

## Ensino religioso escolar: reflexos da colonialidade do poder/saber no currículo

Amanda dos Santos Vieira<sup>1</sup>  
Fernanda da Rocha Fabiano<sup>2</sup>  
Alex Sander da Silva<sup>3</sup>

### Resumo

O presente trabalho surge a partir das provocações advindas do atual contexto educacional brasileiro, que é fortemente marcado pelo passado escravocrata, não tão distante do imaginário social atual. O intuito é responder a seguinte problemática: De que forma o não-reconhecimento da disciplina de ensino religioso enquanto campo de produção de conhecimento, mantém o controle do poder/saber escolar nas mãos de uma branquitude racista eurocentrada e LGBTfóbica? Utilizamos de material bibliográfico e da pesquisa dedutiva para chegar ao objetivo geral de compreender como esta disciplina, partindo do seu não reconhecimento como disciplina fundamental para a formação do sujeito, auxilia no processo de manter a branquitude como detentora da colonialidade de poder/saber dentro das instituições escolares e como objetivos específicos: a) Analisar a legislação e projetos que regulamentam a disciplina de Ensino Religioso; b) relacionar a colonialidade de poder/saber ao processo educacional atual dentro das aulas de Ensino Religioso e; c) pensar em estratégias outras na construção do plano de ensino, que levem em consideração as contribuições do Movimento Negro para que a disciplina de Ensino Religioso se construa de maneira plural, respeitando as diversas religiosidades africanas.

Palavras-Chave: Colonialidade de poder/saber, Currículo, Ensino Religioso, Escola, Racismo.

### 1. Introdução

Esta pesquisa surge a partir das discussões realizadas no Núcleo de Estudos em Gênero e Raça (NEGRA/ UNESCO), que se propõe a estabelecer diálogos sobre questões relacionadas a direitos humanos, gêneros, raça, colonialidade, decolonialidade, educação antirracista, entre outros. E é a partir destes debates, que a problemática do presente trabalho acabou surgindo, em uma tentativa de entender: De que forma o não-reconhecimento da disciplina de ensino religioso enquanto campo de produção de conhecimento, acaba fazendo com que a branquitude se mantenha controlando a colonialidade de poder/saber presente nas instituições escolares brasileiras?.

E, para isto, utilizamos material bibliográfico e da pesquisa dedutiva, definindo enquanto objetivo geral o de compreender como esta disciplina, partindo do seu não reconhecimento como disciplina fundamental para a formação do sujeito, auxilia no processo

<sup>1</sup> Mestre em Educação; Universidade do Extremo Sul Catarinense; Criciúma, Santa Catarina, Brasil; amanda.s.vieira@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Direito; Universidade do Extremo Sul Catarinense; Criciúma, Santa Catarina, Brasil; fer.fabiano@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande de Sul. Pós-Doutorado PNPd/CAPEs no PPGE/UNIMEP no Núcleo de História e Filosofia da Educação. Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: alexsanders@unescc.net

de manutenção da branquitude como detentora da colonialidade de poder/saber dentro das instituições escolares e como objetivos específicos: a) Analisar a legislação e projetos que regulamentam a disciplina de Ensino Religioso; b) relacionar a colonialidade de poder/saber ao processo educacional atual dentro das aulas de Ensino Religioso e; c) pensar em estratégias outras na construção do plano de ensino, que levem em consideração as contribuições do Movimento Negro para que a disciplina de Ensino Religioso se construa de maneira plural, respeitando as diversas religiosidades de matrizes africanas.

O referencial teórico nos constitui através de uma escolha política, na tentativa de realização de um diálogo entre autores/as como Fanon (1979), Lima (2011/2018), Gomes (2003) e Faustino (2018), trabalhando a colonialidade de poder/saber, os racismos no ambiente escolar e a contribuição histórica do Movimento Negro na formulação da disciplina. Ainda, antes de mais nada, invocamos o nosso local de fala, ressaltando que apesar de partirmos de locais diversos, com perspectivas e olhares diferentes, afinal, nos constituímos enquanto um homem negro, cis, héterossexual, uma mulher branca, cis e uma mulher negra, cis, bissexual, unimo-nos na luta antirracista, antisexistista e antiLGBTfóbica, em uma tentativa constante de desconstrução do imaginário social estereotipado acerca da cultura e das religiosidades de matrizes africanas.

