

Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial

Understanding the past and talking about the present: contributions to a decolonizing and post-colonial Religious Education

*Cristina Borges **
*Paulo Agostinho Nogueira Baptista***

RESUMO

A relação entre religião e educação encontrou no Ensino Religioso Escolar – ERE uma forma de expressão. E o ERE sempre foi motivo de controvérsias há muitos anos. Hoje, reconhecido e integrado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e tendo Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2018) para a formação inicial de professores, vive momento ímpar. Isso não significa que seus problemas desapareceram, ao contrário. A questão curricular continua sendo um desafio na superação de toda forma de proselitismo e de colonialidade, que ainda persiste, principalmente pela longa ausência de formação específica, hoje identificada nas Ciências da Religião. Partindo de análise bibliográfica, o objetivo do artigo é refletir sobre o ERE na perspectiva da descolonialidade e da interculturalidade, situando-o na BNCC, com suas competências e habilidades, para a construção da cidadania e de uma cultura de paz e da superação de toda forma de intolerância e exclusão.

Palavras-chave: Colonialidade, Descolonialidade, Interculturalidade, Ensino Religioso.

ABSTRACT

The relationship between religion and education found in Religious School -RE a form of expression. And it has always been a subject of controversy for many years. Today, recognized and integrated to the National Common Curricular Base - BNCC (BRASIL, 2017) and having National Curriculum Guidelines (BRASIL, 2018) for initial teacher training, it is experiencing a unique moment. On the contrary, it does not mean that the problems have disappeared. The

* Doutora em Ciência da Religião (PUC-SP, 2016), professora da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, pesquisadora e membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Unimontes e da Escola Internacional de Filosofia Intercultural-EIFI. País de origem: Brasil. E-mail: cristinaborgesgirasol@gmail.com.

** Doutor em Ciência da Religião (UFJF, 2007), professor e pesquisador do PPG em Ciências da Religião da PUC Minas, Belo Horizonte, e líder do GP REDECLID. País de origem: Brasil. E-mail: pagostin@gmail.com. Submetido em: 01/09/2020; aceito em: 30/12/2020.

curricular issue remains a challenge in overcoming all forms of proselytism and coloniality, which still persists, mainly due to the long absence of specific training, today identified in the Sciences of Religion. Starting from a bibliographic review, the aim of the article is reflecting on the RE from the perspective of decoloniality and interculturality, placing it in the BNCC, with its competences and skills, for the construction of citizenship and a culture of peace as well as overcoming all form of intolerance and exclusion.

Keywords: Coloniality, Decoloniality, Interculturality, Religious Education.

Caminhando pela noite de nossa cidade
Acendendo a esperança e apagando a escuridão
Vamos, caminhando pelas ruas de nossa cidade
Viver derramando a juventude pelos corações
Tenha fé no nosso povo que ele resiste
Tenha fé no nosso povo que ele insiste
E acordar novo, forte, alegre, cheio de paixão
(*Credo – Milton Nascimento*)

Introdução

A dinâmica do tempo sempre inquietou o ser humano. Os mitos das diversas tradições humanas revelam isso, desde os clássicos gregos, como o ciclo infernal de Prometeu, até os desconhecidos, ignorados e ricos mitos dos povos nativos da África e das Américas. Pensam o tempo diferente da cultura ocidental e capitalista. Os acontecimentos do passado estão vivos nos mitos para tradições africanas (PRANDI, 2001), ou passado, presente e futuro estão conectados pelas plantas, como compreendem os povos nativos Puruborá (Tupis), que vivem em Rondônia (MENESES, 2016).

Para Kosseleck (2006), passado e futuro se articulam no presente. O passado traz o espaço de experiência, as vivências, as memórias, enquanto o futuro projeta os horizontes de expectativa, os sonhos e projetos. No hoje está presente o passado e nesse presente começa a acontecer o futuro, as escolhas e opções, ou, tragicamente, a falta de opções pela imposição, dominação e as diversas formas de colonialidade.

A intolerância religiosa é o não reconhecimento da diversidade, a não aceitação das múltiplas visões de mundo. É uma forma de opressão estimulada pela ideia de superioridade que se expressa na estereotipação do outro religioso. Isso produziu passados e se faz presente para milhões de pessoas e milhares de povos. E teima em se manter no futuro através de elites seculares, desumanas e apegadas à manutenção do seu poder colonizador. Mas podemos nos perguntar: enquanto violência simbólica e/ou física é possível superá-la? Ela se reduz a ser estigma ou sua compreensão vai além?

Neste artigo, nossa pretensão é, a partir da perspectiva descolonial e da interculturalidade, abordar o Ensino Religioso e seu premente desafio: contribuir para o desenvolvimento de consciências críticas de refutar violências como a intolerância religiosa e dispostas ao diálogo. Partimos do seguinte pressuposto: a intolerância religiosa é expressão da permanência de laços coloniais na contemporaneidade e possui caráter funcional à medida que reforça hierarquias entre pessoas, comunidades, religiões e, conseqüentemente, projetos de poder globais de cunho colonial moderno.

Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial

Subsidiar nossa reflexão: Aníbal Quijano (1992, 2005), Walter Dignolo (2003, 2014, 2017) e Catherine Walsh (2014, 2013), intelectuais integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade¹ que discutem as relações de poder - a partir da conquista da América (1492) -, assentadas na ideia de raça, categoria mental, alicerces da implementação do capitalismo e inauguração da modernidade europeia.

