



Formação Docente e Ensino Religioso: Exercícios Decoloniais em Territórios Latino- Americanos

*Teacher Education and Religious Education: Decolonial
Exercises in Latin American Territories*

LILIAN BLANCK DE OLIVEIRA ^a

SIMONE RISKE-KOCH ^b

Resumo

O território latino-americano é marcado por colonialidades decorrentes dos processos de colonização. Espanhóis, portugueses e europeus chegando à região de Abya Yala — agora América Latina — trouxeram em sua bagagem intentos de invadir para expropriar, buscando colonizar política, cultural e economicamente as populações originárias. Neste processo, a colonialidade impetrada impingiu na educação formal práticas reprodutoras de visões de mundo dos colonizadores, historicamente hegemônicas. Todavia, a multiplicidade de povos da Abya Yala, com suas culturas e práticas peculiares, historicamente aprendeu a sobreviver, resistir e mover-se entre lógicas e códigos coloniais. Partimos de pressupostos de que, nos processos formativos coletivos e individuais, algumas possibilidades de uma decolonialidade na educação passam pela formação docente e se efetivam a partir de uma episte(me)todologia comprometida com a diferença — as diversidades. Neste artigo objetivamos problematizar efeitos da colonização na educação brasileira, especificamente no Ensino Religioso, analisando algumas práticas e exercícios decoloniais na formação docente inicial e continuada. A investigação é de

^a Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, SC, Brasil. Doutora em Teologia, e-mail: lilianblanck@furb.br

^b Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, SC, Brasil. Mestra em Educação, e-mail: srkoch@furb.br

perspectiva bibliográfica e documental, utilizando, especialmente, registros do curso de licenciatura em Ciências da Religião da Universidade Regional de Blumenau, referentes ao período entre 1996 e 2020. Os resultados sinalizam a existência de possibilidades de uma formação que acolhe e reconhece outras histórias, saberes e culturas. Indicam, ainda, a viabilidade de criar espaços de abertura e lugares de diálogo, de romper com hierarquizações de saberes e poderes e do reconhecimento de diversidades epistêmicas e metodológicas — ações que interpelam e afetam o ensino da/para/com a diversidade religiosa no cotidiano da educação básica.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada. Ensino Religioso. Diversidades. Território. América Latina.

Abstract

The Latin American territory is marked by colonialities resulting from the colonization processes. Spaniards, Portuguese and Europeans arriving in the Abya Yala region — now Latin America — brought in their baggage attempts to invade to expropriate, seeking to colonize the original populations politically, culturally and economically. In this process, the coloniality imposed in formal education practices that reproduced historically hegemonic views of the world. However, the multiplicity of Abya Yala peoples, with their peculiar cultures and practices, have historically learned to survive, resist and move between colonial logics and codes. We start from the assumptions that, in the collective and individual formative processes, some possibilities of a decoloniality in education pass through the teacher formation that are effected from an epistem(me)thodology committed to the difference — the diversities. In this article we aim to problematize the effects of colonization in Brazilian education, specifically in Religious Education, analyzing some decolonial practices and exercises in initial and continuing teacher education. The investigation is from a bibliographic and documentary perspective, using, especially, records of the degree course in Religious Sciences at the Regional University of Blumenau, referring to the period between 1996 and 2020. The results indicate the existence of possibilities for a training that welcomes and recognizes other stories, knowledge, and cultures. They also indicate the feasibility of creating spaces of openness and places for dialogue, breaking with hierarchies of knowledge and powers, and recognizing epistemic and methodological diversity — actions that challenge and affect the teaching of / for / with religious diversity in basic education.

Keywords: *Initial and continuing education. Religious education. Diversities. Territory. Latin America.*

Palavras iniciais

O território latino-americano constituído pelas e com as diversidades, historicamente é marcado por inúmeros processos de colonização e colonialidades em todas as áreas, conduzidos por instâncias — *tempos/espacos/lugares* permeados por movimentos de opressão e poder por um lado e, resistências do outro — nunca tranquilos e/ou pacíficos. “A colonialidade surge da ferida colonial, ou seja, do lado obscuro da modernidade”(STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p.22).

“A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda 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 social” (QUIJANO, 2000, 342). A colonialidade, como a conhecemos a oeste do Atlântico, se originou com a invasão, conquista, dominação e colonização eurocêntricas aos povos e territórios de Abya Yala¹, subjugados, espoliados e renomeados pela “cruz e pela espada” como América e América Latina.