## **2. A formalidade romântica: regulamentos da disciplina de ensino religioso nas escolas brasileiras**

Entre as disciplinas estabelecidas dentro das Leis de Diretrizes de Bases (BRASIL, 1996), o Ensino Religioso é definido como obrigatório em todas as disciplinas, mas de matrícula facultativa. Constituindo “parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental [...]” (BRASIL, 1996). Devendo respeitar a diversidade religiosa do Brasil, sendo de estritamente proibido o proselitismo, desta forma, vetando a possibilidade de que a sala de aula se torne um local de conversão ou uma forma de alcançar novos fiéis para determinadas religiões. Para as definições de conteúdos, assim como quem deverá ministrá-los, fica sob responsabilidade dos sistemas de ensino. E é necessário que seja consultado a entidade civil para que se defina os temas a serem desenvolvidos dentro das aulas de Ensino Religioso (BRASIL, 1996).

No ano de 2018 houve a provação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que vem a servir como documento norteador dos currículos das instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas. Sendo assim, sistematizando quais conteúdos devem ser trabalhados durante as aulas e quais são os objetivos de cada disciplina. Quando analisado o

Ensino Religioso, é possível observar que sua finalidade: proporcionar aos estudantes o acesso aos conhecimentos religiosos, estéticos e culturais, sempre partindo das manifestações religiosas dos mesmos; evidenciar o direito para a liberdade de consciência e crença, sendo uma forma de promover os direitos humanos; desenvolver as competências e habilidades possibilitando assim um diálogo entre as perspectivas religiosas, buscando o respeito com a liberdade de concepção e diversidades de ideia, de acordo com a Constituição Federal; e auxiliar os alunos no processo de construção de seus significados de vida, tendo como base valores, princípios éticos e de cidadania.

O Ensino Religioso deve se estruturar utilizando pesquisa e diálogo, se formulando como um local de aprendizagem, troca de conhecimentos, buscando ser acolher a todas as identidades culturais múltiplas, religiosas ou não. Sempre utilizando o diálogo como fonte de mediação para est momentos de observar, identificar, apropriar, analisar e também de reformular os saberes. Buscando a problematização das representações preconceituosas do outro e sua religião, em busca do combate a intolerância, exclusão e discriminação. Trazendo sempre elementos que caminhem para a formação integral do sujeito, procurando uma aprendizagem baseada em uma convivência cidadã e democrática (BRASIL, 2018).

Sobre as competências do Ensino Religioso, a Base Nacional Comum Curricular, define

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, 2018, p. 437).

Em diálogo com suas competências, há a definição de habilidade para serem desenvolvidas dentro das aulas de Ensino Religioso. Sendo exemplos destas o processo que busque o respeito e reconhecimento de todos os símbolos religiosos; identificar os territórios religiosos; compreender as práticas celebrativas (festividades, orações, cerimônias e outros) e também das formas diversas de expressividade da espiritualidade (orações, culto, danças); reconhecer as indumentárias (roupas, símbolos, pinturas) das tradições religiosas; Trabalhar a

importância da tradição oral para a preservação de memórias e demonstrar como este ato é parte fundamental das religiosidades indígenas, ciganas, afro-brasileiras, entre outras.

Dialogando com isso e sobre a função da escola e professor, as Diretrizes de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) trazem que um dos problemas para a discussão destas questões raciais é a crença de que ela se baseia apenas ao Movimento Negro e estudiosos destes temas, apresentando como se a escola não tivesse responsabilidade sobre isso. Porém, a escola enquanto uma instituição responsável por assegurar os direitos da educação para todos, tem como dever se posicionar politicamente contra toda forma de discriminação. A luta antirracista é tarefa de todos e qualquer educador, independentemente de suas crenças religiosas, posições políticas e pertencimento étnico-racial.

Desta forma, é possível compreender que as documentações apresentam todos os parâmetros que demonstram a necessidade de que os estudantes tenham contato e compreendam a necessidade de respeitar todas as religiões. Mas, entre as legislações protocoladas e a aplicabilidade há um caminho bem grande, que está interligado ao racismo estrutural que — em sua maioria — leva a uma negação e silenciamento das religiões de matrizes africanas como um conteúdo que deve ser apresentado dentro do currículo escolar.

