

La enseñanza religiosa en territorio brasileño: ejercicios decoloniales

Religious teaching in Brazilian territory: decolonial exercises

Ensino religioso em território brasileiro: exercícios decoloniais

Simone Riske-Koch¹

Universidade Regional de Blumenau

Lilian Blanck de Oliveira²

Universidade Regional de Blumenau

*"Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza;
e temos o direito de ser diferente sempre que a
igualdade nos descaracteriza"
(Boaventura Souza Santos 2003).*

Resumen

El contexto del territorio brasileño está marcado por colonialidades, debido a los procesos de colonización. Estos han impuesto, sobre la educación formal, prácticas que reproducen una visión mundial hegemónica de los grupos colonizadores. La enseñanza religiosa, a lo largo de la historia de la educación, ha admitido los planos teórico-metodológicos: confesional, interconfesional y no confesional. El estudio señala las posibilidades de decolonialidades en la enseñanza religiosa en el territorio brasileño y reconoce las diversidades epistémicas y metodológicas que, a la vez, interrogan e influyen la enseñanza de la diversidad religiosa, para esta y con esta en el territorio brasileño.

Palabras clave: Territorio brasileño, territorialidad, decolonialidades, enseñanza religiosa, FONAPER.

-
- 1 Licenciada en Ciencias de la Religión y Pedagogía. Maestría en Educación (PPGE / FURB). Estudiante de doctorado en Desarrollo Regional en el PPGDR / FURB. Profesora de la Universidad Regional de Blumenau. Integrante del Grupo de Investigación Ethos, Alteridad y Desarrollo (GPEAD / FURB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3704-2672> / Correo electrónico: srkoch06@gmail.com
 - 2 Pedagoga. Doctora en Teología (EST). Profesora del Programa de Posgrado en Desarrollo Regional (PPGDR / FURB). Líder del Grupo de Investigación Ethos, Alteridad y Desarrollo (GPEAD / FURB). ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-3755-6630> / Correo electrónico: lilianbo29@gmail.com

Abstract

The context of the Brazilian territory is marked by colonialities resulting from colonization processes, which imposed in formal education, reproductive practices of the hegemonic worldview of the colonizers. Throughout the history of education, religious education (RE) has assumed theoretical-methodological perspectives of a confessional, interfaith and non-confessional nature. The study points out possibilities - exercises for/of decolonialities in the RE, which recognize epistemic and methodological diversities at the same time that they challenge and affect the teaching of/for/with religious diversity in the Brazilian territory.

Keywords: Brazilian territory, territorialities, decolonialities, religious education, FONAPER (Permanent National Forum of Religious Education)

Resumo

O contexto do território brasileiro é marcado por colonialidades decorrentes de processos de colonização, que impingiram na educação formal, práticas reprodutoras da visão de mundo hegemônica dos colonizadores. Ao longo da história da educação o ensino religioso (ER) assumiu perspectivas teórico-metodológicas de cunho confessional, interconfessional e não confessional. O estudo sinaliza *possibilidades* – *exercícios* para/de decolonialidades no ER, que reconhecem diversidades epistêmicas e metodológicas ao mesmo tempo em que, interpelam e afetam o ensino da/para/com a diversidade religiosa no território brasileiro.

Palavras chave: Território brasileiro, territorialidades, decolonialidades, ensino religioso, FONAPER.

1 Aproximações iniciais

A diversidade faz parte do acontecer da vida. Com uma área territorial de 8.515.767.049 Km², a República Federativa do Brasil apresenta uma diversidade de povos, etnias, culturas, fauna e flora. Este país é uma das nações multiculturais e etnicamente mais diversas do mundo, onde cada povo e/ou grupo social possui maneiras próprias de perceber o mundo, pensar e organizar seus tempos, espaços e lugares, socializar e perpetuar seus conhecimentos e saberes, vivenciando,

marcando e construindo as territorialidades de cada ser humano e do seu coletivo³.

Desde pequenos aprendemos a conhecer e identificar as diversidades, entre elas a humana, a partir de e em suas semelhanças e dessemelhanças – *igualdades e diferenças*: formas de corpo, cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, formas linguísticas,

3 Simone Riske-Koch. “Discurso e ensino religioso: um olhar a partir das diferenças”. (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau, 2007).

entre outras. Imersos em múltiplas relações de poder e dominação territoriais de cunho político, econômico, religioso e cultural, nem sempre nos atentamos para o fato de que, muitas vezes, aprendermos a identificar e conhecer as *diferenças* como algo menor, um valor que destoa no/do contexto, grupo ou sujeito e, as *igualdades* como algo parecido, que integra ou forma um determinado contexto, sujeito ou grupo, valor, peso e direito para um determinado coletivo. Leituras e processos discursivos de caráter dicotômico e/ou hierarquizado como perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade, santo e diabólico, família de bem e sem família, conhecimentos e saberes, entre outros, consubstanciam poderes, determinam lugares e delimitam fronteiras de forma objetiva e subjetiva, definindo os *tempos, espaços e lugares* de sujeitos e grupos de humanos no território e na construção de suas territorialidades⁴.

A diferença é constituidora da identidade - *identifica e forma*. A identidade não é algo fixo, estável, unificado, permanente, homogêneo ou acabado, mas uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação

- um ato performativo, que, “[...] em princípio, nos diferencia dos outros”⁵. A diferença é o que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções. “A identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’ [...]” E “a diferença é aquilo que o outro é: ‘ela é italiana’ [...]”⁶.

Diferente muitas vezes é lido como sendo o “outro”, o estranho, o inevitável. O “outro” é o outro gênero, a cor diferente, a outra sexualidade, a outra etnia, a outra nacionalidade, o corpo diferente, a outra forma de expressar a religiosidade. Mas o *diferente* também somos nós - eu e você, uma vez que a diferença em seus múltiplos textos e contextos nos interpela, nos habita e constitui ontologicamente. No entanto, ela não é estática, fixa ou permanente, uma vez que a identidade e a diferença são construídas e somos nós que as fabricamos no contexto das relações culturais e sociais de um dado movimento e território.⁷

A ideia de diversidade percebida somente como um conjunto, uma totalidade, sem atentar para as especificidades nela contidas, pode tender

4 Nilma Lino Gomes. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. Em *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. (Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005).

5 Octavio Souza, *Fantasia de Brasil*. (São Paulo: Escuta, 1994), 17.

6 Tomaz Tadeu da Silva. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2.ed. (Petrópolis: Vozes, 2003), 74.

7 Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. (Belo Horizonte: Autêntica, 2000).

a naturalizar, cristalizar, essencializar a identidade e a diferença. Por outro lado, a diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. A *diversidade* é composta pelos *diferentes*, formada em e a partir de suas *diferenças* e *semelhanças*, que integram e constituem suas *identidades*. Assumir a diversidade é assumir a *diferença* como um valor e a *igualdade* como um direito com o mesmo peso para todos, pois todos somos *diferentes* - temos uma identidade única. É posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a vida em toda a dignidade humana, a educação como um direito social e o respeito à diversidade em um campo ético e político. Portanto, adentrar no campo das diversidades é reconhecer que estamos lidando com uma construção histórica, social e cultural com e a partir das diferenças, as quais estão ligadas às relações de poder e aos processos de colonização e dominação.⁸

A história da América Latina e Caribe é marcada por inúmeros processos de colonização e colonialidades em todas as suas áreas, entre elas a educação, conduzida em movimentos raras vezes tranquilos e/ou pacíficos. No Brasil as relações estabelecidas entre

Estado e Igreja ocuparam lugares diferenciados, mas interconectados e atuantes com vistas ao mesmo objetivo: colonizar e expropriar. A educação foi uma das ferramentas, ou talvez a ferramenta mais sutil e determinante, para a demarcação do novo *status quo*, ou seja: território em conquista e territorialidades a serem eliminadas.