Tomamos a teoria descolonial² como crítica, que nos permite entender situações de opressão enquanto aspectos estruturais da sociedade moderna, organizada em torno do padrão mundial de poder: o capitalismo. Compreender a intolerância religiosa à luz dessa teoria, acreditamos, descentra narrativas que naturalizam hierarquias entre religiões e contribui para o erguimento de críticas ao racismo religioso. No que se refere ao Ensino Religioso, a visão de mundo libertária da descolonialidade concede a esse componente curricular uma amplitude política jamais vista em sua história.

O artigo se estrutura da seguinte maneira: a partir dos autores citados apresenta, primeiramente, a crítica descolonial focando na invenção da ideia de raça, no erguimento de uma ordem mundial alicerçada nessa ideia e sua permanência na atualidade. Para tanto, o conceito de colonialidade (QUIJANO, 1992; MIGNOLO, 2014) e de diferença colonial (MIGNOLO, 2003) são imprescindíveis para a compreensão da articulação entre raça e capitalismo, bem como para a apreensão, no segundo momento, do Ensino Religioso enquanto disciplina que, no espaço epistemológico da diferença colonial, pode fomentar críticas contra hegemônicas.

Recentemente integrado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), o Ensino Religioso se pauta hoje por nova perspectiva: “a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso” (BRASIL, 2017, p. 435). Nesse sentido, a parte final do artigo discutirá essa perspectiva, bem como os desafios desse horizonte para a construção de uma sociedade livre da colonialidade, portanto pós-colonial, e produtora de paz.

1 A hierarquização das diferenças à luz da crítica descolonial

A perspectiva descolonial descentra narrativas dominantes – eurocêntricas - a partir da desconstrução das perspectivas históricas e epistemológicas que concebem a modernidade enquanto fenômeno exclusivamente europeu. Não deixa de ser o comprometimento político com a crítica ao colonialismo e, por tabela, ao imperialismo, bem como ao discurso eurocêntrico. Sua posição política, quando direcionada para a história e a cultura latino-americanas, é melhor compreendida nos pensamentos dos integrantes do coletivo Modernidade/Colonialidade – M/C, grupo engajado no desvendamento da história latino-americana, na defesa do lugar da América Latina³ na construção de uma história mundial e na descolonização do pensamento.

¹ Outros intelectuais compõem o Grupo Modernidade/Colonialidade, como: Arturo Escobar, Fernando Coronil, Javier Sanjinés, Santiago Castro-Gómez, María Lugones, Nelson Maldonado-Torres y Catherine Walsh.

² Sobre a expressão descolonial, mas também decolonial, ver BAPTISTA, 2016, p. 494, nota 3).

³ AbyaYala, na língua do povo Kuna [originário da Colômbia, e que vive na costa caribenha] significa *Terra madura*, *Terra Viva* ou *Terra em florescimento* e é sinônimo de América. A expressão tem sido usada como uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a América. Esses povos que habitavam o continente atribuíam diversos nomes às regiões onde viviam como Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama (Brasil). (PORTO-GONÇALVES, 2009. p. 26). A partir de 2007 esse nome foi assumido pela Coordenação Continental das Nacionalidades e Povos Indígenas de Abya Yala.

Segundo Quijano (1992, p.437),

Com a conquista das sociedades e culturas que habitam o que hoje é chamado de América Latina, iniciou-se a formação de uma ordem mundial, culminando 500 anos depois em uma potência global que articula todo o planeta. Esse processo implicou, por um lado, na brutal concentração dos recursos do mundo sob o controle e em benefício de uma pequena minoria da espécie, a europeia e, sobretudo, de suas classes dominantes. Isso não tem cessado desde então. Mas agora, durante a crise atual, essa concentração é realizada com um novo ímpeto, talvez ainda mais violento e em escala global maior. Os dominadores europeus "ocidentais" e seus descendentes euroamericanos ainda são os principais beneficiários, juntamente com a parte europeia do mundo que, precisamente, não era antes da colônia europeia, principalmente do Japão. [...] Os explorados e dominados da América Latina e da África são as principais vítimas [...]. Por outro lado, estabeleceu-se uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Essa dominação é conhecida como colonialismo. Em seu aspecto político, especialmente formal e explícito, a dominação colonial foi derrotada na grande maioria dos casos. [...] O imperialismo sucessor é uma associação de interesses sociais entre os grupos dominantes (classes sociais ou "etnias") de países desigualmente colocados numa articulação de poder, em vez de uma imposição de fora.⁴ (QUIJANO, 1992, p.437).

