

O ENSINO RELIGIOSO EM PERSPECTIVA DECOLONIAL: REFLEXÕES A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE⁶²

Henri Luiz Fuchs

Doutor em Educação. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, RS, BR. Contato: henriluizfuchs@yahoo.com.br

João Alberto Steffen Munsberg

Doutor em Educação. Professor na Universidade La Salle, Canoas, RS, BR. Contato: prof.jasm@gmail.com

Gilberto Ferreira da Silva

Doutor em Educação. Professor na Universidade La Salle, Canoas, RS, BR. Contato: gilberto.ferreira65@gmail.com

Resumo: Neste capítulo, refletimos refletir sobre a formação docente para o Ensino Religioso, sobre o currículo trabalhado na educação básica e sobre a decolonialidade. O Ensino Religioso é uma área de conhecimento, um componente curricular e parte integrante da formação escolar. A escola moderna é resultado das transformações do mundo capitalista, que organiza a sociedade a partir de um centro de poder mundial – eurocêntrico e racial – e forma os seres humanos para atender as demandas do mercado de trabalho. A colonialidade do poder, saber e ser enfatiza a manutenção de hierarquias de conhecimentos, ressaltando aqueles produzidos por homens, brancos, heterossexuais, europeus, em detrimento de todos os saberes outros, oriundos das relações holísticas e interconectadas com a Mãe-Terra. Essa educação tem ocultado e ignorado as práticas, os saberes, os modos de ser e estar no mundo de forma diferente. A decolonialidade busca uma educação outra, relacionada com experiências e saberes outros, de grupos culturais que organizam a vida com base na relação com a Mãe-Terra e não na racionalidade da ciência moderna. O Ensino Religioso pode ser um espaço para uma educação outra, fora dos parâmetros das competências e habilidades indicadas na BNCC. Assim, propomos o Ensino Religioso em perspectiva decolonial, partindo de uma metodologia inter/transdisciplinar e intercultural, buscando um intercâmbio enriquecedor entre os diferentes grupos culturais que compartilham o tempo-espaço vital. Esse intercâmbio provoca um ouvir

⁶² Adaptado de trabalho apresentado no XVI SEFOPER – Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso, realizado de 17 a 19 de junho de 2021.

sensível da manifestação da vida do outro, base e fundamento para a construção de um outro mundo possível.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Escola. Colonialidade. Decolonialidade.

Abstract: In this chapter, we reflect on teacher education for Religious Education, on the curriculum worked on basic education and on decoloniality. Religious Education is an area of knowledge, a curricular component and an integral part of school education. The modern school is the result of the transformations of the capitalist world, which organizes society from a center of world power – Eurocentric and racial – and forms human beings to meet the demands of the labor market. The coloniality of power, knowledge and being emphasizes the maintenance of hierarchies of knowledge, emphasizing those produced by men, white, heterosexual, European, to the detriment of all other knowledge, derived from holistic relationships and interconnected with Mother-Earth. This education has hidden and ignored practices, knowledge, ways of being and being in the world differently. Decoloniality seeks another education, related to experiences and other knowledge, of cultural groups that organize life based on the relationship with Mother-Earth and not on the rationality of modern science. Religious Education can be a space for another education, outside the parameters of the competencies and skills indicated in the BNCC. Thus, we propose Religious Education in a decolonial perspective, starting from an inter/transdisciplinary and intercultural methodology, seeking an enriching exchange between the different cultural groups that share the time-living space. This exchange provokes a sensitive listening of the manifestation of the life of the other, the basis and foundation for the construction of another possible world.

Keywords: Religious Education. School. Coloniality. Decoloniality.

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso, componente curricular obrigatório dos horários normais das escolas, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tem sido um objeto de debates e tensões sobre a sua contribuição para a formação cidadã. No decorrer da História da Educação, o Ensino Religioso tem atendido interesses diversos de grupos religiosos e econômicos que compreendem esse componente do currículo escolar como espaço privilegiado para catequizar e fazer seguidores de movimentos estranhos ao contexto e à cultura.

O currículo do Ensino Religioso constitui-se em um emaranhado de temas que passam por histórias de personagem de textos sagrados, narrativas com ênfase em valores morais, a experiência com o Sagrado, o cuidado com a natureza e os animais, ações sociais, exercícios espirituais, contato com textos e contextos sagrados, encontros com lideranças religiosas, estudos sobre o papel da religião na sociedade, datas comemorativas religiosas, entre tantos outros temas. Esse conjunto de pontos

turísticos do currículo demonstra a complexidade e a dificuldade de construir diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de definir minimamente as bases para a formação docente.

