

A INTERCULTURALIDADE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE PARA SE PENSAR O ENSINO RELIGIOSO

INTERCULTURALITY AS A CATEGORY OF ANALYSIS FOR THINKING ABOUT RELIGIOUS EDUCATION

Beatriz de Oliveira Pinheiro¹

¹ Bacharela em Filosofia, mestranda em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: beatrizopinheiro@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo discorrer sobre a terceira unidade da disciplina Tópicos Especiais de Ciências da Religião: Tradições Religiosas Afro-brasileiras — Tradições religiosas afro-brasileiras, a Escola e o Ensino Religioso (ER) — ministrada pelas professoras Ângela Cristina Borges e Giseli do Prado Siqueira. Para isso, apresentaremos, em um primeiro momento, a noção de interculturalidade e sua relação com o reconhecimento e afirmação da diferença, bem como sua importância ética nas sociedades que buscam pela anulação daquilo que foge da norma, isto é, a interculturalidade como possibilidade de se partir das diferenças na produção de modelos éticos. Em seguida, falaremos sobre o Ensino Religioso no Brasil a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a responsabilidade dos educadores frente aos objetivos do componente curricular junto das competências estipuladas pela BNCC. Dessa forma, nos voltaremos para o papel político do professor, uma vez que fazer despertar nas alunas e alunos o interesse de busca por conhecimento e produção de projeto de vida, assim como a compreensão da diferença ética e religiosa a partir de uma perspectiva plural, não reducionista, fica a cargo dos educadores que assumem também a postura de discentes no processo educativo. Então, retomaremos a noção de interculturalidade como categoria essencial para se pensar um ER descolonial. A metodologia utilizada será a análise textual dos principais artigos que contam com a autoria das professoras mencionadas: “Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial”; “O Ensino Religioso, a relação educador-educando e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG” e “Ensino Religioso na escola pública brasileira e a questão da laicidade”

Palavras-chave: Ciências da Religião; descolonial; Ensino Religioso; interculturalidade.

Abstract

The objective of this paper is to discuss the third unit of the Special Topics in Science of Religion discipline: Afro-Brazilian Religious Traditions — Afro-Brazilian Religious Traditions, School and Religious Education (ER) — taught by teachers Ângela Cristina Borges and Giseli do Prado Siqueira. For this, we will present, at first, the notion of interculturality and its relation with the recognition and affirmation of difference, as well as its ethical importance in societies that seek to annul what is outside the norm, that is, interculturality as a

possibility of starting from the differences in the production of ethical models. Then, we will talk about Religious Education in Brazil based on the Common National Curriculum Base (BNCC) and the responsibility of educators towards the objectives of the curricular component together with the competencies stipulated by the BNCC. In this way, we will turn to the teachers political role, as it awakens in students the interest in the search for knowledge and production of a life project, as well as the understanding of ethical and religious difference from a plural perspective, non-reductionist, it is the responsibility of the educators who also assume the position of students in the educational process. So, we will return to the notion of interculturality as an essential category for thinking about a decolonial religious education. The methodology used will be the textual analysis of the main articles written by the aforementioned teachers: “Understanding the past and talking about the present: contributions to a decolonizing and post-colonial Religious Education”; “Religious Education, the educator-student relationship and the Common National Curriculum Base - BNCC and the Minas Gerais Reference Curriculum - CRMG” and “Religious Education in the Brazilian public school and the issue of secularism”

Keywords: Science of Religion; decolonial; Religious Education; interculturality.

Perguntas de um Operário Letrado

*Quem construiu Tebas, a das sete portas?
Nos livros vem o nome dos reis,
Mas foram os reis que transportaram as pedras?
Babilônia, tantas vezes destruída,
Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas
Da Lima Dourada moravam seus obreiros?
No dia em que ficou pronta a Muralha da China para onde
Foram os seus pedreiros? A grande Roma
Está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu? Sobre quem
Triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio
Só tinha palácios
Para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida
Na noite em que o mar a engoliu
Viu afogados gritar por seus escravos.*

*O jovem Alexandre conquistou as Índias
Sozinho?
César venceu os gauleses.
Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha
Chorou. E ninguém mais?
Frederico II ganhou a guerra dos sete anos
Quem mais a ganhou?*