A partir de Aníbal Quijano (1992, 2005), Walter Dignolo (2003) e Enrique Dussel (2005), podemos dizer que a anexação da ameríndia, nos séculos XVI e XVII, produziu mudanças de âmbito mundial, pois as relações internacionais se transformaram. Com a mundialização, as relações entre as regiões do planeta, raças e culturas sistematizaram-se, superando inter-regionalismos e dando lugar a um sistema de nível mundial que organizou, pela divisão do mundo

⁴Con la conquista de las sociedades y de las culturas que habitan lo que hoy es nombrado como América Latina comenzó la formación de una orden mundial que culmina, 500 años después, en un poder global que articula todo el planeta. Ese proceso implicó, por una parte, la brutal concentración de los recursos del mundo, bajo el control y en beneficio de la reducida minoría europea de la especie y, ante todo, de sus clases dominante. [...] eso no há cesado desde entonces. Pero ahora, durante la crisis en curso, tal concentración se realiza con nuevo ímpetu, de modo quizás a ún más violento y a escala largamente mayor, global. Los dominadores europeos "occidentales" y sus descendientes euro-norte americanos son todavía los principales beneficiarios junto con la parte europea del mundo que, precisamente, no fue antes colônia europea, Japón principalmente. [...] Los explotados y dominados de América Latina y del África son lãs principales víctimas. Por otra parte, fue establecida una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo. En su aspecto político, sobre todo formal y explícito, la dominación colonial ha sido derrotada en la amplia mayoría de los casos. [...] El sucesor el imperialismo, es una asociación de intereses sociales entre los grupos dominantes (clases sociales o "etnias") de países desigualmente colocados en una articulación de poder, más que una imposición desde el exterior. (Tradução dos autores).

Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial

em centros⁵ e periferias⁶, o sistema mundial moderno⁷. Este, gestado e gerido na Europa Ocidental, foi impulsionado pela classificação racial e social do planeta. Classificação que se faz ver ainda na atualidade através de hierarquias entre raças, conhecimentos, religiões, gêneros, culturas e estéticas.

Essa nova ordem mundial traz como pano de fundo cultural a modernidade, autorrelato europeu que estabeleceu a Europa enquanto lugar da superioridade de uma civilização, em oposição à suposta barbárie dos povos das “novas” terras. Afirma Dussel (2007, p. 52):

A modernidade, então, é um fenômeno que vai se mundializando; começa pela constituição *simultânea* da Espanha com referência à sua “periferia” (a primeira de todas propriamente falando, a Ameríndia: o Caribe, o México e o Peru). *Simultaneamente*, a Europa (comum à diacronia que tem um antecedente pré-moderno: as cidades italianas renascentistas e Portugal) irá se transformando no “centro” (com um poder super-hegemônico que, da Espanha, passa para Holanda, Inglaterra e França...) sobre uma “periferia” crescente (Ameríndia, Brasil e as costas africanas de escravos, Polônia, no século XVI); afiançamento de América Latina, América do Norte, o Caribe, as costas da África e da Ásia e a Europa oriental, no século XVII; [...] Então a modernidade seria, para este paradigma mundial, um fenômeno próprio do “sistema” com “centro e periferia”.

Nessa estrutura global, o controle do trabalho se delinea, a partir do século XVI, e surgem as identidades modernas que são associadas às formas de trabalho que o sistema exigia: negro-escravidão; índio-servidão; branco-trabalho assalariado. Impôs-se, portanto, uma divisão racial do trabalho que se estendeu ao estabelecimento de hierarquias sociais e culturais e, porque não dizer, religiosas.

A edificação da estrutura colonial de poder, portanto, produziu diferenças sociais modernas que serviram como elo intersubjetivo e interpessoal de forma tal, que passam a serem vislumbradas como fenômenos naturais e não como fenômenos da história do poder.

Mesmo com a extinção do colonialismo em seu aspecto político, a relação entre a cultura europeia e as outras culturas caracteriza-se pela hegemonia do estilo de vida, do conhecimento e da visão de mundo europeias, o que Aníbal Quijano (1992) denomina de colonialidade. Para ele,

não é apenas uma subordinação das outras culturas em relação à europeia, em uma relação externa. É uma colonização de outras culturas, embora certamente em intensidade e profundidade diferentes dependendo do caso. Consiste, em primeiro lugar, numa colonização do

⁵ Europa/colonizadores.

⁶ América, Costa Africana/colonizados.

⁷ O sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein é considerado o fundador da teoria do sistema-mundo ao negar a ideia de terceiro mundo, argumentando a existência de um único sistema formado pela articulação de trocas econômicas. Para aprofundamento na teoria desse pensador, vide sua obra, volumes I e II, *O Sistema Mundial Moderno* (WALLERSTEIN, 1974a e b).

Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial

imaginário dos dominados. Isto é, age na interioridade desse imaginário. Em uma medida, é parte dele.⁸ (QUIJANO, 1992, p.438).

A colonização do imaginário das colônias, que o autor se refere, ocorreu com a violenta e cruel repressão de seus símbolos, crenças, ideias, imagens e conhecimentos. No que se refere à produção do religioso, o colonizado perde autonomia à medida que lhe é imposto o padrão de expressão religioso dos dominadores. A repressão aos sistemas de crenças foi estratégia para a efetivação do controle social, cultural e religioso sobre os dominados (QUIJANO, 1992; MIGNOLO, 2003). Digna de referência, que expressa essa colonização, é o grito do maia Chilam Balam de Chumayel: “Eles nos ensinaram o medo, vieram fazer as flores murchar. Para que sua flor vivesse, danificaram e engoliram nossa flor” (PORTILLA, 1984, p. 60).

A naturalização das diferenças e da hierarquia racial e cultural, através do auto relato europeu, produziu estigmas, preconceitos e violências como o racismo religioso. Esse, à luz da crítica descolonial, pode ser vislumbrado como parte de uma estrutura de poder hierárquica que se iniciou no século XVI. Diz-nos Walter Mignolo que “A escravidão de africanos e o genocídio indígena que implementaram as bases da revolução colonial e criaram as condições para a reprodução da barbárie na Europa são partes do mesmo sistema: o mundo moderno colonial”.⁹ (MIGNOLO, 2014, p.43).