O cenário apresentado trouxe o Ensino Religioso como um dos temas de reflexão no Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) – coletivo de pesquisadores na perspectiva da decolonialidade – na Universidade La Salle, Canoas/RS. A colonialidade, sustentada no racismo, subjuga o diferente, o outro. A decolonialidade, movimento surgido no final dos anos noventa, denuncia o caráter colonial reinante nos países situados fora do centro de poder mundial. Através do saber, poder e ser, a colonialidade insere o racismo e a intolerância ao diferente, subjugando-o, excluindo-o ou até mesmo eliminando-o. Afinal, os saberes a serem ensinados nas escolas dos filhos da classe trabalhadora devem ser selecionados por aqueles que possuem o conhecimento legitimado e reconhecido como verdadeiro e científico.

Em efeito do anterior, Ensino Religioso, enquanto espaço de aprendizagens sobre a vida em suas diferentes formas de manifestação, torna-se um componente curricular que desafia a olhar a realidade a partir das lentes da diversidade cultural. O objeto de estudo compreende uma visão sistêmica e holística da realidade, em diálogo com as diferentes áreas de conhecimento e saberes dos grupos culturais próprios de cada localidade. Esse olhar mais humano, interligado e interconectado com as diversas formas de vida, nos provoca a refletir sobre a formação docente, sobre o currículo e sobre a decolonialidade.

A compreensão do Ensino Religioso em documentos normativos, o currículo moderno-colonial e o Ensino Religioso na perspectiva decolonial são tópicos abordados na sequência.

O ENSINO RELIGIOSO EM DOCUMENTOS NORMATIVOS

A educação religiosa está presente na Educação Brasileira desde o período da invasão colonizadora portuguesa, marcada pela chegada de Pedro Álvares Cabral e seus auxiliares à *terrae brasilis* por volta de 1500.

O Ensino Religioso está presente em praticamente todas as cartas Magnas brasileiras. Nas Constituições Federais (1821, 1891, 1930, 1937, 1967, Emenda Constitucional de 1969 e 1988), exceto a de 1891, em todas as demais, o Ensino

Religioso esteve presente como componente curricular obrigatório. Atualmente, o artigo 210, §.1º da Constituição Federal afirma que: “O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” (BRASIL, 1988).

A partir de 2017, o Ensino Religioso está inserido como uma das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular. O Ensino Religioso passa a fazer parte das diretrizes basilares da Educação Básica e passa a ter um espaço e tratamento mais próximo às demais áreas do conhecimento, historicamente aceitas como tais, como Ciências Humanas, da Natureza, de Linguagens e de Matemática (BRASIL, 2017).

Com base na Resolução nº. 2/2017, em 2018 o Ensino Religioso passou a ter Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente (BRASIL, 2018). Essa formação impacta diretamente na organização do currículo do Ensino Religioso escolar que, de acordo com o artigo 33 da LDB 9.394/96, é definido como:

[...] 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).

O Ensino Religioso, de acordo com a BNCC (2018), deve proporcionar, a partir da realidade e das experiências dos envolvidos no processo de aprendizagem, os conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, bem como conhecer os direitos de cada ser humano escolher, livremente, a consciência e a crença na qual pode assentar sua existência com base nos direitos humanos. Também é objetivo do Ensino Religioso, desenvolver capacidades de diálogo entre as perspectivas religiosas e seculares de vida num contexto histórico marcado pela diversidade e pluralidade de concepções de estar no mundo.

A partir do Ensino Religioso objetiva-se a construção de sentidos de vida com base nos valores, princípios éticos e da cidadania. Nesse específico, cabe interrogar sobre quais valores, ética e cidadania serão inseridos nos conteúdos curriculares e a que concepção de vida estão atreladas.

O CURRÍCULO MODERNO E COLONIAL

A colonialidade pressupõe um currículo monocultural que favorece a construção da identidade racial que naturaliza as hierarquias e a inferioridade das

populações subalternizadas (SANTOS, 2010). Essa subalternização das populações tem sua fundamentação filosófica-teológica baseada na narrativa mítica da criação de tradição judaico-cristã, interpretada à luz da ciência moderna, elevando o ser humano à imagem e semelhança de Deus e, dessa forma, esse pode intervir na realidade. Há uma fragmentação da relação ontológica do ser humano, possibilitando a captação da realidade a partir da razão (LANDER, 2000). Para Quijano (1992), essa ontologia se contrapõe ao mundo não-eurocêntrico em que o ser humano – através da cultura, cosmovisão, imaginário – produz uma sistematização de conhecimentos associada à totalidade das formas de vida.