*Em cada página uma vitória.
Quem cozinhava os festins?
Em cada década um grande homem.
Quem pagava as despesas?
Tantas histórias*

Quantas perguntas

(Bertolt Brecht)

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo falaremos sobre o lugar do Ensino Religioso como parte do projeto de educação descolonial e intercultural. Nesse sentido, entendemos que é junto da modernidade que surge a divisão do mundo em centro e periferias culturais, sendo locais periféricos Ásia, África, América Latina e Europa Oriental, e centrais Europa Ocidental e, posteriormente, América do Norte, sobretudo os Estados Unidos. Junto da divisão entre Norte-Sul, falaremos, a partir de Walter Mignolo, sobre o lugar da diferença cultural, que é o espaço de encontro dos projetos globais que se tentam implementar pela imposição, e as histórias locais que podem ou não os aceitar.

A descolonialidade do poder surge no espaço da diferença cultural no projeto pedagógico do Ensino Religioso como forma de denunciar as violências da colonialidade sobre os corpos e saberes — religiosos ou não religiosos — para que haja engajamento e a educação seja libertadora, como nos traz o pedagogo Paulo Freire em seus projetos de ensino. Retomaremos a importância do diálogo intercultural entre periferias como movimento de afirmação e estabelecimento das culturas, raças e etnias subjugadas pelo projeto de dominação global. A partir daí, é possível falarmos de um diálogo intercultural para fora da modernidade, isto é, transmoderno.

2 INTERCULTURALIDADE E MODERNIDADE

No solo da linguagem, é possível perceber caminhos para a compreensão da história contada, e, sobretudo, da história ocultada pelas grandes narrativas. Isso porque os conceitos não nascem desvinculados de seus períodos históricos e deixam transparecer o *ethos* de determinado povo, bem como a forma como os jogos de poder são orquestrados em diferentes épocas. No entanto, essas concepções não andam juntas da palavra à luz do dia, pelo contrário, se escondem nas entrelinhas da linguagem e da história. Não surpreendentemente, conceitos relacionados à temporalidade e à modernidade são inseridos e fixados no imaginário popular de forma que não se questione o período em que nascem e o sentido que carregam.

Para falarmos sobre o Ensino Religioso dentro de uma perspectiva intercultural, precisamos, antes, falar sobre o que é a interculturalidade, trazendo então a noção de cultura como um cultivo do sentido e da história de um povo. Esse conceito, por sua vez, está relacionado tanto com a ideia de modernidade, quanto com as noções de centro e periferias culturais quando posto num lugar inferiorizado de acordo com a localização geográfica. Portanto, para falar sobre modernidade é preciso que entendamos que o moderno se faz dentro de uma perspectiva temporal que coloca em conflito o que é antigo e inferiorizado, e o que representa o progresso da humanidade, em outras palavras o moderno se faz a partir de uma relação que traz a Europa Ocidental como centro cultural e precursora da modernidade em oposição ao que Enrique Dussel chama por periferias culturais.

Sendo assim, a modernidade não se trata unicamente de um período histórico, mas de uma forma de aprovação de políticas que andam juntas da compreensão de progresso, sendo essa europeia, excludente e violenta.

Sendo assim, a relação entre centro e periferia, Europa Ocidental e países do Sul, não constitui um diálogo linear de compartilhamento de conhecimentos e culturas, pois existe um movimento de apagamento da cultura, da filosofia, das religiões e sabedorias de nações colonizadas que se mantém mesmo após o período colonial ter chegado ao fim, isto é, mesmo que as nações tenham se libertado e tornado independentes, o imaginário popular ainda é mantido e construído dentro de moldes coloniais. Moldes esses que se fixam na estrutura da educação de base e também universitária. Ângela Cristina Borges e Paulo Agostinho Nogueira Baptista nos dizem que “aprender com o Outro cultural acrescenta conhecimentos e alarga visões de mundo, mas quando o capital e o lucro são prioridades, o Outro pode se tornar outro, isto é, destituído de alteridade. Dessa forma, sua abordagem não pode se reduzir ao econômico” (BORGES, 36). Portanto, no sistema moderno, o diálogo intercultural não existe quando a diferença é desconsiderada diante das narrativas universais capitalistas.

