

ENSINO RELIGIOSO E NARRATIVAS NÃO HEGEMÔNICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL

RELIGIOUS EDUCATION AND NON-HEGEMONIC NARRATIVES: AN ANALYSIS BASED ON ANTI-RACIST AND DECOLONIAL EDUCATION

EDUCACIÓN RELIGIOSA Y NARRATIVAS NO HEGEMÓNICAS: UN ANÁLISIS A PARTIR DE LA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA Y DECOLONIAL

Erivelton Pessin¹
Faculdade Unida de Vitória

Marizete Andrade da Silva²
Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG

Resumo

Este artigo tem por objetivo avaliar as contribuições do Ensino Religioso escolar na produção de narrativas não hegemônicas, a partir de uma educação antirracista e decolonial. Por meio de uma revisão narrativa da bibliografia recente, com destaque para artigos científicos produzidos entre os anos 2017 e 2022, procura-se compreender como o Ensino Religioso tem contribuído no processo de reconhecimento das identidades e alteridades sociais, por meio do entendimento da diversidade religiosa, sobretudo em atendimento à Lei n. 10.639/2003, que regula a inclusão da cultura afro-brasileira, em todas as suas dimensões, no currículo educacional. Consideramos, do ponto de vista teórico-metodológico, as abordagens decolonial e antirracista as mais eficazes para o estabelecimento de narrativas não hegemônicas e o rompimento de hierarquias culturais. No entanto, acreditamos que essas abordagens devam ser amadurecidas nos debates acadêmicos, sobretudo no campo do Ensino Religioso, mas também compartilhados com as comunidades, que trazem as vivências cotidianas e, portanto, apontam problemas imediatos das relações étnico-raciais ligadas às identidades e religiosidades de matrizes específicas.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Cultura Afro-Brasileira; Decolonialidade; Educação Antirracista; Currículo Escolar.

Abstract

This article aims to evaluate the contributions of school Religious Education in the production of non-hegemonic narratives, based on an anti-racist and decolonial education. Through a narrative review of the recent bibliography, with emphasis on scientific articles produced between the years 2017 and 2022, we seek to understand how Religious Education has

¹ Doutorando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória; Mestre em Ciência, tecnologia e educação pela Faculdade Vale do Cricaré; Especialista em História do Brasil pela Faculdade de Nova Venécia e Graduado em História pela Universidade de Uberaba. E-mail: eriveltonpessin@hotmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4999663481287969>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5395-4922>.

² Doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Marx, Trabalho e Educação (GEPMTE/FAE/UFMG). E-mail: marizethandrade@hotmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4983800954558754>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5901-6814>.

contributed to the process of recognizing social identities and alterities, through the understanding of religious diversity, especially in compliance with Law n. 10,639/2003, which regulates the inclusion of Afro-Brazilian culture, in all its dimensions, in the educational curriculum. We consider, from a theoretical-methodological point of view, the decolonial and anti-racist approaches to be the most effective for establishing non-hegemonic narratives and breaking cultural hierarchies. However, we believe that these approaches should be matured in academic debates, especially in the field of Religious Education, but also shared with communities, which bring daily experiences and, therefore, point to immediate problems of ethnic-racial relations linked to identities and religiosities of specific matrices.

Keywords: Religious Education; Afro-Brazilian Culture; Decoloniality; Anti-Racist Education; School Curriculum.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo evaluar las contribuciones de la Educación Religiosa escolar en la producción de narrativas no hegemónicas, basadas en una educación antirracista y decolonial. A través de una revisión narrativa de la bibliografía reciente, con énfasis en artículos científicos producidos entre los años 2017 y 2022, buscamos comprender cómo la Educación Religiosa ha contribuido al proceso de reconocimiento de identidades y alteridades sociales, a través de la comprensión de la diversidad religiosa, especialmente en cumplimiento de la Ley n. 10.639/2003, que regula la inclusión de la cultura afrobrasileña, en todas sus dimensiones, en el currículo educativo. Consideramos, desde un punto de vista teórico-metodológico, los enfoques decoloniales y antirracistas como los más efectivos para establecer narrativas no hegemónicas y romper jerarquías culturales. Sin embargo, creemos que estos enfoques deben ser madurados en los debates académicos, especialmente en el campo de la Educación Religiosa, pero también compartidos con las comunidades, que traen experiencias cotidianas y, por lo tanto, apuntan a problemas inmediatos de relaciones étnico-raciales vinculadas a identidades y religiosidades de matrices específicas.

Palabras claves: Educación Religiosa; Cultura Afrobrasileña; Decolonialidad; Educación Antirracista; Currículum Escolar.

INTRODUÇÃO

Em 9 de janeiro de 2003, foi publicada a Lei n. 10.639, alterando o texto da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceria as diretrizes e bases da educação nacional, de modo a tornar obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar.