Colonialidade é, portanto, a outra face da modernidade europeia. Isto é, a hegemonia econômica, científica, espiritual e política ocidentais foram construídas pela subjugação, subalternização e destruição de estilos de vida e das visões de mundo dos nativos das regiões colonizadas. Tudo isso sob a retórica da Modernidade. (QUIJANO, 1992; MIGNOLO, 2003).

Nesse sentido, Modernidade e Colonialidade são constitutivas. Sobre a colonialidade nos diz Mignolo:

O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de AbyaYala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados (MIGNOLO, 2017, p.02).

Direcionando nossa atenção para a educação, o fato de culturas que foram colonizadas, como a africana e a indígena terem sido estigmatizadas como inferiores, denuncia a permanência da Colonialidade. O que nos leva a pensar no silêncio sobre essas culturas na estrutura curricular do sistema educacional brasileiro. Silêncio que pode ser vislumbrado como subalternização dos seus conhecimentos e revela a colonialidade do saber e a dominação epistêmica. Não adianta ter uma lei que determina no Brasil a formação dos estudantes sobre a história da África e indígena

⁸ “se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relación exterior. Se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad según los casos. Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En una medida, es parte de él.” (Tradução dos autores)

⁹ La esclavitud de africanos y el genocidio indígena que plantó las bases de la revolución colonial y creó las condiciones para la reproducción de la barbárie en Europa son partes del mismo sistema: el mundo moderno/colonial. (Tradução dos autores).

Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial

- Lei n. 11.645/2008 – [BRASIL, 2008], através de sua inclusão nos currículos da educação básica, se não é dada formação docente, teórica, pedagógica e metodológica para que isso aconteça.

O legado da subalternização pertence aos seus adeptos que obrigatoriamente coexistem com o paradigma religioso cristão. O pertencimento a uma religião cristã é sempre visto como superior comparado aos pertencimentos afro-religioso e indígena. A colonialidade do poder é violenta porquanto está presente na suspeita permanente que a sociedade moderna dirige ao negro, ao índio e suas religiosidades (BORGES, 2019). Sua dimensão ontológica é a experiência vivida neste sistema de proporções mundiais. É a naturalização da violência simbólica e física

A existência de religiões marginais na atualidade - especialmente aquelas presentes na América Latina, a exemplo das religiões afro-brasileiras -, nos fornece pistas para alcançar a compreensão da intolerância religiosa. Mignolo faz referência ao processo de controle, de organização do poder:

O projeto do grupo modernidade/colonialidade parte [...] da seguinte premissa: durante o século XVI e XVII surgiu um tipo particular de organização e gestão que estabeleceu formas regulativas no manejo do poder: a colonialidade do poder. [...]. O padrão (matriz) colonial de poder consistiu e consiste, todavia hoje transformado nas novas condições históricas em organizar o controle de quatro esferas inter-relacionadas ao social. (MIGNOLO, 2014, p.34).

Sobre as esferas as quais Mignolo se refere, resumidamente são: o controle da autoridade (vice-reinados, mosteiros, capitanias) e dismantelo das formas de autoridades existentes entre os nativos nos séculos XVI e XVII; o controle da economia e do trabalho, durante a colonização, pelo plantio dos produtos que interessavam aos colonizadores, plantio feito pelos escravos; o controle do gênero e da sexualidade com afirmação da heterossexualidade como norma; e da família cristã como modelo.

Em novas condições históricas, tais esferas permanecem inter-relacionadas ao social. Destacamos para nossa discussão o controle do sistema educacional e o controle do gênero e da sexualidade como reafirmação da família cristã como modelo. À medida que, nas últimas décadas, forças progressistas se erguem contra tais formas de controle e, em certa medida, alcançam sucesso ao garantir direito às minorias, observa-se a forte emergência de discursos conservadores, bem como a ocupação dos espaços de poder pelos seus representantes.

Há, sim, uma crescente tendência em legitimar a matriz colonial do poder como forma de garantir hierarquias e controle do capital. O que significa crescimento, fortalecimento e legitimação do racismo, do machismo, da homofobia e do racismo religioso. Em relação ao último, os casos de intolerância religiosa tiveram um crescimento drástico.

Consideremos os que nos diz Walter Mignolo:

As esferas da matriz estão inter-relacionadas porque são gerenciadas e controladas pelos aparelhos institucionais e humanos de enunciação nos quais se fundam a epistemologia moderna. Esta epistemologia é racista (desde o século XVI tem classificado e hierarquizado as regiões, religiões, conhecimentos e populações do planeta) e, é patriarcal (foi construída sobre valores e perspectivas masculinas). É por isso que o racismo e o patriarcado não são esferas como as outras (que são as esferas da organização e gestão social, incluindo as relações internacionais). Não são esferas do enunciado, mas são os pilares da enunciação, são o

Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial

próprio controle do conhecimento. No centro, poderíamos colocar no lugar do "racismo e do patriarcado" as estruturas conceituais e cosmológicas nas quais ambos são mantidos. [...]. Isto é, teologia cristã para a primeira e filosofia da ciência (e tecnologia) e secular para a segunda. Se o conhecimento é controlado, então é possível construir e manter, através dos séculos, uma série de hierarquias que formam, moldam e mantêm a matriz colonial de poder.¹⁰ (MIGNOLO, 2014, p.45).