A modernidade europeia à luz do paradigma eurocêntrico não é considerada por Dussel como a real forma de conceber esse projeto, isto é, como uma evolução orgânica da Europa Ocidental diante das outras culturas, pois esse modo de perceber o fenômeno da modernidade exige a violência do movimento civilizatório europeu contra os povos tidos como bárbaros. A Europa Ocidental só surge como centro quando inicia seu projeto de colonização e funda o que chamamos por modernidade. É necessário, portanto, compreendê-la através do paradigma mundial. Sendo assim,

a modernidade europeia não é um sistema independente autopoietico, auto-referente, mas uma “parte” do “sistema-mundo”: seu centro. A modernidade, então, é um fenômeno que vai se mundializando. Começa pela constituição simultânea da Espanha com referência à sua “periferia” (a primeira de todas propriamente falando, a Ameríndia: o Caribe, o México e o Peru). Simultaneamente, a Europa (comum à diacronia que tem um antecedente pré-moderno: as cidades italianas renascentistas e Portugal) irá se transformando no “centro” (com um poder super-hegemônico que, da Espanha, passa para Holanda, Inglaterra e França...) sobre uma “periferia” crescente (Ameríndia, Brasil e as costas africanas de escravos, Polônia, no século XVI); afiançamento de América Latina, América do Norte, o Caribe, as costas da África e da Ásia e a Europa oriental, no século XVII; [...] Então a modernidade seria, para este paradigma mundial, um fenômeno próprio do “sistema” com “centro e periferia”. (DUSSEL, p. 52).

Quando surge, na América-latina, a filosofia da libertação, queria-se situar geograficamente, culturalmente, socialmente o pensamento latino no mundo como uma busca pela afirmação de sua identidade e de suas peculiaridades frente ao estilo de vida europeu e norte-americano. Peculiaridades essas que não deveriam ser vistas no campo do outro incompreensível, no sentido

afirmado logo acima, mas como uma forma de ser e viver a partir de determinado lugar. A diferença hierárquica tratava-se de uma questão de localização, visto que nesse sistema moderno não era possível um diálogo horizontal entre países dos centro e países periféricos. “Uma cultura ‘imperial’ (a do ‘centro’), com origem na invasão da América em 1492, enfrentava as culturas ‘periféricas’ na América Latina, África, Ásia e Europa Oriental. Não era um ‘diálogo’ simétrico, mas de dominação, exploração e aniquilação.” (DUSSEL, 2016, p. 52). O debate sobre o diálogo intercultural tomava novos rumos, deixava a inocência de lado, já que se percebia a falta de simetria entre essas culturas imperiais e periféricas.

Não há como estabelecer um diálogo entre epistemologias coloniais e periféricas quando se parte do pressuposto que o que não é europeizado, é inferior. O diálogo só acontece quando todas as partes se encontram no lugar de sujeitos de agência. Do contrário, tudo que for falado pelas periferias — sobre seus símbolos e ritos religiosos, a estrutura linguística, a organização social, dentre outros — está sujeito ao movimento civilizatório europeu. Em *Pedagogia da autonomia*, o pedagogo brasileiro Paulo Freire nos diz que

Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou um *aquilo*, destratável ou desprezível. (FREIRE, 1996, p. 121).

Logo, não podemos considerar, ainda, um diálogo linear em Sul-Norte, pois a diferença é percebida nessa tentativa como alvo de aniquilação, e as periferias globais nesse debate se formam no lugar do *isto* ou *aquilo*.

Devemos, então, ignorar a existência das epistemologias europeias no projeto pedagógico e social latino, sobretudo no projeto pedagógico e social brasileiro? Deixar de olhar para a cultura imperial garante uma descolonização do conhecimento, dos saberes? Ora, os pensadores e pensadoras que buscavam e buscam pela afirmação das culturas ditas periféricas não ignoram a existência do pensamento filosófico, sociológico, literário europeu, mas acreditam que a história de um povo é melhor contada quando contada pelo próprio povo. E por povo não estamos considerando as elites intelectuais que “repetiam como eco o que tinham aprendido em Paris ou Londres; elites ilustradas neocoloniais, leais aos impérios, que se distanciavam de seu próprio “povo” e o utilizavam como refém de sua política dependente.” (DUSSEL, 2016, p. 52).

