

Ensino Religioso na BNCC e (De)colonialidade do Saber na Escola Pública

Religious Education at BNCC And (De)coloniality of Knowledge at Public School

Adecir Pozzer¹

RESUMO

Embora a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) seja objeto de uma série de críticas devido ao seu suposto alinhamento às visões empresariais de educação, a definição de uma diretriz curricular para o ensino religioso representa um alargamento dos horizontes de compreensão quanto a sua finalidade na escola pública. Solidifica, em certa medida, uma concepção que reconhece e valoriza a diversidade religiosa brasileira e mundial e, com isso, instaura um processo decolonial do conhecimento escolar relativo ao componente curricular que, historicamente esteve associado aos pressupostos doutrinários e interesses de religiões hegemônicas. Desde uma perspectiva crítico-compreensiva e articulando pressupostos teórico-metodológicos das Ciências da Religião e da Educação, nossa reflexão se concentra nas aberturas, desafios e possibilidades de diálogos interculturais, inter e transdisciplinares. Consideramos, assim, que o ensino religioso pode contribuir com a ampliação de compreensões contra hegemônicas e fomentar perspectivas dialógicas em processos formativos formais de educação na escola pública, desde que, ele próprio, não seja reduzido ao papel reificador do humano, incapaz de problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro e de reconhecer o respeito às distintas identidades, espiritualidades e alteridades.

Palavras-chave: Ensino Religioso; BNCC; Decolonialidade do Saber; Escola Pública.

ABSTRACT

Although the definition of the Common National Curricular Base (BNCC, 2017) is the object of a series of criticisms due to its supposed alignment with business visions of education, the definition of a curricular guideline for religious education represents a broadening of the horizons of understanding regarding its purpose in the public school. To a certain extent, it solidifies a conception that recognizes and values Brazilian and world religious diversity and, thus, establishes a decolonial process of school knowledge regarding the curricular component that, historically, has been associated with doctrinal assumptions and interests of hegemonic religions. From a critical-understanding perspective and articulating theoretical and methodological assumptions of the Sciences of Religion and Education, our reflection focuses on the

¹ Doutor em Educação pela UFSC (2020). E-mail: pozzeraadecir@hotmail.com

openings, challenges and possibilities of intercultural, inter and transdisciplinary dialogues. We believe, therefore, that religious education can contribute to the expansion of anti-hegemonic understandings and foster dialogical perspective in formal formative processes of education in the public school, provided that he himself is not reduced to the reifying role of the human, incapable of problematize prejudiced social representations about the other and recognize respect for different identities, spiritualities and alterities.

Keywords: Religious Education; BNCC; (De) coloniality of Knowledge; Public school.

Introdução

O propósito deste artigo é o de refletir em que medida o currículo do Ensino Religioso (ER) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser considerado uma oportunidade ou estratégia decolonial do saber da disciplina no ensino fundamental. Para isso, procuramos estabelecer aproximações entre os estudos de religião e os pós-coloniais, com atenção à escola pública brasileira.

Historicamente, no contexto da educação básica, o ER esteve a serviço da formação moral e confessional das religiões hegemônicas, de maneira específica, do cristianismo-católico. Desde o início do processo colonial, o ensino da religião foi estratégico para a difusão de imaginários que afirmavam concepções de mundo e práticas socioreligiosas alinhadas à supremacia e universalidade do sistema-mundo capitalista-cristão-europeu, combatendo e invisibilizando a diferença cultural e religiosa. No pensamento educacional brasileiro, essa perspectiva passou a ser problematizada pelos movimentos laicos e escola novistas a partir das décadas de 1920-30 em diante. Ou seja, o caráter confessional do ensino da religião passou a ser confrontado com a introdução e ampliação do ensino de ciências, instaurando uma tensão entre o ensino leigo e a presença do ER no currículo escolar. Depois de ampliado sob uma ótica interconfessional e ecumênica, é nos anos 90 que o ER passa a ser pensado e proposto nas escolas públicas brasileiras em uma perspectiva não confessional, expressa em forma de lei no art. 33 da LDB/1996, em especial na redação dada pela Lei nº 9.475/1997².

O fato de o ER integrar a formação básica do estudante e abordar a diversidade cultural religiosa sem proselitismos, porque embasado nas diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente das Ciências da Religião, como bem destaca a BNCC (BRASIL, 2017), tem aberto possibilidades de compreensão das manifestações do fenômeno religioso em suas múltiplas expressões, linguagens, interfaces e implicações na formação humana e na organização das sociedades.

² “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.” (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

Como prevê a BNCC, a abordagem pedagógica e intercultural dos conhecimentos religiosos introduz dois movimentos decoloniais do saber: I) a decolonialidade da cultura escolar que desconsidera o conhecimento religioso enquanto produto da experiência humana em diferentes culturas, tradições espirituais e movimentos religiosos; II) a decolonialidade relativa às concepções de ER que insistem em não reconhecer a viabilidade e relevância formativa deste estudo na escola pública.