### **3. A colonialidade do poder e do saber**

Desde a invasão colonial europeia no continente americano, ainda no século VX, a Europa se auto promoveu a centro do mundo, detentora da razão, dos saberes e das melhores qualidades humanas, ao contrário do que impôs às sociedades africanas. Para o colonizador, esta população era primitiva, inferior, desprovida de qualquer civilidade, motivo pelo qual o/a escravizado/a deveria aceitar sua condição “natural” de “escravo/a”, agradecendo ao seu senhor pela grandiosa bondade, piedade e generosidade em acolhe-lo/a, salvando sua alma da perdição eterna (LIMA, 2010). Mas na verdade, o que acontecia era a imposição do trabalho pesado aos escravizados/as através de punições e torturas, causando-lhes deformações físicas permanentes cujos efeitos poderiam ser mortais (NASCIMENTO, 2016).

E o professor Abdias do Nascimento (2021, p. 59) deixa claro este pensamento ao afirmar que:

Sem o escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material

do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca. Tanto nas plantações de cana-de-açúcar e café e na mineração, quanto nas cidades, o africano incorporava as mãos e os pés das classes dirigentes que não se auto-degradavam em ocupações vis como aquelas do trabalho braçal (NASCIMENTO, 2021, p. 59).

Frisa-se: estamos tratando de cerca de 4 milhões de africanos/as que foram retirados de seus seios familiares, das suas comunidades, seu convívio social, foram obrigados a enfrentar a navegação insalubre dos navios negreiros, que lhes causaram diversas enfermidades e/ou até a morte, para que no destino da “viagem”, os seus sequestradores lhes vendessem como meros objetos à senhores que usariam de sua força, e a de seus descendentes, para adquirirem lucro e patrimônio (PIRES; OYARZABAL, 2019). Estes povos foram “coisificados”, objetificados, desumanizados, destituídos do comando de seus próprios corpos e, como se não bastasse, as mulheres, especificamente, ainda sofreram constantemente com estupro, violências e espancamentos ao negarem a imposição feita pelos senhores para que elas saciassem suas vontades sexuais, tudo isto por conta do processo de colonização e racialização que foi imposto à população negra escravizada (SOUSA; CAVALCANTI, 2020).

Esta racialização pode ser explicada a partir de dois enfoques: o primeiro, ocorre quando a raça passa a ser o fator determinante dos lugares e das posições sociais que cada indivíduo ocupa na sociedade ao longo da vida, fato que fez com que o/a colonizado/a passasse a ser visto como alguém instável, passível de repressão, e o colonizador europeu, intitula-se como ser universal; o segundo, ocorre quando o/a colonizado/a se conforma com a posição social que lhe é imposta e passa a entender o mundo a partir do olhar colonial, negando a si ao invés de negar o local de submissão a qual foi submetido. A partir deste momento é que o/a negro/a escravizado/a passa a ser considerado o/a outro/a, o sem alma, o/a que deve ser controlado/a, o/a instável (FAUSTINO, 2015), e a visão colonial se estabelece, ganhando cada vez mais força ao longo dos séculos, ainda que fantasiada, escondida pelos mitos da convivência pacífica e da incapacidade “natural”, legitimada pela “ciência”, mas, o que não se conta, pelo menos pelos discursos oficiais, é que mesmo tendo de suportar condição que lhes foi imposta, o povo e a cultura negra sempre resistiram (NASCIMENTO, 2016).

A colonização, portanto, foi a responsável por coisificar as sociedades africanas, ignorando a existência de culturas e tradições preexistentes, invadindo e dominando suas terras, demonizando suas religiões e, como se não bastasse, suprimindo qualquer expectativa de que aquelas pessoas vivessem da forma como bem entendessem. Justamente por isto é que Aimé Césaire (1978) afirma que o estrago europeu nunca foi desintencional e que não há

colonização inocente. Assim, “a Europa é indefensável” (CÉSAIRE, 1978, p. 13), pois os colonizadores “não exitaram em humilhar, ferir, escravizar e matar para conquistar terras e o poder inerente à elas” (PIRES; OYARZABAL, 2019, p. 01). E é neste mesmo sentido que Frantz Fanon (1979) também se posiciona pois, para ele, por mais primitiva que uma sociedade possa ser considerada, ninguém a desorganiza se não está convicto de que irá destruir tudo e todos os obstáculos que possam surgir, ainda que tenha que fazer uso da violência para conquistar o que planejou.