Segundo Júnia Pereira (2008), a valorização da pluralidade cultural na educação – assunto presente já nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 – encontrou no início dos anos 2000 uma crescente consciência sobre as “desigualdades históricas perpetradas contra populações e pessoas afro-descendentes”. (PEREIRA, 2008). Assim, em um contexto em que a sociedade demonstrava compreender a necessidade do enfrentamento ao racismo, o parágrafo primeiro da Lei n. 10.639/2003 especificou que

O conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Em vinte anos de Lei, completados neste ano de 2023, é possível observar a



trajetória dos currículos escolares em relação aos temas, e pensar de que maneira foram acolhidas as determinações no desenvolvimento de ações, atividades e discussões sobre o assunto no contexto escolar. Contudo, podemos antecipar que,

Somente a obrigatoriedade dos conteúdos por si só não garantem novos enfoques, são professores/as que articulam contribuições da teoria da história, da historiografia, do campo curricular e do ensino de história, desenvolvendo o domínio sobre o seu fazer e rompendo com os estereótipos racistas (PEREIRA; SILVA, 2021, p. 32).

Essa afirmação, voltada para a área de História – e em consonância com o artigo segundo da Lei, diz que os conteúdos seriam: “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, *em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras*” (BRASIL, 2003) – será aqui apropriada e revisitada em nossas reflexões que abordarão, particularmente, o campo do Ensino Religioso (ER).

Tributário de uma longa história de negociações entre Estado e Igreja, o Ensino Religioso no Brasil foi caracterizado no texto final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma área do conhecimento e estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas (BRASIL, 2017). Baseado em pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos, o ER na BNCC deve garantir, sobretudo, a compreensão das alteridades e o acolhimento de identidades culturais e, para isso, busca a “perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e a cultura da paz” (BRASIL, 2017).

Por meio de uma revisão narrativa da literatura acadêmica, baseada sobretudo em artigos científicos publicados em revistas nacionais e internacionais entre 2017 e 2022,³ procuraremos compreender de que maneira o ER, enquanto disciplina escolar e componente curricular, veio abordando os pressupostos da Lei n. 10.639/2003. Nossa discussão é alinhada às perspectivas pós-coloniais e decoloniais aplicadas ao Ensino Religioso, a exemplo dos artigos de BORGES e BAPTISTA (2020), BEZERRA, VIEIRA e VALLE (2022), CECCHETTI E TEDESCO (2022), e da pesquisa de mestrado de MENDONÇA (2022), e abordagens educativas antirracistas, como nos textos de MORAIS (2021), RUSSO e ALMEIDA (2016), e MUNANGA (2005).

Este artigo está dividido em duas partes: a primeira é voltada às definições teóricas sobre as abordagens decoloniais e antirracistas, e sua aplicação nos currículos escolares, de maneira geral. Então, encaminhamos nossa discussão para uma segunda parte,

³ Nosso recorte temporal tem seu início com a homologação da versão de 2017 da BNCC, e acompanha as discussões dos últimos cinco anos sobre questões curriculares, disputas políticas e o Ensino Religioso na literatura especializada, como os textos de Mirinalda Santos (2017), José Carlos Silva (2018), Arnaldo Érico Huff Júnior (2020), Miqueli Michetti (2020), Taciana Santos (2021).



concentrada no Ensino Religioso, com base em textos atuais que discutem ações particulares desta disciplina em relação às temáticas afro-brasileiras, por meio de um ensino inclusivo que procure romper com as narrativas eurocêntricas e hegemônicas.

PARA UM CURRÍCULO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

Aníbal Quijano, sociólogo peruano e autor do conceito “colonialidade do poder”, argumenta que

a expansão do colonialismo europeu [conduziu] à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à *elaboração teórica da ideia de raça* como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005, p.18).

Portanto, são a classificação e a divisão racial/étnica os elementos estruturantes da desigualdade na América Latina que sustentam a colonialidade e o poder capitalista, operando “em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2009, p. 73).

Para o antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2005), não é possível desconsiderar que o Brasil é um produto de uma educação eurocêntrica e que é necessária uma tomada de consciência dessa realidade para que sejam enfrentados os problemas estruturais de uma sociedade diversa, multifacetada e, também por isso, desigual e repleta de manifestações de discriminação. Para o autor, é por meio da educação que se pode “questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados pela cultura racista” na sociedade brasileira, desde sua colonização (MUNGANNA, 2005, p. 17).

Sílvio Almeida, advogado, filósofo e atual Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, diz que o racismo é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade: “a manifestação normal de uma sociedade que fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2020, p. 23).