Como o ensino escolar se caracteriza pela contínua articulação entre um passado a ser transmitido, um presente a ser significado e um futuro a ser projetado, as fronteiras entre o colonial³ e do decolonial em educação, assim como no campo religioso, são sensíveis e, por vezes, imbricadas. Por este motivo, quando utilizamos neste artigo o termo (de)colonialidade, com o prefixo “de” entre parênteses, queremos indicar o movimento hermenêutico-dialógico de todo esforço em compreender o processo formativo-educacional a partir dele mesmo. O uso deste termo é recente em publicações de língua portuguesa, até porque o termo mais usual é o de estudos pós-coloniais. Na língua espanhola de alguns países latino-americanos, geralmente se utiliza o termo *descolonización*, muito embora encontramos em outros países vizinhos o uso da denominação *decolonialidad*.

Neste artigo, utilizamos o termo (de)colonial, com parênteses no “de”, quando nos referimos a existência de uma tensão entre o colonial e o decolonial. Nos casos em que fazemos uso do termo sem parênteses no “de”, é porque queremos afirmar uma perspectiva decolonial, ou seja, de problematizar aquilo que permanece no imaginário e nas práticas advindas do pensamento colonial. Por este motivo, o propósito inicial deste texto é o de refletir sobre a (de)colonialidade do saber e suas múltiplas interfaces com os processos de produção do conhecimento educacional e, no segundo momento, adentrar nas questões próprias do ER proposto na BNCC, a fim de visualizar possibilidades deste componente curricular contribuir com processos decoloniais do saber na escola pública brasileira.

1. (De)colonialidade do saber: questões de fundo

Compreender a (de)colonialidade do saber pressupõe um alargamento do olhar para além do campo educacional, uma atitude hermenêutica decolonial diante da vida, do mundo e do conhecimento. Significa perceber que algumas marcas produzidas ao longo da história, ocasionadas em grande parte devido à

³ Entendemos por Colonial toda a tentativa do mundo adulto em limitar a capacidade criativa, inventiva e crítica dos infantes, geralmente porque em processos formais de educação, reproduzem-se narrativas, leituras e práticas etnocêntricas e homogeneizantes. Não remete, necessariamente, à compreensão do Colonialismo enquanto projeto imperialista está associado à totalidade do processo de Colonização, que implica em um domínio político, econômico e militar de um determinado território.

ausência de um verdadeiro diálogo intercultural⁴, como no caso de América Latina, ainda ressoam quando se trata de pensar a produção do conhecimento no campo educacional e a educação enquanto formação, na amplitude e plasticidade que o termo exige.

O Colonialismo como projeto imperialista está associado à totalidade do processo de Colonização, que é o domínio político, econômico e militar de um determinado território e a população que nele habita. Pode ser caracterizado por meio de alguns marcadores, como a desigualdade relacional, a disjunção cultural e social, a descontinuidade territorial entre quem coloniza e quem é colonizado, a negação da autonomia do colonizado, a hegemonia imposta pelo colonizador, o que inclui uma dinâmica de desmemorização das populações dominadas em relação a sua história, valores, saberes e costumes. Segundo Mignolo (2003), trata-se de moldar uma identidade fundada na distinção étnica, que se sustenta na superioridade de algumas formas de conhecimento sobre outras.

Compreendemos que todo debate sobre a relação entre os estudos pós-coloniais e suas implicações ao campo educacional e religioso, pressupõe uma compreensão mínima da “teia” constituinte do imaginário latino-americano desde suas raízes. Sem essas conexões, o debate da (de)colonialidade do saber e seus impactos à relação educação e religião produzida neste continente torna-se um tanto inócuo do ponto de vista de sua significação ao universo formativo.

Por este motivo, vale retomar a compreensão de que o Colonialismo é muito mais que um sistema de exploração econômica e de opressão política que afeta as estruturas de convivência social. Para José Martí (1983), é um sistema que implica uma antropologia racista como critério de humanidade que destrói os fundamentos espirituais antropológicos do Outro, o colonizado. Nesta perspectiva, Fornet-Betancourt (2017, p. 88) afirma que o colonizado “[...] é um *des-realizado*, foi-lhe arrebatado sua realidade, sua humanidade, e agora a ordem do colonizador aparece como seu caminho para a realidade”⁵.

A condição do colonizado, como descreve Albert Memmi (1920-) em sua obra *Retrato del Colonizado* (1974), é de um homem inferiorizado, um *sub-homem*, onde a riqueza do Colono repousa sobre a miséria do Colonizado. Trata-se de uma situação de exploração que coloca o explorador em dependência do explorado, caracterizando uma relação dialética, pois “o Colonizador vive porque existe o Colonizado” (MEMMI, 1974, p. 14).