Assim, o sistema colonial se estabeleceu a partir de duas etapas: a primeira, onde se produzia o discurso de que a “modernidade” e a submissão ao cristianismo eram as duas únicas formas de salvar as “almas perdidas” da população escravizada; a segunda, utilizou dessa base ideológica para realizar “missões civilizatórias” com objetivo de capturar corpos e submetê-los aos interesses da classe branca dominante (MIGNOLO, 2017). Para isso, era preciso que o/a colonizado/a não fosse capaz de pensar, sentir ou produzir significados sobre o estado em que se encontrava e sobre a realidade que lhe foi imposta, à ele só era concedido usar seu corpo, dos músculos, no processo de produção. O corpo negro foi reduzido à seu corpo, sua capacidade intelectual e sua possível produção anterior já não importavam (FAUSTINO, 2015).

Segundo Aimé Césaire (1978, p. 27-28):

A verdade é que eu disse [...]: que o grande drama histórico da África não foi tanto o seu contacto demasiado tardio com o resto do Mundo, como a maneira como esse contacto se operou; que foi no momento em que a Europa caíu nas mãos dos financeiros e capitães da indústria, os mais desprovidos de escrúpulos, que a Europa se <<propagou>>; que o nosso azar quis que fosse essa a Europa que encontramos no nosso caminho e que a Europa tem contas a prestar perante a comunidade humana pela maior pilha de cadáveres da história (CÉSAIRE, 1978, p. 27-28).

E foi desta forma que a empresa colonial europeia se estabeleceu no Brasil, elegendo uma única forma de existência universalmente aceita, a eurocentrada ocidental, branca, cristã, heterossexual e patriarcal, tudo através da “domesticação”, violência e invisibilização do/a colonizado/a, através de uma falsa ideia de que as populações africanas eram detentoras de características inerentes que as inferiorizavam, como a preguiça e a falta de cultura (LIMA; BORGES, 2019). Características e desumanidades que também eram incutidas às crianças e adolescentes negros/as, tanto as que sobreviveram aos tumbeiros<sup>4</sup>, quanto aquelas nascidas já em território brasileiro que, por serem vistas como animais de estimação, seriam capazes de distrair as mulheres brancas que viviam reclusas nos grandes casarões (SCARANO, 2000).

<sup>4</sup> Nome dado aos navios negreiros que, por seu cheiro inconfundível de podridão, era facilmente percebido a quilômetros da chegada ao destino final da viagem.

Portanto, não há outro modo para que seja iniciada a presente discussão, senão “colocando o dedo na ferida”, lembrando o passado-presente, que se constituiu através da total desumanização da população preta, e que até os dias atuais, segue silenciando, marginalizando e matando tal grupo populacional. Diz-se isto porque quando são pautadas as políticas públicas educacionais, existe um “esquecimento” proposital por parte do poder público em pensar demandas específicas da população negra e dissidente, sustentando o velho argumento de que, assim como os órgãos públicos, as instituições precisam ser laicas (MONTERO, 2012). Na prática, sabe-se quais os interesses este discurso defende.

Quando os olhares se voltam para o discurso de laicidade dentro das instituições de ensino, se torna necessário compreender que a esfera pública se constitui partindo de discursos e estes passam por um processo de produção de legitimidade, que define aqueles que falam e o que podem dizer. Desta forma, a esfera pública não pode ser compreendida como um espaço vazio, mas deve ser analisada como um fluxo de interações que levam consigo interesses, aspirações e visões dos falantes e ouvintes (MONTERO, 2012). Essa visão “[...] não leva em conta que as religiões são também parte do processo de construção dos critérios que delimitam o público do privado.” (MONTERO, 2012, p.169).

São dentro destes fluxos que se cria a perspectiva, até hoje reproduzida, de dois tipos de religiões: aquelas que se apresentam aptas para desenvolver um papel positivo dentro da esfera pública - sendo as religiões cristãs - e aquelas que não são capazes de exercer tal função - religiões outras, como de matrizes africanas. Um exemplo disso, são que os ritos africanos - quando considerados “tradições culturais” - são facilmente incorporados a imagem da identidade nacional, quando considerados ritos religiosos, não são bem vistos (MONTERO, 2012).

É preciso que a história contra-hegemônica (esta que a branquitude tenta esconder a séculos) seja cada vez mais abordada, dentro e fora da academia, para que as crianças e adolescentes negros se sintam bem consigo mesmo, tenham consciência do fardo que ainda são obrigados a carregar, e, principalmente, que eles/as são os agentes da mudança, assim como foram tantos/as outros/as que nos antecederam.