Por território compreendemos com Costa⁹ o contexto geográfico que integra e acolhe os processos de domínio social, cultural, político e econômico, assim como os de apropriação simbólico-cultural do espaço pelos diferentes grupos de humanos. Em relação à compreensão do termo territorialidade, Raffestin o percebe como “o conjunto de relações estabelecidas pelo homem enquanto pertencente a uma sociedade, com a exterioridade e a alteridade através do auxílio de mediadores ou instrumentos”.¹⁰

O ensino da religião oficial aos “selvagens negros da terra” buscando “salvar sua alma” e quebrar o espírito de resistência via catequese, foi um dos caminhos utilizados. Da gênese colonial até o momento atual os conhecimentos relativos à religião e/ou religiões têm sua presença e participação

8 Nilma Lino Gomes. “Diversidade e Currículo”. Em *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. (Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007) <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>

9 Rogério Haesbaert da Costa, *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004).

10 Claude Raffestin, *Por uma geografia do poder*. (São Paulo: Ática, 1993), 265.

direta ou indireta discutida, acolhida e/ou excluída no contexto da educação brasileira pública e privada. O componente curricular de ensino religioso (ER), na atualidade também considerado uma área do conhecimento historicamente passado por diferentes e constantes processos de (re)constituição, vem buscando romper paradigmas e fronteiras de ordem eclesial e política que o conduziram por décadas e, talvez, até por séculos¹¹.

A história do ensino religioso é marcada pela colonialidade, mas também por exercícios em busca de uma decolonialidade. A busca por uma identidade que convirja pela existência do plural, uma acolhida da diversidade sem escamoteamentos, retaliações ou estabelecimento de padrões, exige pensar e se conduzir por outra lógica - outras epistemes e metodologias. Um pensamento decolonial na esfera da educação tem por devir refletir criticamente sobre as relações de poder e de colonialidade que incidem nos âmbitos dos conhecimentos e saberes em proposição, assim como preocupar-se com a visibilização e construção dos saberes, que resgatem e empoderem conhecimentos e sujeitos oprimidos e subalternizados¹².

Neste contexto, em parceria com outros coletivos e sujeitos em nível nacional e internacional, identificamos a presença e ações do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) brasileiro, que há mais de duas décadas atua nesta direção.

Neste breve ensaio objetivamos refletir alguns dos processos de (de)colonialidade que circunscrevem e buscam caracterizar, conduzir e dar uma outra identidade ao ensino religioso na contemporaneidade. O caminho metodológico buscado pelo FONAPER, assim como o nosso, se encaminha na direção de um *pensar e fazer* de perspectiva e caráter episte(me)tológico, ou seja, supõe uma

Interação entre o *campo e aprofundamento epistêmico em sintonia* com o referencial e *rota metodológica* utilizados na dinâmica e desenvolvimento de uma investigação, trabalho e/ou ação acadêmicos. Parte-se do entendimento de que o conhecimento não acontece desvinculado da vida e dos contextos e que a metodologia, para gerar conhecimentos, também se articula e se constrói no processo de investigação.¹³

sociedades latino-americanas”, *Húmus*, vol.9, n.26 (2019): 198.

11 Simone Riske-Koch. “Discurso e ensino religioso: um olhar a partir das diferenças”.

12 Anna Paula Bagetti Zeifert y Vitória Agnoletto, 2019. “O Pensamento descolonial e a teoria crítica dos direitos humanos: saberes e dignidade nas

13 Maria Cecília Garcez Leme. “Territórios e/m afetos roubados: desenvolvimento urbano e processos de des(re)territorialização de pessoas menores de idade em situação de rua e de risco social”. (tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau/Brasil, 2019), 37.

O texto que segue está organizado em cinco pequenos pontos. O primeiro busca aproximar e introduzir a temática em proposição, o segundo intenta situar e problematizar alguns referenciais e ações que circunscrevem conceitos como colonização, colonialismo, colonialidade e decolonialidade. Alguns traços da história do ER na educação brasileira e jornadas em tempos, espaços e lugares - campos coloniais e decoloniais integram o terceiro ponto, seguido pelo que trata especificamente do FONAPER, no tocante a suas contribuições e desafios para/em processos da busca decolonial do ER na atualidade brasileira. Algumas ponderações em nível de reflexões e desafios integram e somam às (pró) vocações finais deste ensaio.

2 Colonização, colonialismo e colonialidade: dos conceitos à busca de leituras e práticas decoloniais

Migrar para outro território e nele se estabelecer, especialmente como seus primeiros ou principais habitantes, buscando se desenvolver, alastrar e invadir, é próprio da ação de colonizar¹⁴. Esta se efetiva na forma de exploração de espaços ou colônias via múltiplos e diferenciados processos de

colonização, alterando e/ou destruindo, se necessário, territórios e territorialidades resistentes. A isto nominamos colonialismo, ou seja, “diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo”¹⁵. Para Césaire, a colonização está relacionada à coisificação dos corpos colonizados, ao ter suas “culturas espezinhadas, [...] instituições minadas, [...] terras confiscadas, [...] religiões assassinadas, [...] magnificências artísticas aniquiladas, [...] extraordinárias possibilidades suprimidas”¹⁶.

Por colonialidade podemos entender o padrão das relações que emergem no/do contexto da colonização europeia nas Américas, por exemplo, e se corporifica em modelo de poder moderno e permanente. Segundo Estermann e Tavares, os diferentes e múltiplos movimentos de colonização impetrados no território foram paulatinamente transformados em processos de colonialidade:

[...] o conhecimento foi colonizado, as mentes foram colonizadas e as visões do mundo e da vida seguem sendo coloniais. O conhecimento, patrimônio

14 Dicionário Online de Português. En: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/coloniza%C3%A7%C3%A3o/>

15 Reinaldo Matias Fleuri, “Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”, em *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. (Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015).

16 Aimé Césaire. *Discourse on Colonialism* [1950]. Traduzido por Joan Pinkham. (Nova Iorque: Monthly Review Press, 2000), 42.

da humanidade, transformou-se em instrumento de poder, dominação dos oprimidos e exclusão de suas cosmovisões de mundo e suas perspectivas sobre a existência.¹⁷

Isto se deu em relação às suas crenças, línguas, costumes, cultura, conhecimentos, formas de convívio e relações humanas. Dentre elas, identificamos a educação, principalmente a escolarizada, em seus diferentes níveis e modalidades, homogeneizantes e colonizadores, na medida em que anunciavam e acolhiam uma única forma de saber, deslegitimando uma variedade de outras possibilidades¹⁸.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social¹⁹. A colonialidade, que se originou com a invasão,

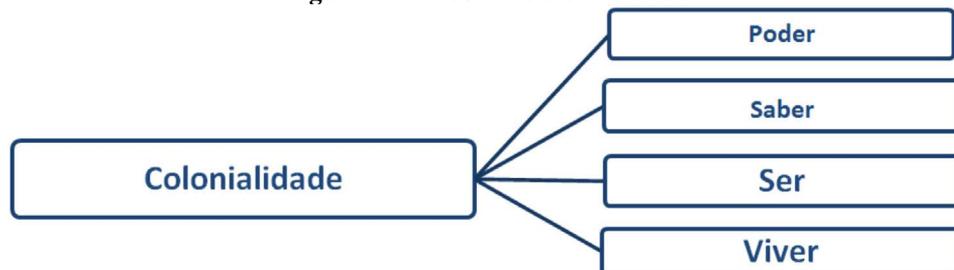
conquista, dominação e colonização dos povos e territórios de AbyaYala²⁰, renominados pela “cruz e pela espada” como América e América Latina, permanece até hoje. Assim, a colonialidade se mundializa a partir da América.