Historicamente a educação foi e ainda se constitui em uma das ferramentas, talvez a mais sutil, a intentar demarcar o novo *status quo* dos territórios em conquista e subseqüentes territorialidades a neles serem eliminadas. Neste ensaio nos propomos a buscar, situar e problematizar algumas das inferências e efeitos da colonização no campo da educação brasileira, especificamente no Ensino Religioso — *colonialidades históricas e perspectivas decoloniais* na área da formação docente.

¹ Abya Yala, 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 atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam — Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama —, a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada por esses povos, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento (PORTO-GONÇALVES 2009).

Diferença e diversidades: processos de colonização no território latino-americano

Adentrar no campo das diversidades é obrigatoriamente entrar em contato com a construção histórica, social e cultural das diferenças, as quais estão ligadas às relações de poder, aos processos de colonização e dominação (GOMES, 2005). Desde pequenos somos ensinados e aprendemos a olhar, ver e perceber a diversidade humana — ou seja, nossas semelhanças e diferenças. Isto se dá a partir das diferentes formas de corpo; diferentes cores da pele, cabelos e olhos; tipos e cores de cabelo; formatos dos olhos; diferentes formas linguísticas, entre tantas outras. Essas diferenças nos chegam de forma muito naturalizada. Gomes (2005) adverte que, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que fomos ensinados e que aprendemos a olhar e ver diferenças e semelhanças de forma hierarquizada, ou seja, melhor e pior, certo e errado, beleza e feiura, inferioridade e superioridade, perfeições e imperfeições. Aqui nos parece estar uma das fontes originando e/ou envolvendo problemáticas relacionadas à(s) diversidade(s).

A diversidade identifica e faz parte do acontecer humano. Mesmo sendo ensinado e tendo aprendido a olhar e ver as diferenças de forma hierarquizada não podemos desconsiderar que, a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos biologicamente, em suas experiências culturais, personalidades e formas de perceber o mundo (LIMA, 2006).

A diversidade passa a ser então, muito mais do que o conjunto das diferenças. Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação que se fazem presentes na forma como as diferenças hierarquicamente foram concebidas, ensinadas e aprendidas. No campo da educação, por exemplo, é entendê-las como um direito social e situar o respeito à diversidade no interior do campo político (GOMES, 2005, p. 41).

Nos processos históricos, sobretudo nos contextos de colonizações e dominações, os grupos humanos não passaram a hostilizar e dominar outros grupos simplesmente pelo fato de serem diferentes. “Por diversas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo” (BRANDÃO,

1986, p. 8). Compreender como as diversidades em suas diferenças se fazem presentes nos diferentes territórios e territorialidades requer a compreensão de um conceito que precede toda e qualquer reflexão, ou seja, cultura.

Ruiz (2014, p. 14) destaca que o conceito de cultura é um dos mais difíceis de entender, porque possui múltiplas abordagens elaboradas pela humanidade nas diferentes áreas e disciplinas científicas que tentam integrar uma definição comum. O autor adverte que “além da sua definição, a verdade é que não podemos falar da existência de uma cultura, mas, sim de uma diversidade de culturas que coexistem e interagem em um espaço”, ou seja, de diversidades culturais.

As culturas são elaborações coletivas nas quais os sujeitos se reconhecem, autorrepresentam e compartilham visões e significados comuns da realidade que os cercam (MONTIEL, 2003). O processo de construção das identidades é um dos fatores determinantes da visão de mundo, da representação de si mesmo e do outro envolvendo níveis sociopolíticos e históricos em cada sociedade marcados por relações de poder. Do mesmo modo que as diferenças são hierarquizadas, marcadas e atravessadas pelas relações de poder, as culturas também o são.

A história das culturas está marcada pela sequência de violências, migrações, invasões e resistências provocadas por e a partir de situações e poderes diversos tendo como preocupação central a luta pela sobrevivência da espécie humana. Na atualidade, “

[...] assistimos a um processo desesperado de migração de mais de duzentos milhões de pessoas pelo mundo, como um regresso a um nomadismo de um novo tipo, no qual seus atores buscam uma sobrevivência precária, muitas vezes em condições abaixo de um nível que possa considerar-se humano” (GONZALES, 2012, p. 206).

Entretanto, 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 colonizar dos grupos humanos. 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. A colonialidade, por sua vez, indica o padrão de relações que emergiu no contexto da colonização europeia nas Américas se constituindo como um modelo de poder moderno e permanente (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 18).