Entendemos, portanto, que é por meio da perspectiva decolonial que reflexões antirracistas podem ser elaboradas, sendo o campo educacional contemporâneo aquele no qual é possível obter melhores resultados. A abordagem decolonial promove o entendimento e a superação de formas de opressão, pois “descentra narrativas dominantes – eurocêntricas – a partir da desconstrução das perspectivas históricas e epistemológicas



que concebem a modernidade enquanto fenômeno exclusivamente europeu” (BORGES; BATISTA, 2020, p. 23).

Para a América Latina, a teoria decolonial é bem demarcada na literatura em finais dos anos 1990, a partir da constituição do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) que, formado por intelectuais latino-americanos de universidades estadunidenses, “realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”⁴ (BALESTRIN, 2013, p. 89). Inicialmente inspirado nos grupos de estudos pós-coloniais asiáticos e africanos dos anos 1970 e 1980, o M/C refina suas teorias e procura construir uma epistemologia mais apropriada à realidade das heranças coloniais na América Latina.

O principal conceito adotado pelo grupo, o de “colonialidade do poder”, de Quijano, é estendido para outros âmbitos que não só o do poder, já que “a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser [...]”, e se entrelaça, ainda, com outros níveis de controle: “[...] da economia, da autoridade, na natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento” (BALESTRIN, 2013, p. 100). Assim, o “giro decolonial” opera como “um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALESTRIN, 2013, p. 105).

É no cotidiano que os modos de ser, pensar e atuar se constroem e traduzem as concepções de mundo e de sociedade. Essas concepções carregam os interesses e relações que produzirão as identidades, os significados e as representações que, nos jogos de poder, traduzem-se em necessidade de dominação, legitimação e controle. Nesse contexto, os currículos escolares atuam como ferramentas culturais que também servirão a esses interesses, sobretudo porque grande parte dos conteúdos apoia-se, ainda, nas narrativas hegemônicas e eurocêntricas.

O conhecimento ocidental eurocêntrico é aquele que é construído sob o mito que estabelece o único conhecimento válido e legítimo a partir do lócus de enunciação do sujeito europeu, civilizado, desenvolvido, descorporizado, dessubjetivado, neutro, objetivo e universal. Toda a gama de experiências e conhecimentos produzidos em outros contextos e por outros sujeitos são desconsiderados, portanto, não devem adentrar nas escolas oficialmente e, inclusive, devem ser repelidos fortemente e desconsiderados (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1784).

⁴ Expressão que foi originalmente introduzida por Nelson Maldonado-Torres em 2005, refere-se essencialmente à postura teórica e prática, tanto política quanto epistemológica, de desafiar e resistir à lógica imposta pela modernidade e colonialismo. A decolonialidade é assim entendida como um terceiro componente no contexto da modernidade e colonialismo.



Vanessa Ferreira e Junot Matos entendem que o currículo é produtor de identidades sociais e culturais, mas que, no Brasil, existe “claramente, um caso real de colonialidade do saber seja na educação básica seja na academia; o racismo epistêmico e epistemicídios são uma realidade concreta nas academias” (FERREIRA; MATOS, 2021, p. 326), graças à seleção de um conteúdo que ainda mantém a posição hegemônica das narrativas eurocentradas e determina currículos colonizados e monoculturais.

Assim,

a constituição dos currículos escolares modernos ensina a determinados grupos a serem sujeitos de direito e, a outros grupos, a serem sujeitos de favor. Os primeiros têm a tarefa de ensinar o que é possível de civilidade aos segundos, como também ensinar o que não é possível: os sujeitos de favor produzir conhecimentos válidos que possam ser considerados nos currículos escolares (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 27).

Tradicionalmente, o currículo formou-se como uma lista de disciplinas fragmentadas, cujo conteúdo fora organizado sequencialmente. O modelo eurocentrado privilegiou, inicialmente, obras clássicas, disciplinas literárias e o enciclopedismo, ou seja, desde o surgimento das teorias tradicionais de currículo, no início do século XX, ele passou a ser compreendido como uma forma de organização das aprendizagens realizadas no contexto da escola com intuito de desenvolver nas novas gerações as habilidades necessárias às ocupações da vida adulta (REIS; OLIVEIRA, 2014). Conceitualmente, o currículo passou por diversas críticas e aprimoramentos práticos e organizacionais, acompanhando os novos dilemas e transformações da sociedade contemporânea. E não há, sem o currículo, nem escola, nem ensino.

Contudo, a problemática basilar se manteve: para qualquer teoria do currículo a questão é saber qual conhecimento deve ser ensinado (REIS; OLIVEIRA, 2014), e, nesse sentido, o currículo é “uma invenção social como qualquer outra, e seu conteúdo é uma construção social implicada em relações de poder que determinam um tipo de currículo e de conhecimento e não outro” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 23).