Segundo Walsh²¹, a colonialidade atravessa praticamente todos os aspectos da vida e se configura em quatro eixos, conforme imagem abaixo:

- 17 Josef Estermann y Manuel Tavares, 2015. “Hacia una interversidad de saberes: Universidad e interculturalidad”, *Revista Lusófona de Educação*, 31, (2015): 67-68. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5381> (Tradução nossa)
- 18 José Mário Méndez Méndez, *Educação intercultural e justiça cultural*. (São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009).
- 19 Anibal Quijano, *Colonialidad y modernidad-racionalidad*. 2005. <https://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>

- 20 AbyaYala, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. A expressão vem sendo usada como uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a América, termo que só se consagrou no final do século XVIII e início do século XIX, quando as elites crioulas a utilizaram durante o processo de independência para se oporem aos conquistadores europeus. Embora os diferentes povos originários que habitavam o continente atribuísem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama –, a expressão AbyaYala vem sendo cada vez mais usada por esses povos, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento (Carlos Walter Porto-Gonçalves, “Entre América e AbyaYala – tensões de territorialidades”. Em *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 20, 25-30, Editora UFPR, (jul./dez 2009)
- 21 Catherine Walsh. 2012. *Pedagogías decoloniais: prácticas insurgentes de resistir; (re)existir e (re)vivir*. Tomo I. Série Pensamiento decolonial, 2012.

Figura 1: Eixos da Colonialidade



Fonte: Riske-Koch e Oliveira (2020) adaptado a partir de Walsh (2012).

Fleuri²², ao sintetizar estes eixos, apresenta que a *colonialidade do poder* refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. Enquanto a *colonialidade do saber*, a suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais²³. Assim, por exemplo, fez com que enraizados no conhecimento latino-americano, conceitos modernos e eurocêntricos,

criassem na América Latina “[...] um cenário de des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica”²⁴.

A *colonialidade do ser*, segundo Fleuri²⁵, é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, na medida em que o valor humano, faculdades cognitivas, conhecimentos e cultura que constituem e organizam o território e territorialidades destas pessoas são desacreditados pela sua cor, etnia, gênero, religiosidade ou raízes ancestrais. Para Maldonado-Torres, “a colonialidade do ser se refere então, a experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem”²⁶. Neste sentido, Mignolo afirma que:

22 Reinaldo Matias Fleuri, “Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”.

23 Reinaldo Matias Fleuri, “Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”.

24 Anibal Quijano, *Colonialidad y modernidad-racionalidad*, 15.

25 Reinaldo Matias Fleuri, “Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”.

26 Nelson Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, em *El giro decolonial. Reflexiones*

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; os idiomas não são apenas fenômenos "culturais" nos quais as pessoas encontram sua "identidade"; Estes também são o lugar onde o conhecimento está inscrito. E se as línguas não são coisas que os seres humanos têm, mas algo que são, então a colonialidade do poder e do conhecimento gera, a colonialidade do ser.²⁷

A colonialidade do ser produz a subalternização e desumanização dos sujeitos, "ocorre quando alguns seres se impõem aos outros, exercendo assim o controle e busca de diferentes subjetividades como mais uma dimensão os padrões de racialização, colonialismo e dominação"²⁸. Desse modo, a colonialidade de ser:

[...] naturaliza escravidão e servidão, legitima o genocídio em nome do progresso e banaliza a violência, desigualdade e injustiça. A colonialidade do ser emerge da colonialidade do poder gerido pelo Estado moderno e da colonialidade do saber liderada pela ciência moderna. O ser europeu emerge junto com a invenção do

Outro, que pode e deve ser conquistada, domesticada e explorada.²⁹

O quarto eixo é o da colonialidade da natureza e da própria vida, que na figura 01 chamamos de *colonialidade do viver*. Fleuri³⁰ destaca que, com base na divisão binária natureza/sociedade, se nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais. A estreita ligação dos povos tradicionais ao espaço de vida é peculiar e intensa. Além de o território ser uma fonte de recursos para sua sobrevivência ele é "'ocupado' de forma ainda mais intensa através da sua apropriação simbólico-religiosa"³¹. Assim, "o desacreditar esta relação holística com a natureza, tecida pelos povos ancestrais, é a condição que torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar destes povos e, assim, subalternizá-los e sustentar a

para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. (Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007).

- 27 Walter Mignolo, *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. (Madrid: Akal, 2003), 669.
- 28 Catherine Walsh. "Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado", *Tábula Rasa* 9, (julio-diciembre 2007), 105.

- 29 José de Souza Silva. *Construindo caminhos decoloniais para o Bem Viver Alternativas de ou alternativas ao desenvolvimento?* 2017, 488. https://www.researchgate.net/publication/322337939_Construindo_caminhos_decoloniais_para_o_Bem_Viver_Alternativas_de_ou_alternativas_ao_desenvolvimento.
- 30 Reinaldo Matias Fleuri, "Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania".
- 31 Rogério Haesbaert da Costa, *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*, 72.

matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade³².

Quando se trata de colonialidade, é importante considerar que este conceito é entendido em outros âmbitos para além do poder. A matriz colonial do poder é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados³³. Deste modo, faz-se urgente e necessário romper com estas lógicas coloniais, em busca de identidades que convirjam para existência, reconhecimento e acolhimento do plural, sem estabelecimento de padrões, para se pensar outra lógica. A decolonialidade³⁴ constitui-se em uma forma de pensar, produzir e valorizar conhecimentos que não correspondam à lógica da colonialidade, do mesmo modo que busca afastar pressupostos e teorias eurocêntricas.

Mignolo adverte que para que uma teoria seja verdadeiramente decolonial é preciso possuir uma desobediência política e epistêmica. Precisamos desconstruir a relação de subalternidade, isto é:

[...] transformá-la em relação de reciprocidade, não como um pacífico, conciliador e amorfo face a face, mas como a potenciação dos paradoxos, das contradições, explodindo na construção de significados e processos de subjetivação diversos dos habituais, porque plurais, polissêmicos – implicando muitas vezes a transgressão, ou subversão, significada como crítica e mudança de modos de entendimento e ação. Essa transgressão, em geral, pode significar introduzir – ou perceber – o inusitado, o inesperado em nossas ações e reações, levando à reflexão e à tomada de posição, pelo deslocamento de significados enrijecidos, cristalizados.³⁵

Para tanto, há que se decolonializar referenciais e práticas que cristalizam o poder, o saber, o ser e o viver, colonizando territórios e territorialidades humanas. Pois, assim como a colonialidade se organiza a partir destes eixos, a decolonialidade também precisa ser estudada a partir desses eixos para ser compreendida. Nesse sentido, tomamos como referência o texto

32 Reinaldo Matias Fleuri, “Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”, 38.

33 Walter Mignolo, *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*.

34 [...] ‘decolonial’ não pode ser confundida com ‘descolonização’. Em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica exatamente o contrário e procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder. (Luciana Ballestrin, “América Latina e o giro decolonial”, *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 11. Brasília. (maio-agosto 2013): 89-117. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-33522013000200004&script=sci_abstract&tling=pt)

35 Nadir Esperança Azibeiro, “Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s” (tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006), 86-87 <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89448>

de Fleuri³⁶ para explicar, em diálogo com vários autores, as dimensões da decolonialidade:

Decolonializar o poder – Diferentes movimentos sociais, que se articulam no mundo atual, vêm desenvolvendo estratégias decoloniais, no sentido de desconstruir o dispositivo de “raça” em que se fundamenta a matriz de dominação e exploração colonial. Os povos originários reconhecem criticamente os processos de subalternização a que foram submetidos historicamente e assumem as lutas por fortalecer suas identidades e autogerenciar seus territórios³⁷. Há, portanto, necessidade de desenvolver novas perspectivas de poder, que desconstruam a lógica do mercado e da hegemonia capitalista e visem à construção de relações democráticas participativas, fundadas na justiça social, coerentes com os interesses do conjunto da humanidade e com a autonomia de cada grupo sociocultural.