#### **4. A escola básica brasileira: da repressão às religiões de matrizes africanas ao silenciamento de professores/as da disciplina.**

Mas o problema se inicia quando entendemos que a escola nunca foi uma instituição inerte às mudanças da sociedade, muito pelo contrário, ela é influenciada pelo contexto em que está inserida e acaba exercendo influências a curto, médio e longo prazo, nesta mesma

realidade social. Porém, é preciso considerar que ela foi pensada e formulada a partir de um modelo racista ocidental que fez com que a visão colonial ainda se mantenha nos moldes educacionais, e que determinados saberes, valores e práticas ainda sejam preteridos em relação ao padrão branco, europeu, cristão, cis e heterossexual, ou seja, o que estamos querendo dizer é que os saberes de origem popular, descendentes da ancestralidade africana ainda são reduzidos à condição de “outros” (MOREIRA; CANDAU, 2003).

E quando o sistema escolar elege uma categoria à condição de basilar, de referência, acaba desconsiderando, propositalmente ou não, todos os diversos marcadores que possivelmente transpassam os/as alunos/as, apagando o valor e as demandas (inclusive religiosas) das crianças e adolescentes negros/as, mantendo a branquitude no comando das decisões “de mando”, decidindo quem irá, ou não, acessar determinados direitos, quem poderá ou não, expressar seu modo de agir e de pensar sem restrições, quem poderá ser o que é, sem medo de que algo possa lhe acontecer por conta disto (GOMES, 2003).

E quando alguém, ainda na infância, é impedida de expor o que é e o que pensa (sua cultura, tradição, religiosidade, etc.), uma gama gigantesca de repressões podem ter início ainda na fase escolar, afinal, em regra, este é o primeiro ambiente de convívio social que uma criança participa fora do convívio familiar, é neste espaço que ela começa a ter contato com indivíduos com as mais diversas transversalidades, corpos, idades, realidades, culturas, religiosidades e modos de ser perante o mundo (LIMA, 2018).

Fato é que o início da trajetória escolar pode significar desde a descoberta de um local de aprendizado coletivo, de encontros com realidades novas e instigantes, até mesmo um desconforto constante em relação aos colegas e à própria identidade. Isto porque a instituição escolar se pauta na ideia de universalidade, de uma existência única, e acaba reproduzindo o contexto racista pelo qual foi criada e de onde está inserida, reforçando assim a falácia de que todos/as os/as seus integrantes são iguais e que, por possuírem as mesmas experiências de vida, devem ser tratados a partir de uma massa homogênea, branca, colonial, racista, LGBTfóbica e eurocentrada, pouco importando se determinadas transversalidades serão desrespeitadas (LIMA, 2018).

E para evitar que tal situação se torne cada dia mais recorrente, numa tentativa de que as crianças e adolescentes negros/as/es e não negros/as/es, entendam as construções sociais e raciais que lhes são impostas, o Movimento Negro tem travado batalhas intensas junto ao Poder Legislativo, cobrando das instituições que busquem implementar a história, cultura e a grande contribuição negra na construção da sociedade brasileira, fato que culminou na promulgação da Lei 10.639, em 09 de janeiro de 2003, tornando obrigatório o ensino da



história e da cultura do povo negro, refletindo também na obrigatoriedade do ensino das religiões de matrizes africanas (BRASIL, 2003) (LIMA, 2018). Ocorre que, como já é sabido pelos/as brasileiros/as, legislação alguma (por si só) é capaz de garantir a efetividade no acesso aos direitos e, tornar obrigatória a inserção da temática nos currículos escolares sem que sejam feitas capacitações prévias com os profissionais da comunidade escolar, pode ser perigoso, abrindo margem para que o conteúdo seja trabalhado a partir da perspectiva adotada colonial, prejudicando ainda mais a situação e a vida de crianças e adolescentes pretos integrantes de religiões de matrizes africanas.

Quanto à intolerância a estas religiões, lembramos o que diz o professor Sidnei Nogueira (2020). Para ele, o cerne do problema começa a se formar a partir do preconceito, e ninguém é naturalmente preconceituoso, ou seja, os estigmas que rondam essas religiões e seus praticantes emergem de “uma postura social, histórica e cultural que pretende, a um só tempo, segregar para dominar e, proporcionalmente, determinar e manter um padrão, marcadores de prestígio e de poder” (NOGUEIRA, 2020, p. 22). Do mesmo modo, segundo ele:

O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica. No cerne da noção de intolerância religiosa, está a necessidade de estigmatizar para fazer oposição entre o que é normal, regular, padrão, e o que é anormal, irregular, não padrão. Estigmatizar é um exercício de poder sobre o outro. Estigmatiza-se para excluir, segregar, apagar, silenciar e apartar do grupo considerado normal e de prestígio (NOGUEIRA, 2020, p. 19).