Portanto, a decolonização do currículo deve ocorrer a partir da construção de alternativas aos padrões de poder e de outras maneiras do fazer didático-pedagógico. Assim, o currículo torna-se “um referencial, dinâmico e mutante na medida que os sujeitos envolvidos (professores e alunos) vão, a partir de suas próprias trajetórias e experiências, reconfigurando a própria estrutura curricular” (SILVA, 2006, p. 144).

É muito importante enfatizar a participação dos Movimentos Sociais Negros em momentos-chave das iniciativas, criações, formulações e reformulações de políticas



públicas de educação⁵. A partir de diversas reivindicações dos movimentos é que as orientações de currículos na educação brasileira passam a vigorar na lei, como no caso da obrigatoriedade da temática afro-brasileira instituída na Lei n. 10.639/2003 e seus desdobramentos⁶. Ainda entre 2003 e 2015, conforme Silva e Silva (2021, p. 556) “as reivindicações do Movimento Negro começaram a ser atendidas a partir das iniciativas do Ministério da Educação (MEC), sob a responsabilidade da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)”⁷ e, em 2014, a partir da consolidação de metas do Plano Nacional de Educação (PNE), articulou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve como finalidade estabelecer a referência dos conteúdos fundamentais para a educação básica no país.

Nesse contexto, e com uma crescente crise política manifestada no Brasil em 2016, houve um processo de descontinuidade das políticas públicas educacionais. Para Assis Silva e Clesivaldo Silva (2021),

A BNCC foi uma política implementada de forma verticalizada para atender as demandas do capitalismo e do grupo hegemônico [...]. Neste sentido, os sujeitos responsáveis pela elaboração do documento nunca estiveram presentes no chão da escola, desconhecendo os desafios e os problemas enfrentados no cotidiano da escola pública. Assim, as propostas de reforma curriculares distanciam-se da realidade educacional brasileira por estarem intimamente ligadas aos interesses dos grandes grupos educacionais, desconsiderando as contribuições dos que fazem a educação pública e conhecem seus limites e potencialidades (SILVA; SILVA, 2021, p. 558).

Se a BNCC é articulada dessa maneira, ela apenas prossegue defendendo o mesmo tradicionalismo da educação. A bibliografia crítica acerca da BNCC levanta questões pertinentes em relação ao espaço social do debate sobre a Base.

Para Miqueli Michetti (2020), as disputas se deram em meio a um espaço social desigual de variados capitais, interesses e estratégias diversos. Para Silva e Silva, os interesses mercadológicos foram priorizados e os interesses hegemônicos da classe burguesa atendidos. Assim, “o discurso de erradicação das diferenças sociais por meio da reforma curricular [tornou-se] um discurso falacioso e com a função de continuar mantendo a diferença entre as classes sociais marginalizadas” (SILVA; SILVA, 2021, p. 561).

⁵ Há uma vasta bibliografia dedicada à atuação dos Movimentos Sociais Negros no Brasil, com foco na educação. Para uma abordagem qualitativa, cronologias e dados sobre legislação, educação e luta antirracista, ver: OLIVEIRA, Maria Aparecida C. *et al.* “Movimentos Negros no Brasil e os cenários de luta pela educação”. *Educação e Sociedade: Seção Especial - Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios*, v. 43, 2022, online. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ntytgZqBG5wffiyVDC9Q79b/>. Acesso em 9 jan. 2023.

⁶ A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, inclui a temática indígena na redação da Lei 10.639/2003. Ver: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 9 jan. 2023.

⁷SILVA, Assis L.; SILVA, Clesivaldo. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, v.13, n. 30, 2021, p. 556.



Em uma análise pormenorizada da redação final do documento da BNCC, Silva e Silva declaram que a Base contempla a Educação para relações étnico-raciais apenas “para atender as determinações jurídicas, porém, não apresentam em sua essência elementos que permitam observar a promoção ou possibilidades de uma educação antirracista” (SILVA; SILVA, 2021, p. 568). Segundo a bibliografia, os temas étnico-raciais não são prioritários: apresentam-se desarticulados, uma vez que são trabalhados individualmente e de acordo com as áreas do conhecimento, além de serem abordados de maneira esporádica e circunstancial.