Decolonializar o saber - A decolonização do saber verifica que as significações racistas atribuídas aos povos originários condicionam a interação

intercultural entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais³⁸. Torna-se, pois, necessária uma ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da “universalidade” das “ciências” e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas³⁹.

Decolonializar o ser - Do ponto de vista do ser, a perspectiva educacional dialógica e intercultural favorece a inclusão ativa de sujeitos socialmente subalternizados ou marginalizados, tanto do ponto de vista étnico, quanto das diferenças geracionais e de gênero, ou das diferenças físicas e mentais⁴⁰.

Decolonializar o viver - A decolonização do viver demanda o entendimento e a valorização da relação holística tecida pelas cosmovisões dos povos ancestrais, ao mesmo tempo em que o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais e religiosas diferentes no contexto

36 Reinaldo Matias Fleuri, “Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”, 38-42.

37 E. Esquit, “Nociones Kaqchikel sobre la opresión y la lucha política en Guatemala, siglo XX”. *Revista Espaço Pedagógico*. v. 17, n. 2, (jul./dez. 2010): 252-266. <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>

38 V. A. M de O. Calderoni & A. C. Nascimento, “Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena”, *Revista Visão Global* v. 15. n. 1-2, (jan./dez.2012): 303-318. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

39 L. C. Orço & R. M. Fleuri, “O processo educativo: cultura e identidade indígenas”, *Revista Espaço Pedagógico* v. 17, n. 2 (jul./dez. 2010): 335-347. <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.

40 Reinaldo Matias Fleuri, “Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”.

multicultural⁴¹. A construção da democracia e da justiça social implica em formar cidadãos capazes de viverem solidariamente. Neste sentido, é importante desenvolver os princípios da tolerância, da reciprocidade e do civismo, para lidar educativamente com os frequentes focos de tensão e discriminação relacionados à diversidade cultural e religiosa⁴². De acordo com Grigorov e Fleuri⁴³, o reconhecimento da complexidade do fenômeno religioso, como sistemas integrais de vida e de conhecimento, permite entender também a contribuição que as culturas dos povos ancestrais oferecem para a formulação de estratégias sócio-econômico-político-ambientais.

Os quatro eixos da decolonialidade precisam ser percebidos na vida como um todo, em sua multiplicidade de áreas, portanto, também na educação. E nela, identificamos o componente curricular e/ou área do conhecimento do ensino religioso, cuja história, embora marcada majoritariamente por processos de colonialidade, apresenta

na atualidade registros e ações em busca de outras lógicas subsidiadas com outras episte(m)odologias em diferenciados *exercícios decoloniais*, conforme veremos a seguir.

3 Ensino religioso no Brasil: entre processos de colonialidade e decolonialidade

No Brasil, educação, estado e igreja sempre estiveram lado a lado com as relações de poder que as envolvem. Isto pode ser identificado no período colonial, com a invasão portuguesa, quando se procurou eliminar o processo educativo desenvolvido entre as nações indígenas para instaurar uma educação voltada à catequização dessas nações. Naquele período, “tentou-se arrancar as raízes destes povos, bem como apagar a memória histórica de suas lutas, seus triunfos, suas derrotas, seus heróis e seus mártires. Sabiam os europeus que um povo sem memória seria subjugado mais facilmente”⁴⁴.

Neste período, a educação no território brasileiro “coube aos representantes eclesiásticos da Companhia de Jesus, por delegação da Coroa Portuguesa, pelo exercício da catequese e instrução”⁴⁵. Por meio da Companhia

41 Reinaldo Matias Fleuri, “Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”.

42 M. Milot, “A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa”, *Revista Visão Global* 15. n. 1-2, (jan/dez2012): 355-368. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

43 S. K. Grigorov & R. M. Fleuri, “Ecopedagogy: educating for a new eco-social intercultural perspective”, *Revista Visão Global* 15. n. 1-2 (jan./dez.2012): 433-454. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

44 José Waldir Rampinelli & Nildo Domingos Ouriques (orgs.), *Os 500 anos: a conquista interminável* (Petrópolis: Vozes: 1999): 31-32.

45 Simone Riske-Koch. “Discurso e ensino religioso: um olhar a partir das diferenças”, 61.

de Jesus foram fundados os seminários, a primeira escola para meninas e os colégios que se destinavam à formação de uma elite letrada. Logo, “a prática do ER confessional - a chamada ‘aula de religião’ - tem origem no processo de colonização desencadeado a partir do século XVI, com a vinda da Companhia de Jesus para evangelizar e catequizar os povos indígenas da época”⁴⁶.

Para os povos originários a história do ensino religioso no Brasil se reduz ao processo de catequização católica. Esta perspectiva tem relação com a ideia de religião, com o termo latino *religio*, do qual se originam as concepções *reeligere* (re-escolher), *religare* (religar) e *relegere* (re-ler)⁴⁷. Logo, esta história é marcada pela colonialidade, mas também por exercícios de decolonialidade.

A concepção de Ensino Religioso derivada do entendimento da religião como *reeligere*, está profundamente associada à confessionalidade cristã católica no Brasil, difundida no âmbito educacional pela Companhia de Jesus e outras ordens religiosas. O projeto jesuítico era resultado da **aliança entre a Santa Sé e a Coroa de Portugal**

e fazia parte do desenvolvimento social e produtivo da época.⁴⁸

O ensino religioso, nesta época, era uma extensão da Igreja Católica Apostólica Romana - denominada religião oficial do Brasil, e consistia na evangelização, catequização e doutrinação, com propósito de dominação das populações indígenas e africanas. “Estado e Igreja confundiam seus papéis, pois ambos estavam amalgamados na busca do êxito do processo colonizador”⁴⁹. No entanto, o Estado, no caso a Coroa Portuguesa, propôs uma reforma educacional, em que a escola, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos interesses da Coroa. Logo, os conflitos gerados pelo poder de dominação começaram a surgir⁵⁰. A Companhia de Jesus foi expulsa em 1759 e o Brasil ficou longos anos sem um sistema de educação.

A Constituição Imperial de 15 de outubro de 1827 foi o primeiro documento oficial a mencionar o ensino religioso no período imperial, “[...] os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, [...] e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião cathólica apostólica romana, proporcionados à

46 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, em *Ensino Religioso não confessional: múltiplos olhares*. (São Leopoldo: Oikos, 2019), 14.

47 Fonaper, “Ensino Religioso: Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola”, *Caderno temático n 1* [s.l.].2000.

48 Adeir Pozzer e Simone Riske-Koch, *Ensino Religioso no Brasil*. (Chapecó: Argos, 2018).

49 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, 14.

50 Simone Riske-Koch. “Discurso e ensino religioso: um olhar a partir das diferenças”.

compreensão dos meninos; [...]”⁵¹. No período imperial, Estado e Igreja Católica formaram uma parceria indissociável⁵². Porém, a partir de 1850, de acordo com Cecchetti e Santos, “ocorreu um processo de ‘disciplinarização’ do ensino da religião, passando a ser ‘uma’ dentre um conjunto de disciplinas que integravam os programas de ensino [...]”⁵³.