Portanto, é o racismo quem vai fundamentar todas as situações violentas de negação, apagamento e preconceito que as comunidades de terreiro acabam sofrendo. O racismo religioso se volta contra a origem e a existência das religiões de matrizes africanas, simplesmente por serem símbolos de resistência da população preta da diáspora, de um povo que não se deixa calar e que, apesar dos séculos de silenciamento, segue mantendo suas tradições. De todo modo, a lógica do processo de apagamento funciona da seguinte forma: se está tratando-se de religiosidades diversas do padrão hegemônico, seus valores culturais e civilizatórios, não podem existir, ou, podem se manter desde que continue na subalternidade, estigmatizada, considerada algo ruim (NOGUEIRA, 2020). Estigmas estes que, também aparecem dentro das salas de aula, principalmente na disciplina de Ensino Religioso.

Lá, o que acontece é que a não-obrigatoriedade da adesão dos/as alunos/as à disciplina faz com que ela não seja vista como um campo legítimo de produção/difusão de conhecimentos. Ou seja, a partir do momento em que não há uma definição prévia do que deve ser trabalhado dentro da disciplina e nem mesmo daqueles que deverão assumir a responsabilidade sobre as mesmas, abre-se margem para que apenas religiões hegemônicas, como o catolicismo e o protestantismo sejam estudadas, fazendo com que aquelas — consideradas dissidentes — sejam silenciadas ou demonizadas (NOGUEIRA, 2020). Conhecimentos estes que poderiam ser grandes aliados na contraposição da colonialidade do poder/saber impregnada na comunidade escolar e no enfrentamento ao racismo que estrutura todo este processo, o qual, ainda segue ditando as regras do jogo, e elencando quais religiões serão trabalhadas e quais serão demonizadas.

Outra agravante é o fato de que 78% (setenta e oito por cento) da população brasileira se define enquanto católicos/as ou evangélicos/às (IBGE, 2010), ou seja, a chance de que estes professores trabalhem profundamente apenas as suas próprias religiões, não abordando a tradição religiosa da população preta e, ainda, incutindo na mentalidade das crianças e adolescentes os mesmos estereótipos racistas que cresceram ouvindo, é gigantesca. Prova disto é o relato de uma professora cearense de Ensino Religioso que foi “substituída” após lecionar uma única aula sobre as religiões de matrizes africanas, explicando sobre os deuses, a forma como eles são cultuados, como se originaram etc. Ela afirma: “não tenho necessidade de converter ninguém à minha religião. Religião não é de conversão, muito menos de convencimento” (FIRMINO *apud* FREITAS, 2018).

Assim, pensar na repressão das religiões de matrizes africanas e na imposição (ainda que sutilmente) da religião cristã à crianças e adolescentes pretas/os/es dentro da disciplina de Ensino Religioso é, no mínimo, uma afronta à sua ancestralidades e à resistência de todo um povo que, por séculos, reexiste aos processos de apagamento institucional em que o sistema colonialista insiste em lhe impor (NOGUEIRA, 2020).

Dentro destas temáticas, o currículo escolar não deve ser pensado como uma documentação meramente técnica, mas sim considerado um artefato social e cultural. Não sendo algo neutro e inocente, está atrelado às relações de poder, transmitindo assim visões sociais particulares e produzindo identidades dos sujeitos que estão relacionados. Desta forma, o currículo apresenta aquilo é “oficial”, o conhecimento que é válido e importante, expressando as relações sociais de poder e ao seguir as perspectivas dominantes, trabalha para que os subjugados se mantenham subjugados. Justamente por isto é que há a necessidade de sempre repensar o currículo para percebê-lo como este agente e desenvolvê-lo como uma

forma de transgredir essas relações de poder que permeiam a disciplina de Ensino Religioso (MOREIRA; SILVA, 1994).

O currículo, a partir de uma pedagogia plural e diversa, não se resume à organização dos conteúdos e procedimentos escolares, muito pelo contrário, sua principal preocupação é garantir que diferentes manifestações culturais sejam respeitadas e valorizadas por sua essência, denunciando a arbitrariedade por trás de políticas curriculares engessadas que, infelizmente, ainda insistem em priorizar o caráter positivista do currículo e que (intencionalmente ou não) seguem ignorando todos aqueles corpos dissidentes (ONOFRE, 2020). Já dizia Onofre (2020, p. 109) que um currículo plural “não se limita às áreas, temas e conteúdos estanques, sugeridos e organizados pela administração ou pelos professores, mas deve ser entendido como a soma de todo tipo de aprendizagem que os alunos possuem”.