Júnia Pereira (2008) discutiu os impactos na educação após a aprovação da Lei 10.639/03. A autora apontou que apenas a introdução dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira não seriam suficientes para superar o eurocentrismo das abordagens históricas (PEREIRA, 2008). Pereira e Silva, no texto de 2021, reforçaram a agência dos professores no sentido de abordar os assuntos em sala, e criar os diálogos necessários a partir das realidades e vivências de modo a construir narrativas antirracistas (PEREIRA; SILVA, 2021)

Avaliando a literatura aqui selecionada, temos como diagnóstico que um ensino decolonial e antirracista, embora represente avanços importantes na promoção de uma educação plena e igualitária, esbarra em diversas questões institucionais e de disputas políticas. Os textos se referem às resistências ou dificuldades do corpo docente em fomentar as discussões em sala de aula e, ainda que os professores conheçam a lei e sua importância, há uma defasagem entre o estabelecido pela legislação e a sua aplicabilidade. Obstáculos como os textos em livros didáticos, a obrigatoriedade de vencer conteúdos ao longo dos anos letivos, problemas na formação inicial ou de uma formação complementar e continuada dos docentes, e relevantes questões institucionais, fazem com que as discussões pertinentes para a valorização das alteridades e a desconstrução dos preconceitos não sejam feitas a contento.

Ainda que grande parte dos textos consultados discutam particularmente as disciplinas de História, Ciências Sociais, ou outras disciplinas da área das Humanidades, partiremos para a observação pontual do Ensino Religioso, que possui suas próprias delimitações enquanto componente curricular – seja no texto da BNCC, seja na prática escolar – e questionamentos acerca da formação especializada de docentes. Assim, avaliamos e questionamos quais as experiências, abordagens e dinâmicas têm sido pensadas e aplicadas para um Ensino Religioso antirracista e decolonial.



EM BUSCA DE NARRATIVAS NÃO HEGEMÔNICAS A PARTIR DO ENSINO RELIGIOSO

Para Silva (2018, p. 57), não há no Brasil uma diretriz nacional comum para o Ensino Religioso, mas “uma ação pedagógica de doutrinação religiosa com forte viés de igrejas hegemônicas, com destaque para a igreja católica”. Assim, a prática do ER escolar, historicamente acabou assumindo duas características principais, problemáticas na essência: I) um caráter catequético-proselitista, II) a responsabilidade pelo ensino de valores e moral.

As duas características tiram do ER seu próprio fundamento – o saber sobre/das religiões – e acabam por contradizer sua funcionalidade, sobretudo quando lemos nas diretrizes educacionais suas propostas e objetivos que convergem para o reconhecimento, valorização e acolhimento do caráter singular e diverso do ser humano, por meio da convivência, identificação e respeito de semelhanças e alteridades (BRASIL, 2017).

Para Arnaldo Huff Jr., o caráter catequético apazigua as relações e evita o confronto, o que “não desaloja ou desinstala os comportamentos estabelecidos; deixa a ordem e o *status quo* como estão”, e leva à abordagem de moral e valores, que é “um terreno neutro”, que reduz o fenômeno religioso apenas à sua dimensão ética. Contudo, “a religião não é um fenômeno unidimensional... e reduzir a religião à ética é abrir a guarda para a entrada de um moralismo nocivo à educação” (HUFF JR., 2020, p. 11).

No ensino público brasileiro, o percurso do ER como disciplina

é caracterizado por alianças e disputas diversas, devido às diferentes finalidades e perspectivas defendidas pelos distintos grupos em atuação, que resultaram em diversos dispositivos de regulamentação jurídica, em sua maioria ambíguos e contraditórios, o que contribuiu para a perpetuação dos embates até nossos dias (CECCHETTI; TEDESCO, 2022, p. 135).

Por ser constitutivo do aparelho ideológico do Estado, o sistema educacional brasileiro reproduz uma cultura de dominação. Para o caso específico do ER, e como já reforçado neste texto, não basta que se criem textos normativos para que os conteúdos educacionais, por si só, resolvam as dinâmicas sociais, mesmo que considerando apenas o âmbito escolar.

Na BNCC, o texto relativo ao ER reforça a importância de um ensino social que permita a percepção das alteridades e que fomente uma cultura de paz, não sendo possível desvincular o conhecimento acadêmico da disciplina à prática cotidiana.

Com essa abordagem, a BNCC posiciona-se explicitamente contra o proselitismo religioso na escola, ao mesmo tempo em que procura definir o



objeto, objetivos e unidades temáticas do Ensino Religioso, bem como aponta um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. *Nela está contida, portanto, a perspectiva de um Ensino Religioso decolonial, cuja função social reside na busca de superação do confessionalismo e laicismo escolar, para que o cotidiano escolar seja lugar do exercício de diálogo e do reconhecimento das múltiplas formas de ser, pensar, crer e viver do humano* (CECCHETTI; TEDESCO, 2022, p. 141-142, *grifo nosso*).

E, claro, há que se observar, como já apresentado anteriormente, a formação e atuação dos docentes desta disciplina específica.