A libertação que os pensadores e pensadoras da América-latina buscam e defendem deve, portanto, partir da libertação da cultura popular², formada pelos oprimidos pelo imperialismo, pelo capitalismo e pelas elites neocoloniais. Esse projeto libertador deve passar pela libertação econômica, libertação das opressões políticas, portanto, é também um projeto de libertação pedagógica que visa a explicação e compreensão da estrutura opressiva da sociedade como forma de destruída, e não a alimentar. Sendo assim, a cultura popular é marcada por pessoas que transitam pelos espaços de opressão formados pela divisão hierárquica que surge simultaneamente com o surgimento da modernidade administrada pela Europa Ocidental, e se ergue sobre a classificação social e racial do planeta.

Portanto, o diálogo intercultural deve partir, primeiramente, da troca de sabedoria e afirmação da cultura entre as periferias mundial, sendo um diálogo Sul-Sul. Esse movimento de consciência histórica, social, cultural e política de um povo impulsiona a libertação do imaginário colonizado. Paulo Freire (2013) nos alertava que “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”. A frase que ganhou o gosto popular diz muito em suas entrelinhas, o projeto de libertação do povo passa pela pedagogia e consciência da opressão, e rememoração da história para que ela não se repita em nenhum setor da sociedade, sobretudo nas escolas que, se outrora repetia o modelo de dominação do saber, — que Paulo Freire chama de educação bancária — agora devem partir do conhecimento construído com sentido de vida.

Portanto, se antes o docente era dono da sabedoria e o aluno ocupava um lugar passivo no processo de aprendizagem, agora a realidade empírica do aluno e professor passa a ser considerada como parte do movimento da educação que é um projeto libertador feito junto e pelos oprimidos.

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação — ninguém se liberta sozinho —, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 2013, p. 50)

Pensando, então, o papel da pedagogia na busca por sentido e libertação, trataremos na próxima seção o Ensino Religioso como possibilidade de incentivar a busca ética por sentido, e as

² Enrique Dussel distingue cultura popular de cultura populista e cultura de massa, e cultura imperial de cultura nacional e cultura da elite neocolonial. Para ele, “a cultura imperial (supostamente universal) não é a mesma que a cultura nacional (que não é idêntica à popular), que a cultura ilustrada da elite neocolonial (o que nem sempre é burguesa, mas sim oligárquica), que a cultura de massa (que é alienante e unidimensional, tanto no centro como na periferia), e também não é o mesmo que cultura popular. A cultura imperial, ilustrada, e a cultura de massa (onde deve se incluir a cultura proletária como negatividade) são os momentos internos imperantes na totalidade dominante. A cultura nacional é, no entanto, ainda equivocada, embora relevante [...]. A cultura popular é a noção chave para a libertação [cultural] (DUSSEL, 1980, p. 72).

barreiras encontradas nesse espaço de diferenças levando em consideração o diálogo intercultural como possibilidade de se colocar os saberes subalternizados no lugar do interesse pelo conhecimento e compreensão dos valores e culturas fora do lugar de objeto.

3 ENSINO RELIGIOSO E A BUSCA POR SENTIDO

Como vimos anteriormente, o processo de aprendizagem para a libertação não acontece por meio de uma transposição didática em que o aluno representa a passividade receptiva do conhecimento que é tido como posse exclusiva do professor. Mais que isso, a prática educativa exige do docente a noção de que não somos seres fechados para novas compreensões, novos conhecimentos. Dessa maneira, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção ou produção.” (FREIRE, 1996, p. 47). O ensino trata-se de um projeto de busca de sentido quando não se fecha a uma transposição prática de informações.

Quando falamos de Ensino Religioso no Brasil, isso fica mais evidente ao analisarmos os objetivos do componente curricular na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que se mostram alinhados com as 10 competências gerais³ propostas por essa. São eles:

-
- ³ 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2017, p. 9-10).

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

Apesar disso, a disciplina que carrega em seu histórico uma série de embates políticos, religiosos e jurídicos não chega a um consenso nos dias atuais dentro do debate sobre laicidade e confessionalidade — na busca por sentido pessoal de vida e sentido da fé. Atualmente, o Ensino Religioso não se apresenta como área do conhecimento independente e integra a área das Ciências Humanas como componente curricular.