⁴ Neste sentido, Fleuri (2013, p. 59) nos desafia a imaginar, “[...] o quanto teriam aprendido as culturas europeias se, em vez de conquistar, tivessem realizado um diálogo intercultural com os povos ancestrais ameríndios! Se tivessem aprendido a cuidar da natureza como os povos aborígenes cuidam! Se tivessem compreendido suas culturas e suas visões religiosas! Certamente as gerações seguintes não teriam a situação catastrófica em que hoje nos encontramos em termos de sustentabilidade da vida e da convivência em nosso planeta!”

⁵ Do original: “El colonizado es así un *des-realizado*, se le ha arrebatado su realidad, su humanidad, y ahora aparece el orden del colonizador como su camino hacia la realidad”.

Na obra *Fenomenologia do Espírito*, Hegel (2014) assinala essa dialética na parábola do senhor e do escravo, demonstrando que um se constitui na interface e dependência do outro. Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire também utiliza esta relação ao demonstrar como as classes opressora e oprimida se constituem de forma imbricada e numa permanente “dependência” mútua: “ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos” (FREIRE, 2005, p. 41-42). São situações opostas, porém dependentes em uma relação marcada pela contradição. Essa contradição é que leva o oprimido, por exemplo, a crer que o ideal é alcançar a condição de seu opositor, no caso o opressor, tanto no nível material quanto no subjetivo, ou a rebelar-se.

Os processos Coloniais na América Latina redefiniram as identidades das populações colonizadas em torno dos conceitos de “índio” e “negro”, ou seja, da ideia de raça. Para Quijano (2014), essa classificação hierárquica é o fundamento do Colonialismo em latino-américa, instituído desde o século XVI e fortalecido com os modelos naturalistas e biologicistas, nos séculos XVII e XIX, respectivamente. São as taxonomias utilizadas à classificação racial que se converteram em base epistêmica do poder colonial. Assim, se concebia que “por natureza” havia raças superiores e raças inferiores, perspectiva que consolidou o domínio espanhol e português em América e sustentou a legitimação científica do poder colonial europeu nos séculos seguintes (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Kant, por exemplo, em sua obra *Physische Geographie*, relaciona a cor dos povos ao caráter moral. Em outras palavras, isso significaria que a raça, e especificamente a cor da pele, é um indicativo da capacidade ou não que um povo tem para “educar” sua natureza moral. Afirma que “a humanidade existe em sua mais plena perfeição (*Vollkommenheit*) na raça branca. Os hindus possuem uma menor quantidade de talentos. Os negros são inferiores e, no fundo, assim se encontra uma parte dos povos americanos”.⁶ (KANT, 1923, p. 316).

Essa perspectiva de ciência do homem concebida por Kant fundamenta uma hierarquia moral que nega a simultaneidade dos conhecimentos e suas formas de produção em distintas culturas. Igualmente, legitima o tipo de relação estabelecida entre o Colono e seu Colonizado que, em latino-américa, é marcada pela depreciação quase que total dos aspectos culturais provenientes do universo do Colonizado, colocando-o como que num tempo primitivo do desenvolvimento moral (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

O Catolicismo exerceu papel determinante nas colônias latino-americanas (especialmente até meados do Concílio Vaticano II (1962-1965) e a respectiva Conferência de Medellín (1968), a partir dos quais a Igreja Católica opta por um olhar diferenciado às populações latino-americanas e seus problemas), pois foi

⁶ “La humanidad existe en su mayor perfección (*Vollkommenheit*) en la raza blanca. Los hindues amarillos poseen una menor cantidad de talento. Los negros son inferiores y en el fondo se encuentra una parte de los pueblos americanos”. A tradução do alemão para o espanhol realizada por Santiago Castro-Gómez, citada na obra *La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, 2005, pág. 41.

uma religião legitimadora do papel do Colonizador - homem branco, estrangeiro, impostor. Ela “não chama o homem colonizado para a via de Deus, mas para a via do Branco, a via do patrão, a via do opressor. E como sabemos, neste negócio são muitos os chamados e poucos os escolhidos” (FANON, 1968, p. 31).

Para Castro-Gómez (2005), a relação da aristocracia cristã com o Colonialismo é embrionária. É ela que inaugura, no século XVI, o discurso universalista dos tempos modernos, e não a burguesia liberal, paradoxalmente. É uma relação embrionária porque já se nutria nos séculos anteriores, quando das tentativas de classificação dos povos para além do continente europeu que, segundo Mignolo (2003), está associada ao discurso da “limpeza de sangue”.⁷

A associação entre a “classificação dos povos” e o discurso de “limpeza de sangue” está relacionada à divisão tripartida do mundo que Heródoto (485-425 a.C.) propõe, seguido por muitos pensadores da antiguidade, de que o mundo podia ser dividido em três grandes regiões: Europa, Ásia e África. Esta compreensão é representada no *orbis terrarum*⁸, de Abraham Ortelius (1527-1598), e foi base para a divisão territorial do mundo, e conseqüentemente dos povos, de forma hierárquica e com base moral, fundamentada no discurso religioso (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

A fundamentação da divisão tripartida no discurso religioso faz referência ao relato bíblico de Noé⁹, no qual ele atribui responsabilidades para cada filho, isto é, cada um povoaria um dos três continentes: *Sem* povoaria a Ásia, *Cam*, o filho maldito, a África e *Jafet*, o filho mais velho, a Europa. Na reinterpretação teológica da antiga divisão hierárquica dos povos, a Europa ocupou um lugar privilegiado em relação à Ásia e à África, consideradas por gregos e romanos como local de “bárbaros” (O’GORMAN, 1991).