Para Borges e Baptista, a forma inclusiva, laica e em uma perspectiva de interculturalidade e alteridade com a qual o ER é tratado na BNCC fortaleceu a mudança epistemológica e pedagógica da disciplina e trouxe importantes avanços para a docência, embora tenha sido apenas em 2018 que a licenciatura em Ciências da Religião foi definida como curso de formação inicial para docentes de ER⁸. Ainda assim, permanecem como grandes desafios

a formação contínua de seus professores, a produção de material didático de qualidade e inclusivo, e a articulação de seus profissionais em associações que possam apoiar e fazer avançar os direitos de uma categoria que sempre foi tratada de forma secundária e preconceituosa (BORGES; BAPTISTA, 2020, p. 35).

Nesse contexto, é possível entender que o modelo atual de Ensino Religioso, tal como preconizado na BNCC, e com base na formação docente, possui todas as ferramentas para que, de fato, desenvolvam-se atividades e conteúdo que promovam a discussão sobre a diversidade cultural e religiosa no Brasil, considerando as diversas identidades, alteridades, manifestações étnico-raciais e regionais, de maneira a combater práticas de discriminação e preconceito.

Mas e na prática? É possível observar como a transposição didática do conhecimento científico sobre cultura e religião afro-brasileiras pela lente decolonial e antirracista tem operado nos debates escolares, pontualmente nas aulas de Ensino Religioso?

Algumas perspectivas aparecem na recente dissertação de mestrado de Jones Faria Mendonça: ao valorizar um ensino não confessional e adotar uma perspectiva de análise fenomenológica da religião, o Ensino Religioso proposto pela/na BNCC “fez grandes

⁸ “O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica”. BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução n. 5, de 28 de dezembro de 2018*. Institui as Diretrizes curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências, 2018, art. 2°.



avanços na promoção da tolerância religiosa e da diversidade cultural no Brasil”. Contudo, o autor pontua que “as manifestações culturais e religiosas alheias ao eixo europeu ainda sofrem com o preconceito, a marginalização e a violência”, uma vez que “algumas estruturas do colonialismo – econômicas, políticas, sociais e culturais – ainda se mantiveram mesmo após a independência política na forma de colonialidade” (MENDONÇA, 2022, p. 96).

Concordamos com o autor acima referenciado que uma matriz colonial de poder que ainda opera “avança invisibilizando, negando, silenciando e subalternizando sujeitos que não se enquadram em determinados padrões que aparecem vinculados à cultura europeia/estadunidense” (MENDONÇA, 2022, p. 98.), e que o cristianismo, religião adotada pela maioria da população brasileira,

vem sendo instrumentalizado no Brasil desde o período da Conquista, na medida em que a religiosidade dominante tende não apenas a impedir a entrada de novas manifestações religiosas em seu espaço de domínio, mas também a justificar a hegemonia das classes dominantes, a manutenção da ordem política e a perpetuação e a reprodução da ordem social atuando como um obstáculo à diversidade cultural e religiosa. (MENDONÇA, 2022, p. 12).

Em contraposição à hegemonia religiosa cristã, contextualiza-se ainda no início dos anos 2000, e fruto dos movimentos sociais, a reivindicação de uma prática afro-religiosa e o “reconhecimento das religiões de matriz africana como um direito dos afro-brasileiros”, instituída a partir da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) (BRASIL, 2003). Mariana Morais (2021) observa como as religiões afro-brasileiras foram, então, mobilizadas no discurso do combate ao racismo nos contextos da política pública, por meio de uma importante reflexão sobre o conceito de “povos e comunidades tradicionais de matriz africana”, em contraposição ao uso do termo “religião”, maneira encontrada pelo movimento afro-religioso [de] garantir a prática religiosa de seus representados, acionando os direitos culturais e étnicos, evitando, assim, conflitos de interesses frente à laicidade do Estado, uma vez que segundo (MORAES, 2021, p. 63): “não se pode ter políticas públicas voltadas para uma denominação religiosa”, o que certamente reverbera no ambiente escolar e na prática docente ao abordar as questões étnico-raciais.

Em relação a textos diagnósticos sobre as atividades e conteúdos aplicados nas aulas de ER em relação à temática afro-brasileira, e seus resultados quanto ao combate ao racismo religioso em sala de aula, verificamos algumas ações pontuais em escolas de alguns estados brasileiros.

Maria José apresenta um debate sobre as religiões afro-brasileiras a partir da BNCC.



Segundo a autora, quando requisitadas propostas para a disciplina de Ensino Religioso na versão final do texto da BNCC, dentre os estados brasileiros, apenas 11 apresentaram temas relacionados às religiões de matriz africana; nomeadamente, apenas os estados MS, PB, RO, AL, GO, AP e o DF apresentaram conteúdos específicos e claros sobre culturas e religiões de matriz afro-brasileiras. (ARAÚJO, 2016, p. 13).