Neste período, “a diversidade religiosa era hostilizada como um malefício e uma afronta ao próprio fundamento sobre o qual estava formada a nação brasileira”⁵⁴. Somente em 1899, com o regime republicano, é promulgada a laicidade do Estado, ou seja, a separação das instituições Estado e Igreja.

No Brasil, a participação do ensino religioso no sistema educacional público foi sempre acompanhada por avanços e retrocessos, pois sempre foi difícil encontrar um consenso entre o clero e os dirigentes republicanos em relação à participação do ensino

religioso no sistema educacional público. Assim, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891 declarava, no artigo 72, parágrafo 6, que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”⁵⁵, embora a redação deste parágrafo tenha sido por meio de uma Emenda Constitucional de 3 de setembro de 1926. A separação entre Estado e Igreja ainda hoje é geradora de interpretações e disputas políticas.

Os conflitos gerados se dão em virtude do entendimento do conceito de leigo. “A implementação do ensino laico aparentava insultar a identidade católica da população brasileira, fato que motivou intelectuais e juristas católicos a interrogarem os fundamentos ‘laicistas’ do regime então vigente”⁵⁶. Em 1914 Mário de Lima já tentava explicar a diferença entre um Estado leigo e ateu:

Estado leigo não quer dizer Estado ateu. [...] O Estado leigo deve, ao contrário do Estado ateu, reconhecer a existência de todos os credos, deixando-lhes aberto o campo da escola, em vez de fechá-lo hostilmente como acontece com a neutralidade.

51 Constituição do Império do Brasil. (1827). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm

52 Lillian Blanck de Oliveira, “Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero” (*tese de doutorado em teologia*. Faculdades EST de São Leopoldo, 2003).

53 Elcio Cecchetti & Ademir Valdir dos Santos, “O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas”. *Acta Scientiarum. Education*, 38, no. 2 (abr./jun. 2016): 132.

54 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, 15.

55 Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm

56 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, 14.

[...] Leigo não quer dizer contrario a todo e qualquer sentimento religioso; traduz, ao revez, *sympatia* igual, tolerância completa em face de todas as religiões, dentro, é claro, dos limites da ordem moral publica. [...] Estado leigo é o que não tem religião official e não impõe, portanto determinado ensino religioso em suas escolas.⁵⁷

Ao que na época fora chamado de leigo, é o que hoje compreendemos como laico. Mesmo o Estado se auto-definindo laico, “o Ensino Religioso, ministrado nas escolas brasileiras sempre foi de cunho confessional, excetuando algumas iniciativas diferenciadas como as propostas interconfessionais, principalmente na região sul do país”⁵⁸. Por ensino confessional compreende-se “o ensino da religião, privilegiando o conteúdo doutrinário”⁵⁹. Por outro lado, o ensino interconfessional consiste na perspectiva aberta a diferentes credos, embora o cristianismo continue sendo o marco referencial da proposta⁶⁰.

A Constituição de 1934 tratou especificamente do ensino religioso na escola pública. No entanto, apresentou um elemento novo, a frequência

facultativa, com o intuito de salvar o direito à liberdade religiosa dos não católicos. Assim, “o ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais e responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.⁶¹

A frequência facultativa acompanhou as constituições que sucederam, primeiro como frequência, atualmente como matrícula, “§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.”⁶² Consequentemente, as legislações posteriores mantiveram a matrícula facultativa perpetuando e fomentando alianças e disputas em torno do tema, eclodindo especialmente quando da formulação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶³. É importante destacar que a permanência do ER na Constituição de 88 se deve à mobilização da sociedade brasileira liderada pela Igreja Católica, através da Conferência Nacional dos

57 Mário de Lima, *A escola leiga e a liberdade de consciência*. (Belo Horizonte: Moderna, 1914), 130.

58 Simone Riske-Koch. “Discurso e ensino religioso: um olhar a partir das diferenças”, 62-63.

59 Anísia de Paulo Figueiredo, *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas*. (Petrópolis: Vozes, 1995), 59.

60 Anísia de Paulo Figueiredo, *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas*.

61 Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

62 Constituição da República Federativa do Brasil (1988). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

63 Elcio Cecchetti, “A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)” (tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016).

Bispos do Brasil (CNBB) que deflagrou, com apoio de distintas instituições, uma movimentação de apoio da Emenda Popular No. PE00004-1, que juntou um montante de 68.000 assinaturas favoráveis à incorporação do ER na então nova Carta Magna⁶⁴.

Em 1996 o Brasil publica sua terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, em seu artigo 33, “assegurou, novamente, a oferta do ER como disciplina de caráter confessional ou interconfessional”⁶⁵. No ano seguinte, resultado de outra mobilização da sociedade brasileira, agora sob a liderança do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER e de outros setores sensíveis à questão, foi aprovada outra redação para o artigo 33 da LDBEN 9.394/96, através da Lei 9.475/97 que estabelece:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, **assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.**

§ 1. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino

religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.⁶⁶ (*grifos nossos*)

Com a alteração do artigo 33 da LDBEN, o ensino religioso dá início a uma significativa transição, o reconhecimento da diversidade cultural religiosa. Pode-se dizer que a Lei nº. 9.475/1997 propõe mudanças de concepção, que atravessam os aspectos políticos, epistemológicos, pedagógicos e curriculares. Reconhece sua contribuição na formação básica do cidadão, concebido como componente curricular (disciplina) dos horários normais do Ensino Fundamental, cuja finalidade é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sendo vedadas todas as formas de proselitismo.⁶⁷

Quase no mesmo período em que o artigo 33 da LDB é alterado, são produzidos e publicados pelo Ministério da Educação - MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais de todos os componentes curriculares. Exceto o de ensino religioso, que ficou excluído do

64 Anísia de Paulo Figueiredo, *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas.*

65 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, 15.

66 Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm

67 Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997.

debate no MEC. Então, o FONAPER redigiu coletivamente uma proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso - PCNER⁶⁸, “resultado de estudos, discussões e uma mobilização nacional, que envolveu mais de oitocentos educadores, representantes de diferentes denominações religiosas e intelectuais de diferentes áreas do conhecimento”.⁶⁹

Embora não tenha sido oficial, os PCNER foram a primeira proposição de currículo escolar para o ensino religioso na perspectiva não confessional. Cecchetti e Riske-Koch destacam que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso,

por terem sido fruto do trabalho de muitas mãos, representam um momento histórico protagonizado por muitas(os) educadoras(es) comprometidas(os)! Requer ações duradouras, significativas e processuais, para gradualmente assumir uma postura de efetiva transformação que atinja as práticas pedagógicas no cotidiano escolar e que, por meio delas, surjam outros olhares, com vistas a outro(s) mundo(s) melhor(es), diferente(s) e possíveis.⁷⁰

Embora este documento nunca tenha sido reconhecido como oficial pelo MEC, oficiosamente orientou propostas curriculares, planejamentos de aulas, projetos de criação de cursos de licenciatura em todo o Brasil. Os PCNER “são considerados como uma grande orientação, uma linha que direciona o trabalho do profissional em sala de aula, uma base curricular e formativa para os docentes, que inclui necessariamente o estudo sobre a diversidade do fenômeno religioso na escola”.⁷¹

Nos PCNER estão os aspectos sobre **currículo** sistematizados em eixos temáticos; **conteúdos** que são constituídos a partir de bases conceituais, procedimentais e atitudinais; **metodologia** apresenta como se dá a operacionalização do trabalho docente e a **avaliação** que se reporta ao processo ensino e aprendizagem de forma contínua, processual, formativa, cumulativa, somativa e final.⁷² (grifos das autoras)

Em 1998, o ensino religioso é reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação, como área de conhecimento

68 Fonaper. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*. (São Paulo: Ave Maria, 1996).

69 Lilian Blanck de Oliveira et al, “Formação de Docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul”, em *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015), 184.

