

## O ENSINO RELIGIOSO EM PERSPECTIVA DECOLONIAL: reflexões a partir do currículo intercultural

*Henri Luiz Fuchs*<sup>292</sup>

*João Alberto Steffen Munsberg*<sup>293</sup>

*Gilberto Ferreira da Silva*<sup>294</sup>

**Palavras-chave:** Ensino Religioso. Currículo. Colonialidade. Decolonialidade.

### 1 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 catequisar 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 demonstram 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

---

<sup>292</sup> 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

<sup>293</sup> Doutor em Educação. Professor na Universidade La Salle, Canoas, RS, BR. Contato: prof.jasm@gmail.com

<sup>294</sup> Doutor em Educação. Professor na Universidade La Salle, Canoas, RS, BR. Contato: gilberto.ferreira65@gmail.com

no final dos anos noventa – denuncia esse caráter colonial reinante nos países situados fora do centro de poder mundial.

Em efeito do anterior, o 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.

## **2 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.”

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 (CNE/CP, Resolução nº. 2, 2017).

Com base na Resolução nº. 2/2017, em 2018, o Ensino Religioso passou a ter Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente (CNE/CP, Resolução nº. 5, 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.

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.

### **3 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 despercebido 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, estandardizar, 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.

#### **4 Ensino Religioso na perspectiva decolonial**

A decolonialidade, movimento constituído por pesquisadores, intelectuais, ativistas, educadores e 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, 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 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, 2008).

## 5 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](http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino Superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. In: *Temporalis*, Brasília (DF), ano 16, n. 32, p. 123-140, jul./dez. 2016.

Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/arti-cle/view/14064>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](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=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&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.

DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): historias, corrientes, temas y filósofos*. México: Siglo XXI, 2009. Disponível em: [https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_Libros/62.Pensamiento\\_filosofico\\_Caribe.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/62.Pensamiento_filosofico_Caribe.pdf). Acesso em: 24 nov. 2020.

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.

FUCHS, Henri Luiz. *O sujeito e o currículo: perspectivas educacionais contemporâneas. As dimensões curriculares e a construção da identidade numa análise interdisciplinar*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

LANDER, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.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. 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.

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.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *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.

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.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

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.