Maritana Cruz e Lucimar Dias analisaram de que maneira o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná contemplou as religiões de Matriz Africana a partir da análise de artigos científicos e material didático produzidos pelos professores ao final de sua formação continuada no Programa, entre os anos 2007 e 2016. (CRUZ e DIAS, 2020, p. 478-493). As autoras identificaram apenas dois artigos em diálogo direto com a disciplina ER, ao abordarem o Candomblé e a Umbanda na escola. Um dos artigos revelou que “na comunidade escolar, existem desconfianças de que a escola durante as aulas de Ensino Religioso esteja pregando outras crenças diferentes das adotadas por seus responsáveis”, o que alertou as autoras para a necessidade da discussão sobre a multiplicidade de manifestações e crenças religiosas. (CRUZ, 2020, p.487).

Rusiane Torres e Guilherme Carvalho analisaram o Ensino Religioso em uma escola pública de Apodi-RN, por meio de entrevistas com um professor (anônimo) da disciplina ER no ensino fundamental. Como resultados, os autores perceberam que “o professor se detém a explicar a História das religiões de origem cristã, desconsiderando discussões aprofundadas acerca das religiões afro-brasileiras”. (TORRES e CARVALHO, 2019, p. 173-189).

Eugénia Foster, Elivaldo Custódio e Moisés Bezerra perceberam, em sua pesquisa sobre o ER em uma escola quilombola de Macapá-AP, que a disciplina segue padrões confessionais e não considera os elementos históricos, culturais e religiosos da própria comunidade. (FOSTER, CUSTÓDIO e BEZERRA, 2022, p. 169-189). Para os autores, “há a necessidade da aproximação entre escola e comunidade, assim como o currículo e a educação como um todo, seja pensada, planejada e executada de forma coletiva, dialógica e participativa”, de modo a promover relações democráticas e antirracistas. Destacam, ainda, que “uma educação e uma escola inclusiva são aquelas que ouvem as vozes, as experiências e os saberes comunitários, deixando-se plasmar com e por elas, para a construção conjunta e coletiva do conhecimento”. (FOSTER, CUSTÓDIO e BEZERRA, 2022, p. 187).

Contudo, com uma perspectiva mais realista do ER, tanto em escolas de centro, mas sobretudo nas de periferia, Kelly Russo e Alessandra Almeida pontuam que uma educação



inclusiva e democrática, necessária ao restabelecimento das relações étnico-raciais no ambiente escolar, precisará encontrar novos espaços para os diálogos e a recuperação das identidades baseadas nas ancestralidades, pois creem que

O ensino religioso nas escolas, sobretudo um ensino religioso confessional baseado em um pensamento excludente, racista e cristão, jamais poderá dar conta da complexidade de culturas e histórias ancestrais que conformam o pensamento presente nas religiões de matriz africana. (RUSSO e ALMEIDA, 2016, p. 481).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar faz parte das construções das identidades a partir da troca de experiências e vivências, mediante os processos de socialização. Contudo, é também um espaço de exclusão, onde são reproduzidas e perpetuadas representações sociais que emulam as relações desiguais da sociedade, fomentando, assim, a continuidade de preconceitos diversos.

Especificamente no Ensino Religioso, é possível dizer que as relações étnico-raciais se apresentam de forma dispersa, com mais ou menos enfoque a depender da instituição, dos temas adotados e das possibilidades de diálogos entre docentes e corpo discente. A introdução, contextualização e problematização de elementos históricos e culturais afro-brasileiros que vêm sendo sistematicamente omitidos dos currículos escolares, graças às heranças culturais eurocentradas e escravocratas na educação brasileira, podem ser suavizadas pela adoção de experiências regionais e comunitárias específicas, de modo a tornar os temas menos desconhecidos, afastando assim os estranhamentos que fomentam práticas de intolerância e discriminação.

Do ponto de vista teórico-metodológico, consideramos as abordagens decolonial e antirracista as mais eficazes para o estabelecimento de narrativas não-hegemônicas e o rompimento de hierarquias culturais. No entanto, acreditamos que essas abordagens devam ser amadurecidas nos debates acadêmicos, sobretudo no campo do Ensino Religioso, mas também compartilhados com as comunidades, que trazem as vivências cotidianas e, portanto, apontam problemas imediatos das relações étnico-raciais ligadas às identidades e religiosidades de matrizes específicas. Assim debatidas, as questões e as soluções podem ser transpostas didática e pedagogicamente em ações educativas práticas dentro do ambiente escolar, de modo a acionar e efetivar sua função social na luta antirracista.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sívio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, Ed Letramento, 2018.

ARAÚJO, Maria José. **Religiões afro-brasileiras em um debate a partir da Base Nacional Comum Curricular.** Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

BEZERRA, Karina; VIEIRA, Carlos; DO VALLE, Thaís. **O Ensino Religioso como aporte decolonial: desafios didático-emancipatórios em Ciências da Religião.** In: SILVEIRA, Resiane P. (org.). *Religião: Teologia, Ética e Sociedade*. Volume 2. Formiga, MG, Ed. Uniesmero, p. 125-134, 2022.