70 Elcio Cecchetti & Simone Riske-Koch, *Fundamentos Metodológicos do Ensino Religioso*. (Chapecó: Argos, 2019).

71 Ângela Maria Ribeiro Holanda, “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: O currículo do Ensino Religioso em debate”, em *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. (São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010), 54.

72 Ângela Maria Ribeiro Holanda, “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: O currículo do Ensino Religioso em debate”, 52.

do Ensino Fundamental⁷³. Este mesmo entendimento foi ratificado pelo mesmo Conselho, em 2010 quando definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica⁷⁴, e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos⁷⁵.

A partir de 2013, o ensino religioso foi incluído nas discussões e no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 20 de dezembro de 2017. Pela primeira vez na história da educação brasileira definiram-se diretrizes curriculares para esta área de conhecimento de caráter não confessional⁷⁶. O ER já estava assegurado na legislação em todo ensino fundamental, ou seja, do primeiro ao nono ano. No entanto, no currículo ele ainda era invisibilizado. Com a BNCC o ensino religioso toma o seu lugar de direito no currículo do Ensino Fundamental.

O ensino religioso deixa de ser pensado a partir das tradições religiosas hegemônicas, passando a estruturar-se a partir da escola, concebido como lugar privilegiado para o exercício e construção das bases da cidadania e a desenvolver-se na perspectiva da construção do conhecimento religioso⁷⁷. A imagem abaixo ilustra as perspectivas de ER no Brasil.

Figura 02: Perspectivas de ensino religioso



Fonte: As autoras (2020).

Segundo a BNCC, cabe ao componente ensino religioso não confessional “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”.⁷⁸ A BNCC apresenta alguns pressupostos,

73 Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

74 Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

75 Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

76 Adecir Pozzer e Simone Riske-Koch, *Ensino Religioso no Brasil*.

77 Fonaper. “Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola”.

78 Base Nacional Comum Curricular. 2017. Ministério da Educação, 436. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

princípios e fundamentos episte(m) todológicos do e para o ensino religioso, conforme sistematizados na imagem abaixo.

Figura 03: Fundamentos episte(m) todológicos do ER



Fonte: Riske-Koch e Oliveira (2020) a partir da BNCC (Brasil 2017).

A partir dos pressupostos, princípios e fundamentos, na BNCC, o currículo do ER está estruturado em três unidades temáticas: identidades e alteridades, manifestações religiosas, crenças religiosas e filosofias de vida. Essas unidades são como eixos ou núcleos articuladores de conceitos essenciais de uma área de conhecimento. Abrigam os objetos de conhecimento, ou seja, os conhecimentos que efetivamente os estudantes têm o direito de aprender e que dão o tom para o currículo. Os objetos são mobilizados com o intuito de desenvolver as habilidades específicas, que expressam as aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos estudantes nos diferentes anos escolares⁷⁹.

⁷⁹ Base Nacional Comum Curricular, 436.

4 FONAPER: movimento, histórico e desafios para/na atualidade brasileira

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER⁸⁰, criado em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis / SC, durante a 29ª Assembleia Ordinária do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa de Santa Catarina, que celebrava 25 anos de existência. O evento contou

com a participação de representantes de 15 estados brasileiros, 42 entidades educacionais e religiosas⁸¹. Cabe destacar que Santa Catarina já vivia uma perspectiva de ensino religioso interconfessional e ecumênico, sendo na época referência para os demais estados do país.

O fórum, “uma organização laica, sem fins lucrativos e sem posicionamento político partidário, vem provocando historicamente a ampliação de debates sobre os fundamentos epistêmicos e pedagógicos do ER enquanto área de conhecimento da educação

⁸⁰ "A partir de 1997, com objetivo de divulgar e orientar professores, pesquisadores, autoridades civis e religiosas, o FONAPER criou um sítio eletrônico, cujo domínio é www.fonaper.com.br". (Mara Rosane Costa Maria et al, "O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil", 20).

⁸¹ Anísia de Paulo Figueiredo, *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas*.

básica”⁸². Ele tem sido uma das principais instâncias organizativas da discussão sobre o ER em todo o território nacional, “se consolidou como uma instância política de representação da área junto aos diferentes organismos educacionais da esfera estatal”⁸³.

Antes da criação do FONAPER, experiências na direção sobre o entendimento do ensino religioso já existiam de modo mais avançado em alguns estados que em outros, em todos os casos, porém, eram sempre experiências isoladas⁸⁴.

Assim que foi fundado, o fórum assumiu a responsabilidade da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso – PCNER, em caráter de urgência. Desde então, “o Fórum tem sido um espaço aberto à discussão dos interessados em compreender o papel do ER no ambiente escolar, quer como disciplina, quer como área de conhecimento”⁸⁵. Como vimos, este documento não foi reconhecido e tampouco homologado pelo MEC, mas mesmo assim foi

referência a muitas instituições escolares na elaboração das propostas pedagógicas para o ER.

Os parâmetros trouxeram novos referenciais para o ensino religioso, “[...] valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, [...] não deve ser entendido como ensino de uma religião ou das religiões na escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa”⁸⁶. O não reconhecimento dos PCNER por parte do Ministério possibilita perceber que “a disciplina de ER continuou recebendo um tratamento distinto do conjunto das políticas educacionais brasileiras em geral”⁸⁷. E aí não há orientações oficiais para o currículo da educação básica, tampouco da educação superior.

Por ser uma instância de abrangência nacional, o FONAPER sempre organizou eventos para realizar suas assembleias e dar continuidade ao seu propósito de “ser um espaço aberto à discussão em relação ao ensino religioso. Inicialmente denominados de sessões, posteriormente direcionados para dois eventos, o Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso - SEFOPER, e o Congresso

82 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, 13.

83 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, 14.

84 Edivaldo José Bortoleto & Rosa GitanaKrob Meneghetti, “Ensino Religioso e a legislação da educação no Brasil: Desafios e perspectivas”. Em *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. (São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010).

85 Anísia de Paulo Figueiredo, *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas*.

86 Fonaper. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*.

87 Anísia de Paulo Figueiredo, *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas*, 22.

Nacional de Ensino Religioso - CONERE. Esses eventos acontecem a cada dois anos, e anualmente o FONAPER realiza um evento nacional.

Tanto as sessões quanto os eventos realizados, sempre em parceria com instituições de educação superior, “registram incidências dos assuntos tratados durante aproximadamente duas décadas de atuação junto aos educadores e pesquisadores do Brasil, tendo como objeto maior de suas ações a formação de educadores para esta área do conhecimento no país”⁸⁸. Assim, é significativa a contribuição do Fórum no campo da formação continuada, com realização de quinze edições dos SEFOPER, e nove edições do CONERE. E, ainda, através da elaboração de cursos de formação continuada à distância, editados e apresentados à comunidade brasileira com o apoio da Rede Vida de Televisão e TVE do Paraná, contendo 12 cadernos temáticos que objetivam a aplicação dos PCNER e figuram como uma das mais significativas contribuições para a formação inicial dos Professores de Ensino Religioso no Brasil⁸⁹.