Neste contexto atual, quando um projeto político conservador e fundamentalista se instala, em diversos países, é que disciplinas como o Ensino Religioso encontra desafios. Como alicerçar uma prática docente contra hegemônica e que tenha como aspectos primordiais a interculturalidade e a ética da alteridade em estados cambiantes, onde forças progressistas e conservadoras, em tensão, disputam o poder?

A reflexão suscitada por essa questão pode auxiliarmos a pensar, entre outras temáticas, a questão da intolerância religiosa e a dimensão política e cidadã do Ensino Religioso a partir da BNCC.

2 Ensino Religioso: entre a colonialidade e interculturalidade

O componente curricular Ensino Religioso é historicamente lugar de disputa. Pode-se dizer que chegou junto com os colonizadores nas primeiras escolas criadas em AbyaYala, apesar das diferenças entre os modelos utilizados por franciscanos ou jesuítas. (SANGENIS, 2006). Só muito recentemente, a partir da década de 1970, houve uma mudança de paradigma no ER que foi capaz de diferenciá-lo da doutrinação confessional, da catequese, e compreendê-lo numa perspectiva laica (GRUEN, 1974). E hoje, esse componente curricular está integrado na BNCC (2017) e se define como um ensino não confessional, pautado pela ética da alteridade e pela interculturalidade (BRASIL, 2017, p. 435).

Para analisar o ER a partir dessa perspectiva, é importante abordar os seguintes conceitos do pensamento descolonial: diferença colonial, desprendimento e interculturalidade. Iniciemos com o primeiro. Segundo Walter Mignolo:

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou

¹⁰ Las esferas de la matriz se interrelacionan porque están manejadas y controladas por los aparatos institucionales y humanos de enunciación en los que se funda la epistemología moderna. Esta epistemología es racista (desde el siglo XVI há classificado y jerarquizado las regiones, religiones, saberes y poblaciones de planeta) y es patriarcal (há sido construída sobre valores y perspectivas masculinas). De ahí que racismo y patriarcado no sean esferas como las otras (que son las esferas de organización y gestión sociales, incluídas las relaciones internacionales). No son esferas de lo enunciado sino que son los pilares mismos de la enunciación, son el control mismo de conocimiento. En el centro podríamos poner en lugar de "racismo y patriarcado" los marcos conceptuales y cosmológicos en lo que se sostienen ambos. Estos son la teo-política y la ego-política del conocimiento. Es decir, la teología Cristiana para la primera y la ciência (y la tecnología) y la filosofía secular para la segunda. Si se controla el conocimiento se puede entonces construir y mantener, através de los siglos una serie de jerarquias que forman, conforman y mantienen la matriz colonial de poder. (Tradução dos autores).

Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial

ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (MIGNOLO, 2003, p.10).

No entanto, esse intelectual deixa claro que os projetos globais podem ser rejeitados ou ignorados. Isso nos leva a pensar na diferença colonial enquanto um espaço imaginário, como um entrelugar e espaço de emergências, são como que

conjuntos de multividências diversos, e em princípio divergentes, encontram-se em um mesmo espaço encenando um novo lugar físico, imaginário e, psíquico onde diferentes noções de tempo, espaço e visões de mundo entrelaçam-se em um fluxo marcado pela constância e inconstância. É o lugar da hibridez, do imprevisível, do que está por vir sem necessariamente existir. É o entrelugar, o interstício onde novos signos e símbolos emergem do encontro entre o antigo e o atual [...] (BORGES, 2016, p. 74).

Nesta perspectiva, criatividade e potencialidade são presentes nesse espaço que surge nos encontros culturais. Aspectos que podem produzir novas formas e contornos. Predisposição ao “novo”. O espaço cultural da hibridez nega qualquer tentativa de absolutização e procura fugir a padrões de engessamento. O entrelugar é potencialmente criação e, em função da dinâmica sincrética e híbrida, pode ser o lugar onde a colonialidade do poder encontra resistência.

Talvez seja esse o espaço do componente curricular Ensino Religioso. Ramón Grosfóguel (2008, 46), ao elencar as instâncias onde as hierarquias da matriz colonial de poder funcionam, menciona a hierarquia espiritual que “privilegia os cristãos sobre as espiritualidades não cristãs/não ocidentais”, que foram institucionalizadas através da globalização do cristianismo. Sem dúvida, não se pode esquecer que uma pequena parte dos cristãos, de diversas denominações, sempre lutou e continua lutando pela libertação e a descolonização. No passado, dentre muitos, é possível citar Bartolomeu de las Casas (1484-1566) em Chiapas (México) e Antônio de Valdivieso (1495-1550), que viveu na Nicarágua. E houve muitos outros mártires: indígenas, camponeses, africanos, religiosos... Dussel (1985, p. 75) dirá que essa atitude profética inicial, presente no sistema de cristandade, não resistirá a partir de 1552: “Trata-se da época que denominamos, [...] a ‘cristandade das Índias’, e vai desde o fim da organização das colônias até a invasão da Espanha por Napoleão”. A lógica excludente e violenta da cristandade colonial e da modernidade-colonialidade atingiu tudo e todos, especialmente a maioria das populações nativas e os povos africanos, que caçados e escravizados foram levados de suas terras e de suas famílias.