[...] As três partes do mundo conhecido foram ordenadas hierarquicamente segundo o critério de diferenciação étnica: os asiáticos e os africanos, descendentes de aqueles filhos que segundo o relato bíblico caíram em desgraça frente a seu pai, eram tidos como racial e culturalmente inferiores aos europeus, descendentes diretos de Jafet, o filho amado de Noé (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 55).

⁷ O discurso de *limpeza de sangue*, conforme Mignolo (2003) e Castro-Gómez (2005, p. 57), é o primeiro imaginário geopolítico do *sistema-mundo* (que conceituaremos mais adiante) que se incorpora no *habitus* (conforme definição de Bourdieu) dos imigrantes europeus, estruturando a divisão étnica do trabalho, bem como a transferência de pessoas, capital e matérias primas em *nível mundial*.

⁸ O *orbis terrarum* é considerado, na cartografia, o primeiro atlas moderno que trata da circularidade da terra. Tanto Castro-Gómez (2005) quanto Mignolo (2003) tomam essa ideia do historiador mexicano Edmundo O’Gorman (1906-1995), especificamente de seu livro *La Invención de América* (1991).

⁹ Segundo o livro de Gênesis 9, 25-27 diz-se que: “[...] 25 e disse: Maldito seja Canaã; servo dos servos será de seus irmãos. 26 Disse mais: Bendito seja o Senhor, o Deus de Sem; e seja-lhe Canaã por servo. 27 Alargue Deus a Jafé, e habite Jafé nas tendas de Sem; e seja-lhe Canaã por servo”.

Esta concepção ideológica é retratada por cronistas ainda no século XVIII, como é o caso do jesuíta espanhol José Gumilla que, no livro *El Orinoco ilustrado* - de 1741 - se questiona sobre a origem histórica das populações indígenas; mais especificamente, de como chegaram à América deixando seus irmãos no outro lado do continente, referindo-se aos africanos¹⁰. Reforça a relação entre indígenas e africanos enquanto descendentes do mesmo tronco, filhos de *Cam*. Amaldiçoados, portanto, embora reconheça que há diferenças entre eles (CASTRO-GÓMEZ, 2005). O indígena, especialmente da região amazônica, por exemplo, fora descrito como “um monstro nunca visto que é intelectualmente ignorante, possui um coração ingrato, um peito de inconsistência, costas de preguiça (e) pés de medo”.¹¹ (GUMILLA, 1994, p. 49).

Retomar esses aspectos históricos nos parece, além de estratégico, necessário, pois o imaginário segregacionista tem se reordenado nos tempos contemporâneos associando-se fortemente a uma teologia midiática, especificamente ao que se denomina de Teologia da Prosperidade. De acordo com Mariano (2005), essa teologia se inicia em meados dos anos 70 nos Estados Unidos e, no Brasil, encontra terreno fértil em denominações cristãs neopentecostais. Caracteriza-se por demonizar a pobreza e a enfermidade afirmando que a única forma de exorcizá-los é por meio da prática do “dar para receber” (p. 160), invertendo sobremaneira a compreensão histórica e social do Evangelho. Procura afirmar-se combatendo os cultos afro-brasileiros, o espiritismo e o catolicismo popular, com discursos preconceituosos e um tanto reacionários.

É a partir e em conexão com esse imaginário que compreendemos ser relevante o debate da (de)colonialidade do saber e sua relação com o Ensino Religioso proposto na BNCC. Isso porque a colonialidade do saber se manifesta nas desigualdades e injustiças socioculturais produzidas pelo Colonialismo e Imperialismo, além do legado epistemológico do Eurocentrismo¹², que dificulta a compreensão do mundo desde o mundo em que diferentes povos vivem, com suas epistemes e horizontes de sentido próprios. Mignolo (2010) assinala que os gregos inventaram o pensamento filosófico, de grande importância, sem dúvidas; no entanto, não inventaram o Pensamento. O Pensamento encontra-se em todos os lugares em que as distintas culturas se desenvolveram, constituindo assim múltiplas epistemes e formas de compreensão que integram o patrimônio da humanidade, onde se situam os saberes produzidos sobre os fenômenos religiosos.