O Fórum representa a conjugação de esforços de muitos sujeitos comprometidos com o ER não confessional,

para que os estudantes tenham direito a uma visão ampla e contextual, pautada na liberdade religiosa, na cidadania democrática e no convívio entre as múltiplas manifestações religiosas e concepções de vida, considerando o diálogo como elemento crucial, facilitador do processo de reconhecimento do outro no processo educativo⁹⁰.

Em 2003 entraram em pauta no FONAPER questões fundamentais e necessárias para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN de ensino religioso, pois no Brasil contamos com cursos de Licenciaturas na área de ensino religioso desde 1996. A ausência de diretrizes permitia que cada instituição organizasse seus cursos conforme seu entendimento de ER. Por isso, o Fórum produziu em 1998, 2004 e 2008 uma proposta de DCN para o ER e as encaminhou como subsídio ao CNE. Mas, assim como os PCNER não foram reconhecidos como oficiais e/ou validados pelo MEC/CNE, as DCN para o ER também não o foram. No entanto, a maioria das instituições tomou a versão elaborada pelo FONAPER como referência.

Dada esta omissão do CNE/MEC, em 2012 foi fundada a Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso - RELER “em reunião colegiada das universidades brasileiras que

88 Lilian Blanck de Oliveira et al, “Formação de Docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul”.

89 Anísia de Paulo Figueiredo, *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas*, 30-31.

90 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, 20.

oferecem licenciaturas para a área de conhecimento de ER, sendo naquele momento aprovado o regimento interno da RELER na Assembleia Geral do FONAPER⁹¹. A RELER, segundo seu regimento interno, tem como finalidade o desenvolvimento de ações e espaços colaborativos entre os Cursos de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso, visando cumprir de forma efetiva a LDBEN 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e demais orientações normativas, observando os referenciais curriculares do FONAPER (Reler 2012).

A RELER, tem promovido os Seminários Nacionais das Licenciaturas em Ensino Religioso (SENALER), organizou uma obra que reúne experiências dos Cursos de Ciências da Religião e indicou, juntamente com o FONAPER, representantes para atuar como especialistas da subcomissão instituída para assessorar a Comissão da Câmara de Educação Superior do CNE, responsável por estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião⁹². Este documento foi aprovado em dezembro de 2018.

91 Lillian Blanck de Oliveira et al, “Formação de Docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul”, 181-182.

92 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. 2018. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&a-

Representantes do FONAPER também integraram a equipe de especialistas que elaborou a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Este documento expressa uma proposta de ER não confessional para todo o país. Entre inclusão, exclusão e nova inclusão do ER na BNCC, a sua homologação pelo MEC em dezembro de 2017 foi outra grande conquista do Fórum. O ER, na BNCC, foi caracterizado como um dos responsáveis por assegurar o conhecimento da diversidade religiosa, desnaturalizar discriminações e preconceitos, promover o reconhecimento dos diferentes e das diferenças, estimular a convivência e superar as intolerâncias de cunho religioso⁹³.

Juntamente com os eventos de caráter acadêmico, o FONAPER tem se esforçado para publicar as produções científicas da área, seja através de anais ou livros. “Diante de todas as realizações do fórum, é notável a sua credibilidade em relação aos vários setores da sociedade, sendo seus esforços em prol da consolidação de um ER sem proselitismos reconhecidos em âmbito nacional e internacional⁹⁴”.

Ao analisar a trajetória do ensino religioso na história da educação,

lias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192

93 Base Nacional Comum Curricular.

94 Mara Rosane Costa Maria et al, “O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil”, 22.

é possível perceber que o FONAPER tem um papel significativo na decolonização de seus territórios e territorialidades. Consta-se que houve avanços em relação ao ensino religioso não confessional. Em 2011, o FONAPER, juntamente com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião - ANPETCRE e a Sociedade de Teologia e Ciências da Religião - SOTER, publicaram uma carta aberta à sociedade brasileira sobre a oferta do ensino religioso na escola pública. Na ocasião, apresentaram alguns desafios para o ensino religioso no Brasil; passados quase dez anos, alguns desafios foram atingidos, outros não e outros novos surgiram. Ainda são desafios:

I - Fomento da oferta dos cursos de formação inicial para professores de ensino religioso em âmbito nacional, pautados nas DCN para o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião⁹⁵ e BNCC⁹⁶;

II- Reconhecimento do ensino religioso como componente curricular pelo Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação/CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME;

III - Promoção da oferta do ensino religioso em todas as escolas de ensino fundamental das redes públicas

de ensino do Brasil, nos termos da Lei nº 9.475/1997 e da BNCC⁹⁷, a fim de continuar assegurando aos educandos das escolas públicas o acesso aos conhecimentos religiosos produzidos pela humanidade, contribuindo para conhecimento e respeito da diversidade religiosa do povo brasileiro⁹⁸;

IV – Fomento da oferta de cursos de formação continuada para professores de Ensino Religioso não confessional em âmbito nacional, pautados na BNCC;

V - Promoção e ampliação de discussões científico-pedagógicas para aprofundamento da epistemologia e objeto de estudo do ensino religioso, bem como a publicação de pesquisas e referenciais sobre o ensino religioso articulado com as ciências da religião, educação e interculturalidade⁹⁹.

(Pró)vocações Finais

O Brasil se constitui de uma multiplicidade de povos que historicamente aprenderam a sobreviver - *resistir* e

97 Base Nacional Comum Curricular.

98 FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, ANPETCRE - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião, SOTER - Sociedade de Teologia e Ciências da Religião. *Carta aberta à sociedade brasileira sobre oferta do Ensino Religioso na escola pública*. 20 novembro 2011.

99 FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, ANPETCRE - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião, SOTER - Sociedade de Teologia e Ciências da Religião. *Carta aberta à sociedade brasileira sobre oferta do Ensino Religioso na escola pública*

95 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. 2018.

96 Base Nacional Comum Curricular.

mover entre lógicas e códigos - coloniais. Mais do que identificar sua existência e/ou restringir suas leituras e práticas, é necessário conhecer, apreender e incorporar processos interculturais. Algumas *possibilidades* de/para uma decolonialidade na educação passam pelos currículos, políticas e ações – que se efetivam a partir de uma episte(me) todologia comprometida com a *diferença* – as diversidades. Como já afirmava Maldonado-Torres, embora o colonialismo precede a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo.¹⁰⁰

Com o objetivo de refletir sobre alguns efeitos da colonização no componente curricular e/ou área do ensino religioso, socializamos e buscamos discutir alguns textos e contextos em referenciais e práticas - *exercícios decoloniais de resistência* a partir do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER e sujeitos que o integram e mobilizam há mais de duas décadas. Neste sentido, o “risco”¹⁰¹, ora em delineamento exige traços que, embora inseridos numa transitoriedade histórica própria, reflitam e projetem com ética e responsabilidade a intencionalidade

100 Nelson Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”.

101 Risco “é desenho não só quando quer compreender ou significar, mas ‘fazer’, construir. [...] o risco – o traço é tudo, tem carga, é desenho com uma determinada intenção – é o design. O que importa é esta carga que o risco contém, seja ele trêmulo ou firme” (Rogério Haesbaert da Costa, *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*).

de um trabalho que, apesar da sua tenra idade, integra e configura a tessitura da formação de docentes para o ER no século XXI na perspectiva da uma decolonização e reconfiguração de territórios e territorialidades¹⁰².

Os desafios que se apresentam são constantes e inúmeros. Mais de quinhentos anos de colonização em contraponto a igual número de anos de resistência trazem em sua bagagem o registro de muitas exclusões, opressões e expropriações. Há de se buscar tecer outros olhares e vivenciar outras práticas construindo caminhos onde a diversidade constituída nas/pelas diferenças seja percebida, acolhida e reconhecida no conjunto das identidades, que compõem um grupo social, independentemente de sua origem, gênero, religiosidade, etnia ou conjunto de saberes.