O lado escuro da modernidade espiritual, que tem como retórica a superioridade do cristianismo¹¹, visto neste texto como projeto global da modernidade europeia, está em plena atividade hoje. São várias as expressões como a Teologia da Prosperidade¹² e a Teologia do

¹¹ Durante quase todo o período colonial o cristianismo no Brasil era representado pelo catolicismo. Na atualidade, como outra face da modernidade espiritual, o neopentecostalismo tem mais evidência devido aos ataques que empreende a religiões como as afro-brasileiras e outras formas de espiritualismo.

¹² Para Ricardo Mariano, essa teologia “Nascida nos EUA [...] não tece uma única crítica sequer ao capitalismo, nem à injustiça e desigualdade sociais, nem aos desequilíbrios econômicos do mundo globalizado. Mais pró-capitalista impossível.” (MARIANO, 1999, p.185).

Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial

Domínio ou denomionismo¹³, em meios protestantes, ou os neotradicionalismos e conservadorismos católicos, especialmente em grupos carismáticos.

Ricardo Mariano mostra as características da teologia da prosperidade:

Com promessas de que o mundo seria *lócus* de felicidade, prosperidade e abundância de vida para os cristãos, herdeiros das promessas divinas, a Teologia da Prosperidade veio coroar e impulsionar a incipiente tendência de acomodação ao mundo de várias igrejas pentecostais aos valores e interesses do “mundo”, isto é, à sociedade de consumo. (MARIANO, 1999, p.149).

Pode-se dizer que essas teologias são discursos ou ideologias espirituais do capital, pois a promessa de prosperidade reforça a relação de dependência do ser humano com o dinheiro, e o domínio reforça as colonialidades: do ser, do poder, do saber e da natureza. No entanto, a Colonialidade também se expressa na repressão ao sistema de crenças das raças inferiorizadas, a exemplo das religiões afro-brasileiras. Considerando que essas guardam memórias das nossas histórias e de formas de vida anteriores ao século XVI, quando o sentido do comunitário era mais forte, o racismo religioso não apenas expressa a colonialidade, mas também a barbárie moderna.

No espaço da diferença colonial, a disciplina Ensino Religioso emerge, à luz da interculturalidade e da ética da alteridade, enquanto transmissora e produtora de conhecimentos, à medida que, pelo diálogo, pode promover desprendimentos, pensar e fazer de outra maneira, fugir dos parâmetros que regem a ciência, a política e o estado moderno, bem como seu padrão de família e religião (MIGNOLO, 2014). Desprendimento é operar em outra lógica que não a moderna, significa romper com esferas de poder como o heteropatriarcado e o universalismo de uma religião, o que exige no Ensino Religioso uma prática pedagógica intercultural, quando a reflexão sobre as amarras coloniais, que articulam religião, poder, economia, política, família e conhecimento, seja contínua e coletiva. E sem ignorar a diversidade cultural-religiosa. Isto é, um pensamento outro que se contrapõe ao pensamento expresso no conceito de multiculturalismo, que não sustenta os interesses hegemônicos e não mantém os centros de poder (Walsh, 2014)

Nessa perspectiva, a prática docente intercultural no Ensino Religioso carrega o sentido que Catherine Walsh (2013, p.19) situa na pedagogia libertadora, decolonial, enquanto “metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência”. A interculturalidade no Ensino Religioso não reduz essa disciplina a ser mediadora do diálogo e da observância da alteridade. Além disso, a torna insurgente e capaz de provocar rachaduras na Modernidade/Colonialidade e, no espaço da diferença colonial, viabilizar novas formas de pensar, ser e estar no mundo com vistas à naturalização do diálogo e da ética da alteridade.

Interculturalidade e alteridade, enquanto fundamentos pedagógicos do Ensino Religioso, viabilizarão o respeito ao outro e a sua cultura, bem como a inteligente troca de conhecimentos via práxis do diálogo, o que implica ampliar olhares através da aquisição de novos conhecimentos.

Considerar outras culturas e formas de conhecimentos, uma “ecologia de saberes”, como pensa Souza Santos (2009, p. 467), além da epistemologia ocidental, pode fomentar mergulhos

¹³ O dominionismo ou a teologia do domínio, que sustenta esse movimento, é uma articulação entre a teologia reformada, de origem calvinista, elementos do tomismo (católico) e a lógica da guerra espiritual que vem pelo movimento carismatismo cristão (CRUZ, 2019, p. 39). Para Clarkson (2016), dominionismo é “uma ideologia dinâmica que surgiu dos redemoinhos e turbilhões do evangelicalismo americano para animar a direita cristã e se tornar uma característica definidora da política e da cultura modernas.”

Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial

em culturas anteriores ao século XVI, que guardam uma humanidade não vinculada à técnica, que cada vez mais compromete a cognição humana. Uma humanidade onde o sentido do comunitário e da coletividade é forte o bastante para confrontar o individualismo moderno. Aspecto cada vez mais presente nas religiões modernas.

Nesse sentido, o Ensino Religioso intercultural pode ser espaço de reflexão sobre as religiões, suas práticas, as crenças e descrenças, os sentidos de vida e suas interpretações do mundo.