O currículo, segundo Fuchs, (2019, p. 56), é “[...] o núcleo do projeto educacional e contempla os interesses e as representações sociais”. É através do currículo que são definidos e articulados os conhecimentos a serem ensinados na escola. Por isso, ele está no centro das disputas de poder, ser e saber. Nada passa despercebida do currículo, mesmo que nem tudo seja explicitado nele, pois há dimensões formais, reais e ocultas nas práticas educativas que ora explicitam as intencionalidades e outras, dissimulam as concepções de estar no mundo.

O currículo tem forte influência das revoluções originadas no mundo do trabalho industrial que se organiza a partir do conhecimento racional e matemático. ALVES (2017, p. 7) defende que a educação industrial buscava “[...] homogeneizar, standardizar, disciplinar, ordenar as vontades e gestos”. Por consequência, as desigualdades passaram a ser naturalizadas a partir de premissas raciais.

A ciência moderna contribui para a implantação de um paradigma científico cartesiano atrelado ao modelo de produção capitalista. Para Fuchs (2019, p. 20):

O paradigma cartesiano e o modelo econômico capitalista têm produzido uma sociedade de pobreza e miserabilidade nas colônias que são a oposição do padrão mundial de poder constituído por países colonizadores localizados em terras distantes da Abya Yala, denominação dada pelos povos originários das terras conhecidas como América Latina.

A escola que conhecemos continua sendo um laboratório da educação colonial que, de acordo com Fuchs (2019, p. 19-20),

exerce uma influência e determina a forma como as relações de poder, saber e ser são vividas nas diferentes regiões do mundo ocidental. As relações de poder estão vinculadas ao conhecimento e aos aparatos estatais criados para o controle dos corpos educados para o mercado que prescinde da força de trabalho de toda a população.

No contexto da colonialidade, o Ensino Religioso pode ser um espaço de superação das relações de poder, saber e ser, na medida que compreende que os conhecimentos selecionados e disponibilizados no currículo escolar são resultados das definições do homem, macho, branco, civilizado, cristão, heterossexual (SILVA, 2015). Isso requer um currículo decolonial.

ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

A decolonialidade, movimento constituído por pesquisadores, intelectuais, ativistas, educadores, lideranças de movimentos sociais, busca “[...] reintegrar o ambiente com a vida em suas várias formas de manifestação e expressão vinculadas à terra” (FUCHS, 2019, p. 56). Esse movimento retoma as epistemologias ancestrais e as organizações da vida a partir do trabalho coletivo com base numa “[...] horizontalidade holística que supera a modernidade atrelada ao mercado de consumo e exploração da diversidade cultural e ambiental para a geração de lucro para alguns poucos da sociedade global.” (FUCHS, 2019, p. 56).

Uma formação decolonial “[...] se revela como um projeto de intervenção na realidade multicultural, buscando um intercâmbio enriquecedor entre os diferentes grupos que convivem em um determinado espaço”. (MUNSBURG; FUCHS; SILVA, 2019, p. 602). Assim, a educação decolonial denuncia o racismo colonial que diferencia os seres humanos a partir de categorias epistemológicas que negam a existência do outro, seja indígena, preto, mulher, criança, e, até mesmo, da natureza. Nesse sentido, a decolonialidade, segundo Quijano (2014, p. 859), busca “[...] una identidad histórica nueva, histórico / estructuralmente heterogénea como todas las demás, pero cuyo desarrollo podría producir una nueva existencia social liberada de dominación / explotación / violencia.”

O currículo decolonial contribui para uma ampliação do olhar sobre a realidade, apontando os saberes e conhecimentos presentes no cotidiano – mas ausentes nos cânones oficiais da escola – e retomando o contato do ser humano com as energias e forças da natureza que fortalecem e renovam a vida e a humanidade (húmus = terra). A Mãe-Terra é a base e o fundamento das experiências religiosas. Dessa forma, o fenômeno religioso se torna manifesto e com sentido para os diferentes grupos culturais que integram os elementos simbólicos – água, ar, terra e fogo – com os

elementos terapêuticos e espirituais, que reconectam os seres humanos a suas fontes mais profundas de existência e alteridade.