No decorrer dos séculos o esmorecimento e/ou alternância de alguns colonialismos políticos não significam o fim dos colonialismos nas mentalidades e subjetividades, culturas e nas epistemologias, que, continuam se reproduzindo e proliferando de modo endógeno (SANTOS, 2010, p. 8), buscam ocupar um novo chão, explorar seus bens e submeter os seus naturais. No discurso da colonização,

[...] o sujeito colonizado não pode ocupar posições discursivas (com seus estatutos e sentidos) que o colonizador ocupa. Mais do que isso, é a partir das posições do colonizador que são projetadas as posições possíveis (e impossíveis do colonizado). Seu dizer está assim predeterminado pela posição do colonizador (ORLANDI, 2008, p. 60).

Os processos de colonização no território latino-americano silenciaram, violentaram, usurparam e mutilaram seus povos e culturas. No Brasil, um *continuum* de mais de quinhentos anos, grassa e contabiliza inúmeros processos genocidas impetrados aos seus povos originários— busca pela destruição de seus territórios e espiritualidades ancestrais, extermínio e/ou o ocultamento de suas ricas e variadas culturas.

A redução demográfica dos povos indígenas foi descomunal: uma população estimada em quatro milhões de pessoas há cinco séculos, antes da conquista portuguesa, hoje está reduzida a cerca de novecentos mil pessoas, menos de meio por cento do conjunto dos atuais cidadãos brasileiros. De aproximadamente mil etnias originárias no século XVI, ainda resistem no território brasileiro, no século XXI, cerca de 305 pequenos grupos étnicos falantes de 274 línguas aborígenes, não eurodescendentes (FLEURI, 2017, p. 279)

Este movimento foi de igual modo impetrado violenta e colonialmente contra os povos afrodescendentes no período no período colonial correspondendo na atualidade a aproximadamente 54% das pessoas afro diaspóricas vivendo em território brasileiro, segundo dados do IBGE (PRUDENTE, 2020). “A dominação territorial e humana foi impulsionada e legitimada mediante o discurso colonial sobre os povos indígenas e

afrodescendentes, justificando sua sujeição e escravização” (RISKE-KOCH; FLEURI, 2019, p. 53). Com isto se tentou apagar as diversidades.

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 dos padrões de racialização, colonialismo e dominação”(WALSH, 2009, p. 105). Desse modo, a colonialidade de ser:

[...] naturaliza a 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 (SILVA, 2017, p. 488).

Nesta conjuntura, segundo Quijano (2005), se constitui também a *Colonialidade do Poder* a partir da associação estrutural entre dois eixos centrais. Primeiro, um sistema de dominação baseado em uma classificação da população mundial assimétrica, sustentada na configuração e naturalização das ideias de “raça”, classe e “gênero” / sexualidade. Em segundo, um sistema de exploração que articula todas as formas de exploração do trabalho (e acumulação de capital) uma estrutura única de produção de bens para o mercado mundo, em torno da hegemonia do capital, enquanto ferramenta mater eleita e primaz a gerir desenvolvimento/progresso para as sociedades humanas e/m seus territórios.

Segundo Streck, Adams e Moretti (2010, p. 22), “a lógica da colonialidade, ainda hegemônica, se expressa pela distribuição desigual da riqueza, mas igualmente pelo domínio geopolítico da epistemologia”. Pode-se falar então, de colonialidades produzidas, que privilegiaram modos eleitos e selecionados por determinados grupos em determinados *tempos/espacos/lugares* como únicos e melhores modos de ser, estar e se relacionar no mundo. Ou seja, colonialidades do ser, *poder e saber*.

A *colonialidade do saber* ou conhecimento, 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 (QUIJANO,

2005, p. 15). Os legados de desigualdades, injustiças sociais, apropriações indevidas, usuras e monopólios assinalados pela teoria da dependência e outras mais referendam e denunciam o espólio praticado contra o continente latino-americano durante séculos. Entre os instrumentos utilizados para sua efetiva prática e permanência identificamos o legado epistemológico do eurocentrismo a nos coibir de compreender o mundo a partir do mundo em que vivemos e das nossas epistemes — saberes e conhecimentos (RISKE-KOCH, OLIVEIRA, 2019, p. 275). Uma vez que,

O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos modos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

Na América Latina mais que hibridismos há que se reconhecer que há culturas, saberes e conhecimentos que aprenderam a viver e resistir entre lógicas distintas, a se *moverem* e *reexistirem* em meio a diferentes códigos. Por isso, mais que do que identificar a existência de e/ou restringir suas leituras e práticas em sociedades multiculturais, se faz *mister* decodificar, aprender e coletivamente re-conhecer estes processos e epistemes numa perspectiva intercultural e decolonizante.

Formação docente e “Ensino Religioso”: Possibilidades de/para decolonialidades?!