¹⁰ Castro-Gómez (2005) destaca que Gumilla sustenta a hipótese, em seu livro, de que o que ocorrera foi algo semelhante a um fato de 1731, onde um barco sumiu nas ilhas Canárias e foi levado pelas correntezas do mar até o rio Orinoco. Deduz que algo semelhante tenha ocorrido com africanos que foram levados pelas correntes marítimas até a América, no mínimo 100 anos antes da Conquista.

¹¹ Do original: “un monstruo nunca visto que tiene cabeza de ignorancia, corazón de ingratitud, pecho de inconsistencia, espaldas de pereza [y] pies de miedo”

¹² Para Dussel, o “Eurocentrismo” consiste exatamente em constituir como *universalidade abstrata humana em geral* momentos de *particularidade* europeia, a primeira particularidade *de fato* mundial (quer dizer, a primeira universalidade humana concreta). A cultura, a civilização, a filosofia, a subjetividade, etc, *moderno*-europeias foram tomadas como a cultura, a civilização, a filosofia, a subjetividade, etc, sem mais (humano-universal-abstrato) (DUSSEL, 2012, p. 69).

Catherine Walsh (2013) afirma que a colonialidade do saber impede o reconhecimento de outras racionalidades, epistemologias e horizontes de compreensão, especialmente dos povos periféricos ou fronteiriços. A base de sustentação da colonialidade do saber é o conjunto de imbricações com a colonialidade do poder, do ser e do viver, em que a organização e legitimação do conhecimento ocorrem a partir da articulação entre os centros de poder e as regiões subordinadas, ao que Mignolo (2010) denomina de *diferença colonial e geopolítica do conhecimento*.

A presença de concepções e práticas etnocêntricas nas instituições educacionais acaba reforçando a homogeneidade na medida em que partem de pressupostos padronizantes, herdados e naturalizados através do processo de colonização. Estas heranças “[...] se encontram internalizadas e ainda vivas no presente através das relações de poder, conhecimentos e subjetividades” (LIMA, 2014, p. 155).

A relação assimétrica entre sujeitos, culturas e suas perspectivas epistemológicas é o que dá sustentação ao processo de alargamento dos espaços acadêmicos para que outras epistemologias e hermenêuticas se integrem e provoquem a criação de novas cenas e cenários para pensar a produção do conhecimento e a formação em perspectivas decoloniais, ou não coloniais. Esses processos têm de ocorrer a partir de outras lógicas, mesmo que esta relação ocorra entremeio a riscos, conflitos e consensos, pois, de acordo com Leopoldo Zea (1972), a América Latina, por exemplo, é fruto de heranças coloniais, mas também de resistências que produziram identidades, pedagogias, compreensões e filosofias com características próprias¹³.

Mas como pensar e efetivar processos de alargamento dos espaços formativos e educacionais para que se reconheçam outras perspectivas epistemológicas e hermenêuticas senão através de um processo decolonial dos próprios centros de produção e legitimação do conhecimento? Que espaço teriam os estudos sobre a diversidade religiosa? Para Mignolo (2008), o percurso do decolonial está associado a uma espécie de *desobediência epistêmica*, seja na produção do conhecimento, nas escolhas metodológicas ou no aporte teórico. Pressupõe compreender dialética e interculturalmente o mundo através das próprias interioridades, do espaço geográfico e da cosmovisão dos que aqui habitam, neste caso, brasileiros e latino-americanos, em suas múltiplas identidades, cosmovisões e racionalidades.

Não se trata de excluir a(s) epistemologia(s) dominante(s), mas realizar uma releitura dos processos históricos, não somente sob a ótica do colonizador, e tampouco sob a perspectiva daquele que se sustenta no discurso derrotista fazendo-se de vítima indefesa. Há que se enfatizar o potencial das interculturalidades, do hibridismo e dos *entre-lugares* (BHABHA, 2013), do *pensamento de fronteira* (MIGNOLO, 2008), que possibilita reconhecer a relação

¹³ Mais informações, sugerimos consultar as obras *Discurso desde a marginalização e a barbárie* e *A filosofia latino-americana como filosofia pura e simplesmente*, publicadas em 2005.

de complementaridade, e não antagônica, entre os campos do conhecimento, o que produz uma ressignificação do universal moderno pelo *pluriversalismo* (BALLESTRIN, 2013).

Instaurar um processo de decolonialidade por vias não coloniais implica em uma ruptura com o pensamento único e a mera reprodução de concepções e práticas socioculturais orientadas pela lógica mercantil e homogeneizante. Lógica que opera sustentada no abstrato e que retirando o humano de sua relação propriamente humana, isto é, afetiva, racional, recíproca e intersubjetiva. O decolonial é um devir contínuo e dinâmico de reinvenção e ressignificação da própria existência (GENIS, 2004). Necessariamente, não implica negar o passado, mas olhá-lo sob outras lentes, como parte da história que nos constitui, recuperando o belo que pode ter havido e evitando a repetição daquilo que foi violento e desumano. É nesta perspectiva que Wirth (2013, p. 134) afirma que “a ‘hermenêutica diatópica’ proposta pelas epistemologias pós-coloniais tem como um dos seus objetivos a superação desta noção eurocêntrica da história”.