Pensando deste modo, professores/as e profissionais da educação que estão verdadeiramente comprometidos com a luta antirracista, precisam, em uma posição ética, enfrentar as barreiras diárias que surgem dentro da instituição escolar, tanto por parte de alunos/as, por parte de pais/mães/responsáveis, e pela própria direção escolar, e, entendendo que esta não é uma responsabilidade exclusiva dos/as professores/as, é preciso que a comunidade se empenhe, que se desprenda das tramas do racismo, e que seja mais empática, respeitando existências, costumes, saberes e religiosidades outras.

## 5. Conclusões

Com esta pesquisa buscamos compreender melhor o percurso de como a escola, moldada através da colonialidade e conservadorismo cristão, dialoga sobre as religiões de matrizes africanas dentro da disciplina de Ensino Religioso. Quando voltamos nosso enfoque para as legislações que regulam a disciplina, e auxiliam na sua estruturação, é notável que reforçam e apresentam em seus textos a necessidade de uma educação que busque pela superação do preconceito religioso, porém novamente lembramos que há uma distância entre o que está no papel e prática em sala de aula. E a professora Maria Firmino é a prova de que quando aquilo que está no papel é colocado em prática, o racismo estrutural e todo o sistema que reproduz a colonialidade vem para silenciar esses conhecimentos, sempre colocando como justificativa que estes casos seriam exemplos de doutrinação. Porém, em casos que as religiões cristãs são explicadas neste mesmo formato, nada é dito. O artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases regula a disciplina de Ensino Religioso como de adesão facultativa por parte dos estudantes, reflete o não interesse por parte da branquitude, mantenedora do controle

dos poderes/saberes escolares, na propagação da religiosidade que eles entendem como perversa, afinal, não é interessante para o/a colonizador/a que o colonizado/a conheça as estruturas que o controla, afinal, ele/a tentará mudar sua realidade.

Voltamos novamente a fala da professora Maria Firmino, o objetivo ali não é conversão de fiéis, é trazer saberes outros para sala de aula e tornar efetiva a Lei 10.639/03 e todas as outras que trazem consigo a luta antirracista como objetivo. São casos como estes que fazem professores muitas vezes temerem ao trazer estas temáticas para sala de aula, das denúncias de doutrinação e com a possibilidade de perda do emprego. E isso tudo nos mostra como o racismo religioso se estrutura em busca do silenciamento das religiões de matrizes africanas, já que trabalha com três vertentes: emprega o medo no/a professor/a de perder seu emprego ao trazer esse tema à sala de aula, principalmente nas regiões ao sul do país, onde os casos de violência são cotidianos e explícitos; a própria formação destes/as professores/as faz com que reproduzam o racismo e percebam a importância de se trabalhar tais temas na sala de aula; e, ao mesmo tempo, veda a aprovação de legislações que reforçam a necessidade deste temas, e que poderiam capacitar tais profissionais para lidarem com casos cotidianos.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Pólen Livros, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei Nº 9.475*. Brasília, 22 jul. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm#art1). Acesso em: 09 out. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod\\_resource/content/2/Leitura%20complementar.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod_resource/content/2/Leitura%20complementar.pdf). Acesso em: 09 out. 2021.

FREITAS, Cinthia. *Professora é substituída após dar aula sobre religião africana em escola no Ceará*. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/professora-e-substituida-apos-dar-aula-sobre-religiao-africana-em-escola-no-ceara.ghtml>. Acesso em: 08 out. 2021.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afrolatino americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Zahar, 1 ed., org. Flávia Rios e Márcia Lima, 2020. a/23/22107. Acesso em: 06 out. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo: Amostra Religião 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/>. Acesso em: 06 out. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2017 – CGPLI*. 2019. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificao-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificao-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 out. 2021.

MONTERO, Paula. Controvérsias religiosas e Esfera Pública: repensando as religiões como discurso. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 167-183, jan. 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

NASCIMENTO, Sergio Luis do. *Relações raciais em livros didáticos de ensino religioso do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 305, 2009. Disponível em:

[http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M09\\_nascimento.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M09_nascimento.pdf). Acesso em: 08 out. 2021.

