentes sistemas de valor que se encontram e negociam as normas do convívio. Não se trata de criar uma norma única que anule as diferenças, mas de estabelecer, através do diálogo, as condições para que todos possam expressar suas diferenças percepções de espiritualidade e do sagrado sem temer a exclusão ou a violência. Como bem sintetiza Fornet-Betancourt, citado por Salas, o objetivo é a "convivência", a "harmonia que se iria alcançando através da constante interação no campo histórico-prático" (Salas Astrain, 2021, p. 44).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas reflexões, partimos de uma percepção sobre o ensino religioso que aponta que, embora a legislação e as diretrizes curriculares indiquem um modelo não proselitista e plural, a prática docente ainda⁷ enfrenta o desafio de lidar com as *bagagens e tradições antigas* de docentes e discentes sem incorrer em imposições ou conflitos. A solução sugerida não é simples, pois propõe aprofundar o eixo do ensino religioso apontando para um conceito mais amplo e fundante de espiritualidade, entendida por Elias Wolff (2015, p. 87), como "expressão do espírito de uma pessoa, suas motivações, seus ideais, suas utopias". Esta proposta não muda o método do ensino religioso mais ajusta ao nosso ver o foco.

É exatamente nesse ponto que a filosofia de Ricardo Salas Astrain, exposta, oferece o arcabouço teórico e ético para que essa espiritualidade não se torne um conceito vago, mas sim

⁷ Aqui estamos tratando isso como hipótese, uma vez, que a coleta de dados que fizemos não foi resultado de uma pesquisa empírica com procedimentos de coleta e análise dados claramente definidos. Estas hipóteses poderão ser desenvolvidas no futuro em pesquisas empíricas mais sistematizadas profundas

uma ferramenta de reflexão efetiva. A pergunta que norteou nosso pensamento é: como operar esse encontro de espiritualidades na sala de aula de forma justa, não violenta e verdadeiramente dialógica? A resposta de Salas Astrain é clara: por meio de uma ética intercultural que permita perceber, refletir e dialogar sobre a espiritualidade do outro, entendendo que, embora diferente, é tão importante quanto a sua própria.

Sabemos que a prática do ensino religioso tem apresentado em algumas instituições a tendência de rotular e pré-classificar os sujeitos a partir de *rótulos de religiosidades institucionalizadas*, sem alcançar o que permeia o sujeito por *dentro*, ou seja, a sua *vivência espiritual*. Essa crítica encontra eco filosófico na análise que Salas Astrain faz dos usos monoculturais da razão. Para ele, a racionalidade ocidental, muitas vezes, opera de forma autocentrada, impedindo a abertura ao reconhecimento de outras formas de racionalidade e, poderíamos acrescentar, de outras formas de espiritualidade.

Quando um docente age a partir de sua própria *tradição de experiência* elegendo a sua espiritualidade nos termos de Wolff como central conforme apresentamos, sem a devida abertura, ele corre o risco de incorrer no que Salas chama de "etnocentrismo" aplicado ao campo religioso. O autor adverte que "os parâmetros teóricos e discursivos [...] elaboraram e consolidaram uma concepção da razão humana associada à racionalidade inerente aos conhecimentos científicos e técnicos", o que acabou por "propagar, de forma sub-reptícia, um manto sombrio sobre as outras formas de racionalidade humana" (Salas Astrain, 2021, p. 60). No contexto do ensino religioso, isso se traduz na desvalorização ou folclorização de espiritualidades não-hegemônicas, como as de matriz indígena, africana ou afroameríndia.

Portanto, entendemos que a contribuição da ética intercultural é a crítica ao monoculturalismo epistêmico nos termos de Salas (2021), essa abordagem, que usa a espiritualidade como ferramenta e exige, antes de tudo, uma descolonização do olhar do docente, para que ele não repita, na sala de aula, as *assimetrias* e a *negação do outro* que marcam a história colonial latino-americana.

Concluimos assim que a articulação entre a espiritualidade (como conteúdo e experiência) e a ética intercultural (como ferramenta e postura) auxilia na construção de um caminho teoricamente sólido e viável para o ensino religioso. A proposta não é homogeneizar as espiritualidades, mas sim ensinar a partir do encontro das espiritualidades individuais, criando um espaço de hospitalidade narrativa.