3 O Ensino Religioso na BNCC e o desafio da construção da cidadania e da paz

A BNCC é um documento que “define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2017, p. 7) e quer garantir a todas e todos os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, atendendo, assim, ao Plano Nacional de Educação (PNE) e à LDBEN/96, conforme o § 1º do seu art. 1º (BRASIL, 1996). E os seus princípios de orientação são “éticos, políticos e estéticos”, objetivando a formação humana integral, bem como a construção de uma “sociedade justa, democrática e inclusiva”, voltada também para a preservação da natureza, como definem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (BRASIL, 2013).

Um conceito muito significativo, utilizado na BNCC, é competência. Ela é compreendida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BNCC, 2017, p. 8).

Para alcançar seus objetivos, a BNCC definiu 10 competências gerais que caminham na perspectiva discutida anteriormente sobre a interculturalidade e a ética da alteridade, enfrentando assim as diversas colonialidades:

1. Valorizar e utilizar os **conhecimentos historicamente construídos** sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a **análise crítica, a imaginação e a criatividade**, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. **Valorizar** e fruir as diversas **manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais**, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar **diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais** de informação e comunicação **de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais** (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e

Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial

disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. **Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais** e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com **liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade**.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e **promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta**.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na **diversidade humana** e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. **Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza**.

10. Agir pessoal e coletivamente com **autonomia**, responsabilidade, flexibilidade, **resiliência** e determinação, tomando decisões com base em **princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários**. [BNCC, 2017, p. 9-10].

Os destaques, em cada competência, querem identificar a inclusividade e integralidade da educação proposta pela BNCC, para todos os componentes curriculares. A Base compreende a escola como lugar “de aprendizagem e de democracia inclusiva”, que deve romper com qualquer prática de discriminação e preconceito, produzindo atitudes de respeito às diferenças e às diversidades. Nesse sentido, defende que a Educação Básica

deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva; [...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. [BNCC, 2017, p. 14].

A partir dos valores da igualdade e da equidade, ainda mais num país desigual e excludente, a BNCC estimula que os sistemas, as redes e as escolas produzam coletivamente currículos e propostas pedagógicas que partam das necessidades, demandas, condições, singularidades e interesses dos educandos, bem como de suas identidades linguísticas, étnicas e

Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial

culturais. Assim, construiu-se o Currículo Referência de Minas Gerais a partir de consulta pública, com a participação de mais de 300 pessoas.

Na BNCC, o componente curricular Ensino Religioso ocupa a última parte do texto. Traz a fundamentação sobre a área de conhecimento “Ensino Religioso” (BNCC, 2017, p. 433-435), além de aspectos históricos e legislativos. Depois apresenta os seus quatro objetivos, que destacamos, para mostrar como os objetivos dialogam com as competências gerais da Base e que não deixam de estar articulados com a perspectiva descolonial e da inclusividade:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das **manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;**
- b) Propiciar **conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença**, no constante propósito de **promoção dos direitos humanos;**
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o **diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida**, exercitando o respeito à **liberdade de concepções** e o **pluralismo de ideias**, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, **princípios éticos e da cidadania**. (BNCC, 2017, p. 434).

Ao definir como objeto do ER o “conhecimento religioso”, situando a área e o componente no campo das ciências humanas e, de modo especial, nas Ciências da Religião, mostra o tratamento metodológico que o componente deve ter, marcado pela inclusão e pela superação de toda forma de discriminação:

Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. (BRASIL, 2017, p. 434).

O Ensino Religioso, como se observa, é espaço e tempo de reflexão que amplia a perspectiva do trabalho com a alteridade, contribuindo para a formação da cidadania e de uma cultura de paz:

Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e

Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial

filosofias de vida. O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. (BRASIL, 2017, p. 435).

E as seis Competências específicas do Ensino Religioso, que também destacamos, reforçam o que se discutiu até aqui e são verdadeiros desafios para a construção da cidadania e da paz:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de **pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.**
2. Compreender, **valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes**, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e **cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.**
4. **Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.**
5. Analisar as **relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.**
6. **Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso**, de modo a **assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.** (BRASIL, 2017, p. 435).

Curioso e importante é o último parágrafo do texto de fundamentação, antes de apresentar a estrutura das Unidades, Objetos de conhecimento e habilidades. Ele mostra que o Ensino Religioso tem e deve ter uma postura aberta, capaz de renovar-se e adequar-se às realidades e territórios:

Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (BRASIL, 2017, p. 439).

Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial

Superando sua história complexa, em grande parte marcada pela confessionalidade, o ER conseguiu se integrar na BNCC de forma inclusiva, laica, numa perspectiva da interculturalidade e da alteridade, buscando contribuir para a formação da cidadania, como preconiza o Art. 33 da LDBEN/1996, e de uma sociedade que enfrente todas as formas de colonialidade. Tendo a partir de 2018, pela primeira vez, suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura em Ciências da Religião, curso definido para a formação inicial dos docentes de ER, este componente ainda tem pela frente muitos 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 (BAPTISTA, 2015).

Conclusão

Não podemos fugir do passado. Ele nos segue e carregamos suas marcas. Por isso, é preciso enfrentá-lo. O pensamento descolonial tem sido capaz de oferecer horizontes para o enfrentamento das colonialidades. O fim da colonização histórica de países asiáticos e africanos não colocou fim nessas colonialidades do poder, do ser, do saber e da natureza. Elas atingem todas as áreas, particularmente a religião e a educação, mantendo povos cativos e subalternizados.