A decolonialidade pressupõe uma metodologia dialógica, participativa, democrática, enraizada nas experiências e vivências grupais e grupais, que

permita acercar a las nuevas generaciones a otras maneras de ver el mundo; de esa manera descolonizar el pensamiento, para encontrar nuestras raíces, nuestro propio rostro y nuestra propia huella, partir del conocimiento profundo de la memoria de nuestros antepasados, para conversar y sentir el latido del corazón y al mismo tiempo seguir caminando con buenos sueños para todos y todas como hijos de la Madre Tierra. (UdeA, 2018).

O Ensino Religioso se reveste de novos sentidos à medida que rompe com as competências e habilidade do mercado, que ilusoriamente oportuniza um espaço para o trabalho e o acesso aos bens de consumo. Os conhecimentos e as práticas educativas escolares devem ser desenvolvidos com o intuito de construir fundamentos e bases para a vida toda, em todas as suas dimensões.

O currículo do Ensino Religioso em perspectiva decolonial reivindica uma epistemologia outra, um lugar outro, geopoliticamente localizado, contextualizado nas formas de vida dos grupos que mantêm sua cultura, memória e história, sem perder sua identidade por meio de práticas sensíveis de ouvir o outro, mesmo em seus silêncios (YEHIA, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Religioso é parte integrante da formação escolar. No decorrer da história, esse componente curricular e área de conhecimento tem estado atrelado à educação colonial, que se baseia na transmissão de conteúdos, poder, saber e ser, a partir de um centro de poder mundial, eurocêntrico. Essa educação tem ocultado e ignorado as práticas, os saberes, os modos de ser e estar no mundo de forma diferente.

A colonialidade do poder, saber e ser enfatiza a manutenção de hierarquias de conhecimentos, ressaltando aqueles produzidos por homens, brancos, heterossexuais, europeus, em detrimento de todos os saberes outros, oriundos das relações holísticas e interconectadas com a Mãe-Terra. Dessa forma, a educação colonial busca estabelecer uma hegemonia na forma de viver no mundo, priorizando

o homem em relação à natureza e até mesmo ao seu semelhante que vive fora do centro do poder mundial. Os povos e grupos culturais que vivem à margem do centro produtor do conhecimento são considerados inferiores, subalternizados. Seus conhecimentos são transformados em práticas exóticas ou conteúdos turísticos com o intuito de serem incluídos e valorizados em suas formas de viver.

A decolonialidade nos remete a um movimento e uma educação outra, relacionada com a Mãe-Terra e com as outras formas de vida existentes fora do mundo racional, cartesiano, da ciência moderna. A educação decolonial busca sensivelmente fazer movimentos em direção ao outro, às narrativas, aos ritos, às experiências e às memórias que estão enraizadas na história e na identidade dos diferentes grupos culturais que vivem na nossa terra, denominada pelos europeus de América Latina.

O Ensino Religioso em perspectiva decolonial parte de uma metodologia inter/transdisciplinar e intercultural, buscando um intercâmbio enriquecedor entre os diferentes grupos culturais que compartilham o tempo-espço vital. Esse intercâmbio provoca um ouvir sensível da manifestação da vida do outro, base e fundamento para a construção de um outro mundo possível.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Matias. Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. *In*: PALMEIRÃO, Cristina; ALVES, José Matias. **Construir a autonomia e a flexibilização curricular: desafios da escola e dos professores**. Disponível em: http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 7 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N° 02, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N° 05, de 17 de dezembro de 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala**. 2019. 199 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavir-tual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. **Religare**, v. 16, n. 2, dez. 2019, p. 593-614. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/44085/29312>. Acesso em: 15 jan. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Peru Indígena**. 13(29): 11-20, 1992. Disponível em: <https://problematicasculturales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionalidad.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Bien vivir: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. *In*: QUIJANO, Aníbal. (org.). **Des/colonialidad e bien vivir: un nuevo debate em América Latina**. Lima: Editora Universitaria Universidad Ricardo Palma, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507045047/eje3-10.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 1, jan./abr. 2015, p. 49-64.

UdeA - UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. **Pedagogía**. Disponível em: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidadesacademicas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/pedagogia>. Acesso em: 15 fev. 2018.

YEHIA, Elena. Descolonización del conocimiento y la práctica. Un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad/colonialidad/decolonialidad latino-americanas y la teoría actor-red. **Tabula Rasa**, n. 06, enero-junio de 2007. p. 85-114. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n6/n6a05.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.