O docente, com acréscimo desta visão, assume o papel de mediador de uma ética reconstrutiva. Inspirado na definição de Jean Marc Ferry, citada por Salas, esse mediador facilita um processo em que "as subjetividades se abrem umas às outras de um modo mais direto e profundo. [...] Através de uma escuta mútua, o reconhecimento autocrítico de uma está condicionado pela outra, na reciprocidade" (Ferry *apud* Salas Astrain, 2021, p. 43). Ao

ancorar sua prática na espiritualidade do educando e na ética intercultural como horizonte normativo e não na espiritualidade institucional, o docente de ensino religioso deixa de ser um agente de doutrinação ou um mero informante sobre religiões, e se transforma em um arquiteto de pontes, um cultivador da paz e um promotor de uma cidadania profundamente enraizada no respeito à dignidade humana em sua mais rica e complexa manifestação: a busca por sentido.

REFERÊNCIAS

- Barros, B. F. (2025). *Na intimidade do coração: a mística em Chico Xavier*. 2025. CRV.
- Brasil. (2016). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República.
- https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Brasil. (1997, 22 de julho). Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997. Deu nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, ano 109.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Einstein, A. (1953). *Como vejo o mundo* (H. P. de Andrade, Trad.). Nova Fronteira.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido: (o manuscrito)*. Ed. UNINOVE; Ed. L do Instituto Paulo Freire; BT Acadêmica.
- Katz, S. T. (2020). Linguagem, epistemologia e mística (B. F. de Barros, Trad.). *Horizonte – Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, 18(57), 1334-1389.
- <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2020v18n57p1334>
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez; Unesco.
- Müller, F. M. (2024). *Introdução à ciência da religião* (B. F. de Barros, Trad.). Paulinas.
- Nobre, M. R. S. (1997). *Lições de sabedoria: Chico Xavier nos 23 anos da folha espírita*. Editora Jornalística Fé.
- Panasiewicz, R., Cruz, C. C. M. da, & Gonçalves, D. F. (2019). Formação humanista e educação: educar para a tolerância e para o diálogo inter-religioso. *Interações*, 14(26),

- 315-331. <https://doi.org/10.5752/P.1983-2478.2019v14n26p315-331>
- Panikkar, R. (1984). The dialogical dialogue. In F. Whaling (Ed.), *The world's religious traditions* (pp. 207-212). T. & T. Clark.
- Pozzer, A. (2010). *Concepção de ensino religioso no FONAPER: trajetórias de um conceito em construção*. FONAPER. <https://fonaper.com.br/institucional/concepcao-de-ensino-religioso-no-fonaper-trajetorias-de-um-conceito-em-construcao/>
- Ribeiro, C. O., Aragão, G., & Panasiewicz, R. (2020). *Dicionário do pluralismo religioso*. Recriar.
- Salas Astraín, R. (2021). *Ética intercultural: (re)leituras do pensamento latino-americano* (F. I. de Souza, Trad.; 2. ed.). Nova Harmonia.
- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (2019). *Currículo referência de Minas Gerais: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Secretaria de Estado de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. educacao.mg.gov.br
- Schillebeeckx, E. (1994). *História humana, revelação de Deus*. Paulus.
- Steuco, A. (1540). De perenni philosophia libri X. Lugduni: Apud Sebastianum Gryphium.
- Teixeira, F. (2010). O irrevogável desafio do pluralismo religioso. *Ciberteologia – Revista de Teologia & Cultura*, 6(28).
https://ciberteologia.com.br/images/edicoes/pdf/edicao_20200709201327.pdf
- Tsé, L. (1985). *Tao te King* (H. Rohden, Trad.). Alvorada.
- Tubino, F. (2018). El diálogo intercultural de espiritualidades como necesidad histórica. In *Simpósio Internacional Filosofia-Teologia e Ciências da Religião* [Anais]. Faje; PUC Minas.
<http://www.faje.edu.br/simposio2018/arquivos/paineis/FIDEL%20TUBINO.pdf>
- Weber, O. J. (2012). *Ética, educação e trabalho* (1. ed.). Intersaberes.
<https://plataforma.bvirtual.com.br>
- Wolff, E. (2015). Elementos para uma espiritualidade do diálogo inter-religioso. *Revista Pistis Praxis, Teologia e Pastoral*, 7(1), 81-111. <https://doi.org/10.7213/2175->

1838.07.001.DS05

Apoio: Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
Conflito de interesses: O autor declara não haver conflito de interesses.
Recebido em: 03-03-2026.
Aprovado em: 21-06-2026.
Editor de seção: Giseli do Prado Siqueira.