Bibliografia

- Azibeiro, Nadir Esperança. 2006. Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s. Tese de Doutorado, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89448>
- 102 Lilian Blanck de Oliveira & Simone Riske-Koch, 2012. “Diversidade cultural religiosa e formação de docentes de ensino religioso na FURB/SC: tecendo cartografias”. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, 15, n. 2 (2012): 455-479.

- Ballestrin, Luciana. 2013. América Latina e o giro decolonial?. *Revista Brasileira de Ciência Política* 11. (maio–agosto): 89-117. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-33522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt
- Base Nacional Comum Curricular. (Brasília: Ministério da Educação, 2017). Ver <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>
- Bortoleto, Edivaldo José; Meneghetti, Rosa Gitana Krob. 2010. Ensino religioso e a legislação da educação no Brasil: desafios e perspectivas. Em *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- Calderoni, V. A. M. de O; Nascimento, A. C. 2012. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena: *Revista Visão Global* 15, n. 1-2(jan./dez.): 303-318. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>
- Cecchetti, Elcio e Riske-Koch, Simone. 2019. *Fundamentos Metodológicos do Ensino Religioso*. Chapecó: Argos.
- Cecchetti, Elcio e Santos, Ademir Valdir dos. 2016. O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. *Acta Scientiarum. Education*, v.38, no. 2 (abr./jun.).
- Cecchetti, Elcio. 2016. A laicização do ensino no Brasil (1889-1934). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Césaire, Aimé. 2000. *Discourse on Colonialism [1950]*. Traduzido por Joan Pinkham. Nova Iorque: Monthly Review Press.
- Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Brasília: Diário Oficial da União, nº 191-A, de 5 de outubro. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1934. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1891. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm
- Constituição do Império do Brasil. 1827. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm
- Costa, Rogério Haesbaert da. 2004. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Dicionário Online de Português. <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/colonialismo/>

- Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. 2018. Brasília: Ministério da Educação. Ver http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192
- Esquit, E. 2010. Nociones Kaqchikel sobre la opresión y la lucha política en Guatemala, siglo XX. *Revista Espaço Pedagógico* 17, n. 2 (jul./dez.): 252-266. <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>
- Estermann, Josef; Tavares, Manuel. 2015. Hacia una interversidad de saberes: Universidad e interculturalidad?. *Revista Lusófona de Educação* <http://revistas.ulsofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5381>
- Figueiredo, Anísia de Paulo. 1995. *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes.
- Figueiredo, Anísia de Paulo. 2010. Primeiros passos do FONAPER: um sonho que se tornou realidade em tempos de novos projetos educacionais. Em *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- Fleuri, Reinaldo Matias e Garcia, Regina Leite. 2015. Contribuição latino-americana para as pesquisas e práticas interculturais. Em *Saberes cotidianos em diálogo*. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Fleuri, Reinaldo Matias. 2015. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. Em *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo.
- Fonaper. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. 1996. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria.
- Fonaper. 2000. Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. Em *Caderno temático n 1*[s.l.].
- Fonaper, Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso; Anpetcre, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião; Soter, Sociedade de Teologia e Ciências da Religião. 2011. *Carta aberta à sociedade brasileira sobre oferta do Ensino Religioso na escola pública*.
- Gomes, Nilma Lino. 2007. Diversidade e Currículo. Em *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério

- da Educação, Secretaria de Educação Básica. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>
- Gomes, Nilma Lima. 2005. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Em *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=658-vol2antirac-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Grigorov, S. K.; Fleuri, R. M. 2012. Ecopedagogy: educating for a new eco-social intercultural perspective. *Revista Visão Global* 15. n. 1-2 (jan./dez): 433-454 <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>
- Holanda, Ângela Maria Ribeiro. 2010. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: o currículo do ensino religioso em debate. Em *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- Lei 9.475/1997. Brasília: Diário Oficial da União. Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/1996. Brasília: Diário Oficial da União. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Ley de 15 de octubre de 1827. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm
- Leme, Maria Cecilia Garcez. 2019. Territórios e/m afetos roubados: desenvolvimento urbano e processos de des(re)territorialização de pessoas menores de idade em situação de rua e de risco social. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau/Brasil.
- Lima, Mário de. 1914. *A escola leiga e a liberdade de consciência*. Belo Horizonte: Tip. Moderna.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Em *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Maria, Mara Rosane Costa; Pazza, Neusa Maria Vedana e Cecchetti, Elcio. 2019. O FONAPER e o ensino religioso não confessional no Brasil. Em *Ensino Religioso não confessional: múltiplos olhares*. São Leopoldo: Oikos.

- Méndez, José Mário Méndez. 2009. *Educação intercultural e justiça cultural*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- Mignolo, Walter. 2007. Postoccidentalismo: el argumento desde America Latina. Em *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. Mexico: Miguel Angel Porrua.
- Mignolo, Walter. 2003. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Milot, M. 2012. A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. *Revista Visão Global* 15, n. 1-2 (jan./dez): 355-368. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>
- Oliveira, Lilian Blanck de; Riske-Koch, Simone e Van den Berg, Irene de Araújo. 2015. Formação de Docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul. Em *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo.
- Oliveira, Lilian Blanck de; Riske-Koch, Simone. 2012. Diversidade cultural religiosa e formação de docentes de ensino religioso na FURB/SC: tecendo cartografias. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião* 15, n. 2, 455-479.
- Oliveira, Lilian Blanck de. 2003. Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero. Tese de Doutorado. Faculdades EST de São Leopoldo.
- Orço, L.C.; Fleuri, R.M. 2010. O processo educativo: cultura e identidade indígenas. *Revista Espaço Pedagógico* 17, n. 2 (jul./dez): 335-347. <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>.
- Pozzer, Adecir e Riske-Koch, Simone. 2018. *Ensino Religioso no Brasil*. Chapecó, SC: Argos.
- Porto-Gonçalves, Carlos Walter. 2009. Entre América e AbyaYala – tensões de territorialidades. *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente* 20 (jul./dez): 25-30.
- Quijano, Aníbal. 2005. *Colonialidad y modernidad-racionalidad*. <https://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>.
- Raffestin, Claude. 1993. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Atica.
- Rampinelli, José Waldir e Ouriques, Nildo Domingos (orgs.). 1999. *Os 500 anos: a conquista interminável*. Petrópolis: Vozes.
- Resolução Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Ver http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

- Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Ver http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf
- Riske-Koch, Simone. 2007. Discurso e ensino religioso: um olhar a partir das diferenças. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau.
- Silva, José de Souza. 2017. *Construindo caminhos decoloniais para o Bem Viver Alternativas de ou alternativas ao desenvolvimento?* https://www.researchgate.net/publication/322337939_Construindo_caminhos_decoloniais_para_o_Bem_Viver_Alternativas_de_ou_alternativas_ao_desenvolvimento.
- Silva, Tomaz Tadeu da (org.). 2000. *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, Tomaz Tadeu da. 2003. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2.ed. Petrópolis: Vozes.
- Souza, Octavio. 1994. *Fantasia de Brasil*. São Paulo: Escuta.
- Walsh, Catherine. 2012. *Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Tomo I. Série Pensamiento decolonial.
- Walsh, Catherine. 2007. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tábula Rasa* 9, (julio-diciembre): 31-152.
- Zeifert, Anna Paula Bagetti; Agnoletto, Vitória. 2019. O Pensamento descolonial e a teoria crítica dos direitos humanos: saberes e dignidade. *Húmus* 9, n. 26.