Tal decisão do CNE/CEB de 19 de dezembro de 2019, foi publicada no DOU n. 246, em 20 de dezembro de 2019. Com essa decisão, o Ensino Religioso se integra totalmente na dinâmica educacional e à BNCC, particularmente com as Ciências Humanas, retirando o que causava certo incômodo por ser tratado como uma área própria, desde a Res. CNE/CEB n. 7/2010. (BAPTISTA; SIQUEIRA, 2020, p 55).

Tendo em vista os objetivos apresentados e a noção de educação como prática libertadora, a responsabilidade do educador como polinizador de ideias e vivências autênticas da realidade deve ser compreendida dentro da dinâmica do ensino. Por isso, a formação docente especializada em Ensino Religioso toma um direcionamento importante na história atual do componente curricular. Portanto, a compreensão da diversidade como característica formativa dos brasileiros — tendo em mente o processo de colonização enfrentado pelo país que se mantém ainda na colonização de saberes e apagamento da cultura indígena e africana na atualidade — se torna ponto de partida para uma formação docente que se comprometa com a execução dos objetivos do componente e com as competências gerais estabelecidos pela BNCC.

Direcionando nossa atenção para a educação, o fato de culturas que foram colonizadas, como a africana e a indígena terem sido estigmatizadas como inferiores, denuncia a permanência da Colonialidade. O que nos leva a pensar no silêncio sobre essas culturas na estrutura curricular do sistema educacional brasileiro. Silêncio que pode ser vislumbrado como subalternização dos seus conhecimentos e revela a colonialidade do saber e a dominação epistêmica. Não adianta ter uma lei que determina no Brasil a formação dos estudantes sobre a história da África e indígena - Lei n. 11.645/2008 – (BRASIL, 2008), através de sua inclusão nos currículos da educação básica, se não é dada formação docente, teórica, pedagógica e metodológica para que isso aconteça. (BAPTISTA; BORGES, 2020, p. 26).

O papel do docente é, portanto, romper com o silêncio diante das injustiças e desigualdades de direitos. Essa mudança acontece de forma externa e interna. Externa pois é também uma modificação estrutural da própria escola e ambiente de aprendizagem. É necessário que tenhamos

núcleos engajados no plano pedagógico oferecido. Além disso, a formação docente para o Ensino Religioso, sobretudo para o ER nas escolas públicas, deve partir do Estado como projeto nacional. E interna, pois a motivação de modificar a realidade também depende de um impulso individual que surge a partir da compreensão da libertação como projeto de vida.

O Ensino Religioso é um espaço muito importante na escola e na formação de crianças, adolescentes e jovens. O grande desafio é preparar adequadamente seus docentes para que ofereçam um ensino de qualidade e garantidor do respeito à diversidade e à pluralidade, inclusivo e dialogante, propiciando que os educandos possam construir um projeto de vida digna, para todas e todos, incluindo o cuidado de todas as espécies, de nossa casa e pátria comum, a Terra. (BAPTISTA, 2015, p.121).

Precisamos que as escolas e os educadores, em um movimento inflexivo, se voltem para as culturas e as realidades que encontramos nas regiões do país, logo, também para a diversidade de crenças e não crenças, e os sentidos éticos que são desenvolvidos na relação entre professor e aluno. Só assim o ensino religioso romperá a barreira que se coloca na prática de entendê-lo como transposição didática e se vestirá com as roupagens da pluralidade. Visto isso, retomaremos agora à noção de interculturalidade apresentada inicialmente como categoria essencial para se pensar um Ensino Religioso descolonial.

O diálogo intercultural só se faz possível entre culturas que se entendem como iguais em direito, mesmo que diversas em sentido. Segundo Fornet-Betancourt (2017, p. 52), uma verdadeira relação entre o modelo de universidade e a interculturalidade também é uma iniciativa interna e externa. Para o autor, a relação universidade-interculturalidade quando se apresenta unicamente no discurso, isto é, quando não há a pretensão de mudança na estrutura da universidade, não constitui uma relação autêntica, mas externa e passível de ser instrumentalizada pelo mercado. Por isso, fala-se de uma universidade que não apenas pense a interculturalidade mas seja constituída por ela. Concordamos com o autor em sua análise do modelo universitário e trazemos a interculturalidade para a discussão do Ensino Religioso nas escolas, sobretudo nas escolas públicas.