Na medida em que os indivíduos se liberam de posturas etnocêntricas e autossuficientes, ou que vão se desarmando culturalmente (PANIKKAR, 1993), vai se configurando um conjunto de conexões centradas na convivência e no enriquecimento mútuo, tanto em nível teórico quanto prático, para gerar atitudes compreensíveis e processos de transformação cultural dos indivíduos em diálogo, condições indispensáveis para o reconhecimento mútuo (HONNETH, 2009; RICOEUR, 2006). É nesta perspectiva que procuraremos refletir em que medida a proposta de Ensino Religioso presente na BNCC favorece o diálogo entre as distintas religiões e filosofias de vida, problematizando concepções preconceituosas e fortalecendo a superação de práticas que afrontam a dignidade do Outro e negam o direito à diferença.

2. Ensino Religioso na BNCC: caminhos à decolonialidade do saber

A presença do ER na BNCC marca a história deste componente curricular. Pela primeira vez definiu-se uma diretriz curricular de ER organizada e chancelada pelo Ministério da Educação. Mesmo cercado de polêmicas devido às distintas concepções e práticas escolares ao longo da história da educação brasileira, para os profissionais habilitados na área parece ser muito significativo, pois se trata do reconhecimento de um conjunto de esforços empreendidos, como é o caso do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)¹⁴ e de universidades que oferecem cursos de formação inicial em Ciências da Religião, e todos os agentes envolvidos.

¹⁴ Destacamos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), publicados em 1997, que serviu para a elaboração de propostas de cursos de formação inicial e continuada, bem como de propostas curriculares de inúmeras redes de ensino de estados e municípios.

Diante de concepções e políticas educacionais que não reconhecem o estudo do fenômeno religioso como conteúdo escolar, este fato desvela uma tentativa de negação do direito ao conhecimento sobre as religiões e seu papel sociocultural aos estudantes da Educação Básica. Ao mesmo tempo, reafirma a possibilidade desse estudo ocorrer de forma não proselitista, ou seja, a partir de pressupostos científicos, éticos e em perspectiva intercultural, em consonância com os princípios de uma *laicidade do reconhecimento*, em que as instituições públicas não neguem o debate sobre o religioso no espaço público, mas criem condições para um diálogo existencial e assimétrico entre culturas e religiões. Para Milot (2012, p. 360), a *laicidade do reconhecimento* é “o conhecimento de vários pontos de vista morais e religiosos que, embora necessário, deve realmente servir a outro propósito: o respeito pelos outros como iguais em dignidade”.

Nesta perspectiva, os objetivos do ER propostos pela BNCC que orientam todo fazer pedagógico são:

- 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 (BRASIL, 2017, p. 432).

Se simplesmente tomarmos os objetivos do ER, podemos estabelecer uma série de conexões com o debate do decolonial, tais como a liberdade de crença e consciência, o estudo das diferentes manifestações religiosas percebidas na realidade dos estudantes, o foco no respeito às diversas concepções e o pluralismo de ideias, na perspectiva dos direitos humanos, bem como a possibilidade de os estudantes construírem sentidos pessoais a partir do acesso ao conjunto de conhecimentos religiosos. Ou seja, não se trata de uma perspectiva meramente de transmissão de informações, de verdades e de significados que objetivam a conversão do estudante a uma única perspectiva, homogênea e padrão, nos moldes do que foi outrora o ensino confessional. Ao contrário, possibilita ao estudante ampliar os horizontes de compreensão do campo religioso e de sua própria vivência espiritual, seja ela vinculada a alguma denominação religiosa ou não.

Não é sem sentido que o ER na BNCC sinaliza um encaminhamento centrado na “pesquisa e no diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes” (BRASIL, 2017, p. 432). Se na perspectiva confessional a metodologia era focada na resposta pré-definida, o ER não confessional se caracteriza por uma

inversão fundamental em que a pergunta passa a ser mobilizadora do processo de ensino-aprendizagem. Assim, abrem-se espaços para o exercício do diálogo que, segundo Hermann (2002, p. 94), “[...] se constitui na força do próprio educar - que é educar-se - no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos”.

No contexto educacional, a pergunta é altamente formativa, pois ela impulsiona o processo interpretativo e compreensivo de um (con)texto ou de uma ação humana. “É uma chave que descortina e, ao mesmo tempo, tensiona aquilo que é convencional e naturalizado nos espaços formativos” (POZZER, 2020, p. 233). Desvela aspectos que ficaram ou ficam à margem do debate ou do currículo escolar, muitas vezes subalternizados ou inferiorizados ao longo da tradição, em especial ao que diz respeito a outras racionalidade, experiências e valores de culturas e religiões minoritárias, que no caso brasileiro, podemos citar as religiões de matriz afro-brasileiras, indígenas, espíritas, dentre outras.