No enfrentamento do passado, visando um horizonte de expectativa descolonial, vimos que o ERE pode contribuir para isso, promovendo um processo educativo marcado pela alteridade e interculturalidade, como prática da liberdade, como nos ensinava Paulo Freire.

Nesse sentido, a inclusão do ERE na BNCC e a própria Base oferecem essas perspectivas inclusivas, concebendo a educação como espaço de democracia inclusiva, de garantia dos direitos de aprendizagem, que devem romper com quaisquer práticas de discriminação e preconceito, produzindo atitudes de respeito às diferenças e às diversidades. As competências gerais do ERE e seus objetivos específicos, bem como suas Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades buscam realizar esse propósito. Mas isso depende da ação docente e é um grande desafio oferecer uma formação continuada crítica a partir das Ciências da Religião.

Os campos da religião e educação podem encontrar no ERE um lugar de reflexão e de práxis do diálogo, do respeito e do enfrentamento das intolerâncias, caminho de construção da cidadania e da paz. São trilhas que aproximam e exigem compromisso de toda a comunidade educativa para que o sonho de uma sociedade pós-colonial comece a se concretizar. Por isso, precisamos entender o passado colonizador, conversar sobre o presente com suas colonialidades para que, nesse presente, possamos construir um futuro descolonial e pós-colonial.

Referências

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. *REVER - Revista de Estudos da Religião*, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 107-125, dez. 2015. ISSN 1677-1222. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/rever/article/view/26189>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Pensamento decolonial, teologias pós-coloniais e teologia da libertação. *Perspectiva Teológica*, Belo Horizonte, v. 48, n. 3, p. 491-517, set./dez. 2016.

BORGES, Ângela Cristina. *Tambores do sertão*. Diferença Colonial e Interculturalidade: entrelaçamento entre Umbanda/Quimbanda e Candomblé Angola no Norte de Minas Gerais.

São Paulo, 2016. 302 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) - Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BORGES, Cristina. *Colonialidade do Ser e sustentação do racismo*: entendimento à luz de Nélon Maldonado-Torres In: CONGRESSO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL, VI, 2018, Montes Claros-MG. *Anais...* Montes Claros: Universidade Estadual de Montes Claros, 2018. p. 2261-2267. Disponível em <http://congressods.com.br/index.php/aceites/gt-12>. Acesso em: 16 Mar.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento da Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião*. Parecer CNE/CP nº 12/2018 homologado pela Portaria n. 1.403, publicada no D.O.U. de 28 dez. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces01_09.pdf. Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, 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 Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

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 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2017.

CLARKSON, F. Dominionism raising: a theocratic movement hiding in plain sight. *Political Research Associates*. 2016. Disponível em: <http://www.politicalresearch.org/2016/08/18/dominionism-rising-a-theocratic-movement-hiding-in-plain-sight#sthash.mWAeoGnZ.s3EKxqXP.dpbs.>. Acesso em: 29 jul. 2020.

CRUZ, Hedilberto Aguilar de la. Dominionismo: la corriente evangélica que compite por el poder político y económico en América Latina. *Religiones Latinoamericanas Nueva Época* - La perspectiva del creyente, n. 3, p. 39-64, enero-junio 2019. Disponible en: https://www.academia.edu/40342982/Dominionismo_la_corriente_evang%C3%A9lica_que_compite_por_el_poder_pol%C3%ADtico_y_econ%C3%B3mico_en_Am%C3%A9rica_Latina. Acesso em: 29 jul. 2020.

DUSSEL, Enrique. *Caminhos da libertação latino-americana*. 4 vol. São Paulo: Paulinas, 1985.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GROSFÓGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: trasmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n.80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 18 Mar.2019.

GRUEN, Wolfgang. *O "Ensino Religioso" na escola*. Belo Horizonte: Instituto Central de Filosofia e Teologia – UCMG, 1974. 12p

KOSSELLECK, Reinhart. *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2006.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. *A conquista da América Latina vista pelos índios*: relatos astecas, maias e incas. Petrópolis: Vozes, 1984.

MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais*. Sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MENEZES, Tarsila dos Reis. *O passado, o presente e o futuro nas plantas Puruborá (Rondônia)*, 2016. 235 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de São Carlos, UFScar, São Carlos, 2016. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/ppgas/wp-content/uploads/tarsila3.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.32, n. 94, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>>. Acesso em: 18 Mar.2019.

MIGNOLO, Walter. *Una concepción descolonial del mundo*: conversaciones de Francisco Carballo con Walter Mignolo. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projetos globais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

PORTO-GONÇALVES, Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio ambiente*, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/Paulo/Downloads/16231-57117-2-PB.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

PRANDI, Reginaldo. O candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 43-58, Oct. 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial

69092001000300003&lng=en&nrm=iso>.

access

on 29 July 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092001000300003>.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_d_o_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-razionalidad. In: BONÍLIA, Heraclio (Compilador). *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992. Cap.14, p.437-447.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. *Gênese do pensamento único em educação: franciscanos e jesuitismo na história da educação brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento, y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: LINERA, Alvaro Garcia; MIGNOLO, Walter. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2014. Cap.2, p.21-70.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALLERSTEIN, I. *O sistema mundial moderno: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI*. Vol. I. Porto: Ed. Afrontamentos, 1974a.

WALLERSTEIN, I. *O sistema mundial moderno: o mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia, 1600-1750*. Vol. II. Porto: Ed. Afrontamentos, 1974b.