BORGES, Cristina; BAPTISTA, Paulo A. N. “Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial”. **Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião.** Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 21-38, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em 9 jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer n. CP 097/99, de 06 de abril de 1999.** Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf. Acesso em 9 jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 9 jan. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (2003a). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 9 jan. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003.** Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências (2003b). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm. Acesso em: 9 jan. 2023.

CECCHETTI, Elcio; TEDESCO, Anderson Luiz. “Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso e o movimento de decolonização religiosa da escola”. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 66, p. 133-149, 2022.



CRUZ, Maritana D.; DIAS, Lucimar R. "Religiões de matriz africana e ensino religioso no Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná de 2007 a 2016: desafios para a formação de professoras e professores". **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, MT, v. 10, n. 3, p. 478-493, 2020.

FERREIRA, Michele G.; SILVA, Janssen F. "Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares: conteúdos selecionados e silenciados". **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p.25-43, 2013.

FERREIRA, Vanessa R.; MATOS, Junot C. "Currículo e decolonialidade: "fissuras" decoloniais no novo referencial curricular de Ciências Humanas de Alagoas". **Revista Interações**, n. 57, p. 309-329, 2021.

FOSTER, Eugénia L. S.; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; BEZERRA, Moisés J. P. S. "As práticas culturais e o currículo de Ensino Religioso da Escola Quilombola José Bonifácio em Macapá-AP". **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, ano XV, n.43, p. 169-189, 2022.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico. "Religião e ensino religioso na escola". **Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**, Juiz de Fora, v. 23, n.2, p. 9-20, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. "Sobre la colonialidad del ser:contribuciones al desarrollo de un concepto", em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MELO, Alessandro; RIBEIRO, Débora. "Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial". **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1781-1807, 2019.

MENDONÇA, Jones Faria. **O ensino religioso nas Instituições de Ensino Públicas. Contribuições das Teorias Decoloniais**. Dissertação (mestrado) em Ciências da Religião. Faculdade Unida de Vitória, ES, 2022.

MICHETTI, Miqueli. "Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?lang=pt>. Acesso em 9 jan. 2023.

MORAIS, Mariana. "Povos e comunidades tradicionais de matriz africana no combate ao "racismo religioso": a presença afro-religiosa na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial". **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 51-73, 2021.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo da Escola**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PEREIRA, Júnia S. "Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639". **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 21-43, 2008.



PEREIRA, Amílcar A.; SILVA, Jessika Rezende S. “Possibilidades na luta pelo ensino de histórias negras na era das bases nacionais curriculares no Brasil e nos Estados Unidos: a Lei 10.639/03 e os National History Standards”. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76993/44770>. Acesso em 9 jan. 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires, p. 73-117, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e Classificação Social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Edições Almedina, Coimbra, 2009, p. 73 - 117.

REIS, Geovana; OLIVEIRA, João F. **A constituição do currículo escolar no Brasil: dilemas, impasses e perspectivas**. In: XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, 2014, Goiania. XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Goiânia: Editora da PUC GO, 2014. v. 1. Online. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Geovana-Reis_-Joao-Ferreira-de-Oliveira.pdf. Acesso em 9 jan. 2023.

RUSSO, Kelly; ALMEIDA, Alessandra. Yalorixás e educação: discutindo o ensino religioso nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 466-483, 2016.

SANTOS, Mirinalda A. R. “O ensino religioso nas políticas de currículo: o caso da Base Nacional Comum Curricular”. *PragMATIZES - Revista Latino Americana de Estudos em Cultura*, Niterói/RJ, ano 7, n. 13, p. 53-64, 2017.

SANTOS, Taciana Brasil. “O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 18 p., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/q53vWMgXQr68jNhtP6SZHPm/?lang=pt>. Acesso em 9 jan. 2023.

SILVA, Assis L.; SILVA, Clesivaldo. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, v.13, n. 30, p. 553- 570, 2021.

SILVA, Gilberto Ferreira da. “Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural”. **Contrapontos**, Itajaí – SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, 2006.

SILVA, José Carlos. “O Currículo e o Ensino Religioso na BNCC: reflexões e perspectivas”. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 56-65, 2018.

TORRES, Rusiane S.; CARVALHO, Guilherme P. Ensino religioso e as religiões afro-brasileiras: visões de um professor. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 16, p. 173-189, 2019.



Artigo recebido em: 27 de junho de 2023.

Aceito para publicação em: 09 de novembro de 2023.

Manuscript received on: June 27, 2023.

Accepted for publication on: November 09, 2023.

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