O questionamento e a vontade de conhecer são pressupostos dos diálogos socráticos. Eles partem da constatação de um não saber sobre algo, uma dimensão negativa implícita ao ato de perguntar, de questionar. De acordo com Hermann (2002), há aí uma dimensão dialética em torno do perguntar, pois ao mesmo tempo em que se abre espaço à questionabilidade, surgem limitações em torno da oposição entre um “sim” ou um “não” que, na sua objetividade, pode cessar o diálogo ou, ainda, limitar os horizontes de compreensão. Por isso, a capacidade de se perguntar implica em uma reflexividade, em um movimento interno intrínseco à percepção do não saber (sobre) algo, elemento mobilizador do ato de perguntar. Além do movimento interno de reflexão estão as condições exteriores ao perguntar e às possibilidades de construção de respostas dialógicas.

No contexto educacional e do ER, parece-nos que a pergunta articulada à reflexividade é condição essencial à construção do conhecimento e ao processo compreensivo e decolonial do saber, porque possui a capacidade de desconcertar e problematizar padrões, situações e condições inerentes à cultura escolar e a determinadas narrativas e práticas socioreligiosas. “A verdadeira interrogação pressupõe abertura e, conseqüentemente, desconhecimento da resposta. A dialética entre pergunta e resposta desmobiliza a firmeza de opiniões dominantes, pois põe a descoberto o que até então não havia surgido” (HERMANN, 2002, p. 59).

Sob outra perspectiva, Panikkar (2006) propõe o diálogo dialogal, fundamental para a compreensão da interculturalidade crítica. Tal diálogo não pretende con-vencer o outro, vencendo-o dialeticamente, ou buscando uma verdade comum sob as regras da dialética. Não se trata de uma disputa na *arena*, onde os dialogantes precisam se submeter a regras estabelecidas previamente. É um diálogo que parte do encontro, do estranhamento e, ao mesmo tempo, da vontade de reciprocidade, confiança e interação solidária entre os interlocutores. Se caracteriza por ser sempre inaugural, improvável e, por isso, singular.

Por isso, esse diálogo tem um caráter de “confrontação” entre dialogantes. Mas, ao invés de se eliminar o argumento do outro, busca-se o mútuo entendimento, isto é, procura-se compreender o que ele deseja expressar. Esse diálogo é fundamentalmente assimétrico, pois constrói sua sustentação no processo interativo entre os dialogantes. Por isso, torna-se necessário que os interlocutores se disponham ao diferente e evitem levar o debate para a *arena*, ou seja, o espaço da luta que pressupõe um vencedor e um vencido. O esforço de ambos há de ser a manutenção da *ágora*, o espaço do diálogo aberto, da fala e da escuta.

Não sem motivos, o ER na escola pública, segundo a BNCC, assume a interculturalidade e a ética da alteridade como fundamentos teórico-pedagógicos, com o objetivo de favorecer experiências de aprendizagem, intercâmbios e diálogos existenciais, de modo a desenvolver atitudes de acolhimento e respeito das distintas identidades culturais, religiosas e outras. Esse reconhecimento e valorização da simultaneidade dos conhecimentos e suas formas de produção em distintas culturas e tradições religiosas inaugura um novo paradigma de ER. Mas, em que medida essa proposta contribui com o desenvolvimento de processos decoloniais do ER e, por extensão, a educação? A BNCC sinaliza quais competências o estudante precisa desenvolver até ao final dos nove anos do Ensino Fundamental, a saber:

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. 433).

Por meio de um conjunto de habilidades, distribuídas ao longo dos anos escolares e articuladas de tal forma que possibilitem desenvolver progressivamente a aprendizagem dos conhecimentos específicos do ER, o estudante terá condições de compreender minimamente sobre a influência das religiões nas sociedades e na formação das subjetividades. Poderá ainda entender quais são os aspectos transversais à educação e à religião que dizem respeito aos distintos campos da atuação humana, favorecendo o exercício da cidadania e o combate de todo tipo de discriminação motivado por questões religiosas. Em outras palavras, o estudante terá a oportunidade formativa de não reproduzir preconceitos

historicamente transmitidos de geração em geração, muitas vezes fomentados em espaços formais de educação. Daí a contribuição do ER, conforme prevê a BNCC, ser uma oportunidade estratégica para ampliar as ações e atitudes decoloniais do saber na educação escolar.

Neste processo, reconhecemos o papel das Ciências da Religião que, em diálogo com as Ciências da Educação, embasa a formação docente dos profissionais que atuarão com o ER na Educação Básica, além de, na atualidade, auxiliar na sistematização dos conhecimentos relativos ao fenômeno religioso presente em diferentes culturas e sociedades, enquanto “bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte” (BRASIL, 2017, p. 432).