Na história do Brasil, Estado e Igreja sempre estiveram muito próximos ou estiveram lado a lado nas relações de poder que envolvem a Educação. No período colonial identificamos isto com a invasão portuguesa e subsequentes processos de catequização das nações indígenas, buscando “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” (RAMPINELLI; OURIQUES, 1999, p. 31-32).

A educação brasileira neste período estava sob tutela dos representantes eclesiais da Companhia de Jesus, por delegação da Coroa

Portuguesa, pelo exercício da catequese e instrução. Neste contexto surge o conceito de Ensino Religioso (ER), enquanto disciplina escolar de prática confessional no entendimento de “aula de religião”, uma extensão da Igreja Católica Apostólica Romana, então religião oficial do Brasil, consistia na evangelização, catequização e doutrinação das populações indígenas e africanas com o propósito de aculturação e subserviência (OLIVEIRA, 2003).

No período imperial Estado e Igreja Católica amalgamaram uma parceria indissociável. Somente a partir de 1850, “ocorreu um processo de ‘disciplinarização’ do ensino da religião, passando a ser ‘uma’ dentre um conjunto de disciplinas que integravam os programas de ensino [...]” (CECCHETTI; SANTOS, 2016, p. 132). A separação das instituições Estado e Igreja aconteceu somente em 1899 com o regime republicano, onde é promulgada a laicidade do Estado embora sempre fora difícil encontrar um consenso entre o clero e os dirigentes republicanos em relação à participação do ER no sistema educacional público. Esta separação na atualidade ainda se constitui geradora de interpretações e disputas político educacionais, visto que a implementação do ensino laico aparenta insultar identidades confessionais, mobilizando políticos, intelectuais e juristas questionarem os referenciais e pensadores laicistas (CECCHETTI, 2016).

O artigo 33, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, que trata do ER, passou por alteração através da Lei nº 9.475/97. Esta alteração deu início a uma significativa transição para o reconhecimento da diversidade cultural religiosa e propôs mudanças na sua concepção originária que atravessam e ressignificam seus aspectos políticos, epistemológicos, pedagógicos e curriculares.

Neste mesmo ano, o Fórum Nacional de Ensino Religioso — FONAPER coletivamente redigiu uma proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso — PCNER (FONAPER, 1996). Embora não tenha sido reconhecido oficialmente pelo Ministério da Educação e Cultura — MEC, os PCNER foram à primeira proposição de currículo escolar para o Ensino Religioso em uma perspectiva não confessional. A partir da Base Nacional Comum Curricular — BNCC, o ER deixa de ser pensado a partir das tradições religiosas hegemônicas, toma o seu lugar de direito no currículo do Ensino Fundamental, passando a estruturar-se a partir da escola, numa perspectiva

não confessional, de caráter inter-religioso cujo foco é o estudo da diversidade religiosa pautada nos conhecimentos religiosos presentes nas diferentes culturas e sociedades.

Na atualidade, o documento da Base Nacional Curricular Comum — BNCC (BRASIL, 2017), elaborado coletivamente em nível nacional apresenta como pressupostos éticos e científicos; princípios mediadores e articuladores, a pesquisa e o diálogo; fundamentos teóricos e pedagógicos, a interculturalidade e a ética da alteridade para o ER.

Entretanto, excetuando algumas experiências diferenciadas, o ER ministrado nas escolas brasileiras de modo oficial e/ou oficioso sempre foi de cunho confessional e/ou matriz colonial, excetuando algumas iniciativas diferenciadas como as propostas interconfessionais, principalmente na região sul do país. Por ensino confessional compreende-se o ensino da religião, privilegiando o conteúdo doutrinário e interconfessional à perspectiva aberta a diferentes credos, embora o cristianismo continue sendo o marco referencial da proposta (FIGUEIREDO, 1995).

No Estado de Santa Catarina, mobilizados pelas reflexões nacionais da década de 1980 em atendimento à diversidade cultural na educação brasileira, estudos e encaminhamentos da nova LDBEN e, cientes da exigência de uma formação condizente à atual conjuntura nacional para os educadores de ER, em meados de 1996 educadores e representantes do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa — CIER e de três Universidades de SC (FURB, UNIVILLE e UNISUL), criaram os primeiros Cursos de Licenciatura em ER. A criação e implementação de um curso de licenciatura para o ER foi uma das experiências pioneiras de educação superior para essa área do conhecimento em construção no Brasil.

Os cursos contemplavam o estudo e releitura do fenômeno religioso presente na diversidade das culturas, sem priorizar especificidades religiosas e/ou espirituais. Os pressupostos e a organização curricular dos cursos foram construídos em consonância com os PCNER, com os encaminhamentos do FONAPER e com LDBEN 9.394/96 em fase final de elaboração, procurando atender as demandas de uma sociedade e escola, que se apresentava diversa na multiplicidade de seus sujeitos, culturas, etnias e substrato religioso (OLIVEIRA, RISKE-KOCH, 2012).