ONOFRE, J. A. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti-racista. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 4, n. 4, p. 103-122, 2020. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/563>. Acesso em: 1 jul. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Argentina: Clacso, 2005. p. 107-130. Disponível em:

[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 09 out. 2021.

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, Laura Laís de Oliveira. Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil. *14a Jornada do Núcleo de Ensino de Marília*, p. 1-12, 2015. Disponível

em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problematica1.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

## Educación religiosa escolar: reflejos de la colonialidad del poder/saber en el currículo

### Resumen

El presente trabajo surge de las provocaciones surgidas del contexto educativo brasileño actual, fuertemente marcado por el pasado esclavista, no tan alejado del imaginario social actual. El objetivo es dar respuesta al siguiente problema: ¿Cómo el no reconocimiento de la disciplina de la educación religiosa como campo de producción de conocimiento mantiene el control del poder/saber escolar en manos de una blanquitud racista eurocéntrica y LGBTfóbica? Utilizamos material bibliográfico e investigación deductiva para llegar al objetivo general de comprender cómo esta disciplina, a partir de su no reconocimiento como disciplina fundamental para la formación del sujeto, coadyuva en el proceso de mantenimiento de la blanquitud como poseedora de la colonialidad del poder. /conocimiento dentro de las instituciones escolares y como objetivos específicos: a) Analizar la legislación y proyectos que regulan la disciplina de la Educación Religiosa; b) relacionar la colonialidad del poder/saber con el proceso educativo actual dentro de las clases de Enseñanza Religiosa y; c) pensar en otras estrategias en la construcción del plan de enseñanza, que tengan en cuenta los aportes del Movimiento Negro para que la disciplina de la Educación Religiosa se construya de forma plural, respetando las diversas religiosidades africanas.

Palabras claves: Colonialidad del poder/saber, Currículo, Educación Religiosa, Escuela, Racismo.

## Éducation religieuse scolaire: reflets de la colonialité du pouvoir/savoir dans le curriculum

### Résumé

Le présent travail naît des provocations issues du contexte éducatif brésilien actuel, fortement marqué par le passé esclavagiste, pas si éloigné de l'imaginaire social actuel. L'objectif est de répondre à la problématique suivante: Comment la non-reconnaissance de la discipline de l'enseignement religieux comme champ de production de savoirs maintient-elle le contrôle du pouvoir/savoir scolaire entre les mains d'une blancheur raciste eurocentrique et LGBTphobe? Nous utilisons du matériel bibliographique et des recherches déductives pour atteindre l'objectif général de comprendre comment cette discipline, de sa non-reconnaissance en tant que discipline fondamentale pour la formation du sujet, contribue au processus de maintien de la blancheur comme détentrice de la colonialité du pouvoir. /Connaissance au sein des institutions scolaires et comme objectifs spécifiques : a) Analyser la législation et les projets qui réglementent la discipline de l'Enseignement Religieux ; b) établir un lien entre la colonialité du pouvoir/savoir et le processus éducatif actuel au sein des classes d'éducation religieuse et ; c) réfléchir à d'autres stratégies dans la construction du projet pédagogique, qui tiennent compte des apports du Mouvement Noir pour que la discipline de l'Education Religieuse se construise de manière plurielle, dans le respect des diverses religiosités africaines.

Mots-clés: Colonialité du pouvoir/savoir, Curriculum, Éducation religieuse, École, Racisme.

## School religious education: reflections of the coloniality of power/knowledge in the curriculum

### Abstract

The present work arises from the provocations arising from the current Brazilian educational context, strongly marked by the slave-owning past, not so far from the current social imaginary. The objective is to answer the following problem: How does the non-recognition of the discipline of religious education as a field of knowledge production maintain control of school power/knowledge in the hands of a Eurocentric and LGBTphobic racist whiteness? We use bibliographic material and deductive research to reach the general objective of understanding how this discipline, from its non-recognition as a fundamental discipline for the formation of the subject, contributes to the process of maintaining whiteness as the holder of the coloniality of power. /Knowledge within school institutions and as specific objectives: a) Analyze the legislation and projects

that regulate the discipline of Religious Education; b) relate the coloniality of power/knowledge with the current educational process within Religious Education classes and; c) think about other strategies in the construction of the teaching plan, which take into account the contributions of the Black Movement so that the discipline of Religious Education is built in a plural way, respecting the various African religiosities.

Keywords: Coloniality of power/knowledge, Curriculum, Religious Education, School, Racism.