Sendo assim, é necessário a descolonização dos saberes para um projeto de educação para a liberdade. Vimos que é com a modernidade que surge a divisão do mundo entre centro e periferias culturais. No entanto, é também na modernidade que encontramos brechas criativas para o desenvolvimento de uma nova forma de pensar. No que se refere à diferença colonial, Walter Mignolo nos diz que é ela

o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (MIGNOLO, 2003, p.10).

Concordamos com o autor à medida em que ele afirma que esses projetos globais podem ser negados e ignorados dentro da própria diferença colonial enquanto constructo da modernidade. Portanto, é também na diferença colonial que trabalhamos o diálogo periférico para o fortalecimento das culturas, raças e etnias subjugadas pelos projetos globais a fim de conseguirmos não apenas rejeitá-lo enquanto elemento de valoração da vida.

4 CONCLUSÃO

A superação, no sentido de libertação, das amarras do passado acontece a partir da consciência da dominação. Nesse sentido, a educação ocupa um lugar transformador de vidas e histórias. Percebemos que o Ensino Religioso no Brasil carrega um histórico de contradições e embates políticos, jurídicos e culturais, mas também traz o germe da mudança junto do alinhamento dos objetivos do componente curricular e das competências da BNCC. Consideramos, então, a realidade dos educandos como terreno de sentido do aprendizado. Esse espaço, no entanto, precisa ser ocupado por profissionais que estão dispostos e dispostas a encarar a realidade de um país marcado por preconceitos estruturais que ganham espaço com a modernidade. Para estabelecer essa mudança no cenário atual, é necessário ter coragem para enfrentar realidade confessionais que não andam junto das conquistas do Ensino Religioso, como também investimento em um material didático que entre nas escolas e no imaginário dos alunos, não como elemento doutrinador, mas como incentivo ao pensar.

Além disso, a educação do olhar do educando não pode ser esperada sem que haja projetos de formação para o Ensino Religioso. Sendo assim,

as Ciências da Religião podem servir de locus de pesquisa e formação, contribuindo na qualificação de docentes e também gestores educacionais e de entidades como o FONAPER. A criação de novas linhas e grupos de pesquisa, bem como a apresentação de projetos de pesquisa ou de produção de material didático em editais do MEC/CNPq/CAPEs, é de vital importância nesse processo. O campo duro da epistemologia deve ser enfrentado também. Atividades e eventos entre universidades, as trocas de experiências, especialmente com aquelas que tiveram seus cursos de graduação reconhecidos, trarão grande expertise para a área. (BAPTISTA, 2015, p. 121).

Nesse sentido, a interculturalidade deve se tornar chave de discussão tanto da qualificação docente quanto dos projetos de pesquisa e de materiais didáticos elaborados e fomentados por cientistas da religião dentro das universidades que, num movimento descolonizador, se voltam à realidade do país e às necessidades do povo.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; BORGES, Cristina. Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial. **NUMEN**, Juiz de Fora, v.

23, n. 2, p. 21-38, jul./dez. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/31887> Acesso em: 12/11/21.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **REVER**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 107-125, dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26189> Acesso em: 12/11/21.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli do Prado. Ensino Religioso na escola pública brasileira e a questão da laicidade. **HORIZONTE**, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 33-60, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/23832> Acesso em: 12/11/21.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli do Prado. O Ensino Religioso, a relação educador-educando e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG. **REVISTA PISTIS & PRAXIS: Teologia e Pastoral**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 497-522, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/27879> Acesso em: 12/11/21.

BRECHT, Bertolt. **Perguntas de um operário letrado: poemas e canções**. Coimbra: Almedina, 1975.

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

DUSSEL, Enrique. **La pedagogia latinoamericana**. Bogotá: Nueva America, 1980.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **REVISTA SOCIEDADE E ESTADO**, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6079> Acesso em: 12/11/21.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Elementos para una crítica intercultural de la ciencia hegemónica**. Aachen: Grupo Editorial Mainz, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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