Considerações finais

Tratar da (de)colonialidade do saber a partir da relação entre educação e religião é uma atividade complexa, pois tanto um campo quanto o outro se sustentam em processos de transmissão cultural de saberes, valores e princípios de geração em geração, mesmo que com métodos, conteúdos e interesses distintos. Os conhecimentos escolares, bem como os conhecimentos da fé, são ensinados aos infantes. No entanto, há que se diferenciar o que cabe às distintas instâncias sociais, como é o caso da escola pública que, justamente por ser pública, tem de cumprir seu papel de abordar pedagogicamente o conhecimento produzido pela humanidade, o que inclui o conhecimento da diversidade cultural-religiosa, a partir de pressupostos éticos e científicos. O ensino e cultivo da fé religiosa são de responsabilidade da família e da comunidade religiosa que cada pessoa aderir, ressaltando-se que muitos casos possuem múltipla pertença. Há, ainda, os que optam não ter religião ou que se declaram ateus, céticos ou agnósticos.

A decolonialidade do saber do componente curricular ER implica conceber a educação em uma perspectiva intercultural, capaz de reconhecer o ser humano em sua integralidade, potência e conexão com o mundo da vida e a natureza em suas múltiplas possibilidades, contradições e interações. Deste modo, a proposta de ER da BNCC, mesmo com seus limites, é uma diretriz que abre fendas nas estruturas e imaginários que historicamente sustentaram concepções e práticas sociais e escolares que invisibilizam saberes, identidades, formas de crer e viver.

Por fim, consideramos que o ER pode contribuir com a ampliação de compreensões contra hegemônicas e fomentar perspectivas dialógicas em processos formativos formais de educação na escola pública, desde que, ele próprio, não seja reduzido ao papel reificador do humano, incapaz de problematizar representações sociais preconceituosas sobre o *outro* e de reconhecer o respeito às distintas identidades, espiritualidades e alteridades.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v.2, n.11, p.89-117, 2013.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. 1 ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Trad. de Ephraim Ferreira Alves; Jaime A Clasen; Lúcia M.E. Orth. – 4. ed. – Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Elementos para una crítica intercultural de la ciencia hegemónica. **Revista Concordia - Internationale Zeitschrift für Philosophie**, Band/tomo 71, Aachen, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In: FLEURI, Reinaldo Matias; et al. (Orgs.). **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013.

FREIRE, Paulo. (1970) **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GENIS, Andrea Díaz. **La construcción de la identidad en América Latina: una aproximación hermenéutica**. Montevideo-Uruguay: Nordan Comunidad, 2004.

GUMILLA, Joseph. (1741). **Historia Natural, Civil y Geográfica de las naciones situadas en las riveras del Río Orinoco**. Santafé de Bogotá: Imagen, 1994.

HEGEL, Georg W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. Paulo Meneses. 9. ed. – Petrópolis/RJ: Vozes: Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Coleção [o que você precisa saber sobre...] Rio de Janeiro: DP & A. 2002.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009.

KANT, Immanuel. **Physische Geographie**. Berlin: Akademie Ausgabe of the Gesammelten Schriften, 1923.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio. de. **Raízes da Modernidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MARIANO, Ricardo. **Pentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2005.

MARTÍ, José. **Nossa América**. Tradução de Maria Angélica de Almeida Triber. São Paulo: HUCITEC, 1983. 254p. (Texto original de 1891)

MEMMI, Albert. **Retrato del Colonizado**. Trad. Carlos Rodríguez Sanz. Madrid: Edicusa, 1974.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de La colonialidad y gramática de La descolonialidad**. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: literatura, língua e identidade, n.34, 2008, p. 287-324.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Traducción Juan María Madariaga y Cristina Vega Solís. Tres Cantos - Madrid: Akal, D.L. 2003.

MILOT, Micleline. A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 355-368, jan./dez. 2012.

O'GORMAN, Edmundo. **La invención de América: investigación acerca de la estructura histórica del nuevo mundo y del sentido de su devenir**. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

PANIKKAR, Raimón. **Paz e Interculturalidad: una reflexión filosófica**. Tradução Germán Ancochea. Barcelona: Herder, 2006.

PANIKKAR, Raimón. **Paz y desarme cultural**. Santander: Sal Terrae, 1993.

POZZER, Adecir. **(De)colonialidade do saber e pesquisa em educação no PPGE/UFSC: a atitude hermenêutica como percurso (auto)formativo**. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSC. Florianópolis, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y conocimiento en América Latina. In: MIGNOLO, Walter; et. al. **Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo**. 2. ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014, p. 119-132.

RICOEUR, Paul. **Percurso do reconhecimento**. Trad. Nicolás N. Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

WIRTH, Lauri Emílio. Religião e epistemologias pós-coloniais. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013, p. 129-142.

ZEA, Leopoldo. **América como consciência**. 2. ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1972.