Neste sentido, a FURB no ano de 1995 aceitou o desafio do CIER nas pessoas de Dom Gregório Warmelling (presidente), Pr. Raul Wagner (vice-presidente) e professoras coordenadoras da Rede Estadual de Ensino Público da criação e implantação de um curso de graduação em Ciências da Religião — Licenciatura em ER, buscando oferecer uma graduação que habilitasse os professores de ER em consonância com os pressupostos e reclames legais para esta área do conhecimento, numa perspectiva de alteridade e interculturalidade (OLIVEIRA; RISKE-KOCH, 2012).

Decolonizar teorias e práticas incrustadas historicamente no *ser, estar e fazer docente*, na busca de sintonia entre pressupostos e práticas de formação de docentes, que paulatinamente incorporassem conteúdos e abordagens metodológicas — *episte(me)todologias*² comprometidas visceralmente com as diversidades em suas práticas cotidianas, foi e continua sendo o eixo do processo formador. Trata-se do desenvolvimento de uma formação docente visando,

[...] a construção de uma prática pedagógica subsidiada pela sensibilidade diante qualquer discriminação religiosa no trato cotidiano, pelo respeito à identidade na alteridade dos diferentes e suas opções de fé, pela admiração percebida na delicadeza da tessitura no encontro com as diferentes expressões religiosas, pela possibilidade descoberta das muitas afinidades entre os diferentes, pela conscientização do educador se flagrar também um diferente num universo de diferentes.(OLIVEIRA, 2003, p.167).

No decorrer de seus quase 25 anos o Curso de CR-ER formou muitos professores, integrou diferentes movimentos e grupos de trabalho regionais nacionais e internacionais, tem estabelecido estreita relação com diferentes instituições de ensino, órgãos governamentais e não governamentais

²A conjugação entre epistemologia e metodologia — *epistemetodologia*, em referenciais que se complementam e interacionam na busca da compreensão ética e estética de uma problemática a ser investigada, cria um *lugar-tempo de encontro — possibilidades*(SANTOS, 2004) em sintonia e profundidade para sua identificação e superação. As dimensões e potencialidades que dela emanam e emergem escapam a qualquer tentativa de controle metodológico e/ou conhecimento pré-convencionado. A eleição da metodologia, respectivos instrumentos e recursos detêm o poder de fomentar, iluminar e/ou até limitar, invisibilizar — imbricar a direção e a qualidade dos dados a serem obtidos em relação ao que o referencial teórico enseja e requer. Nestes casos, não teríamos uma caminhada integrada entre episteme e método, poderia ser apenas uma justaposição — *episte(me)todologia*, onde cada qual atenderia seu pressuposto teórico, em detrimento do outro e/ou da problemática.

religiosos e sociais, com os quais têm efetivado parcerias, como o FONAPER e a Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina — ASPERSC. Participou ativamente na elaboração da BNCC junto ao MEC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião junto ao CNE (BRASIL, 2018).

O curso tem se dedicado na formação inicial e continuada na área de ER não confessional, comprometido com o conhecimento religioso na perspectiva das diversidades em todas as áreas, culturas e sociedades, abrangência da região do Vale do Itajaí /SC e além deste em nível estadual e nacional. Desenvolve atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, articulado às ações do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), na linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Desenvolvimento no Território. Atualmente está migrando da modalidade presencial para modalidade de ensino à distância, num projeto em parceria com a UNOCHAPECÓ. Também está lançando uma especialização de “Ensino Religioso na BNCC”.

Diante do quadro mundial que é complexo e excludente, vozes precisam continuar se elevando em todo o planeta em defesa da construção de uma ética que “encaminhe vivências de respeito, acolhida ao Outro em sua diversidade de expressões e práticas. As religiões e a educação são pontas do iceberg a demarcar espaços vitais a serem mobilizados” (OLIVEIRA, MARKUS, 2012, p. 260). Hans Küng (1992) enfatiza que não haverá futuro de vida no planeta sem o exercício de uma ética mundial, um estado de paz no mundo. A educação é apontada como uma das formas basilares a inibirem barbáries como a de Auschwitz³ e possibilitarem a assunção de seres humanos enquanto sujeitos, construtores e interventores históricos, capazes de promover mais vida num constante processo de libertação (OLIVEIRA, MARKUS, 2012).

³Leia-se interessante colóquio entre Theodor Adorno e Helmut Becker, transmitido em programa radiofônico na Rádio de Hessen, na Alemanha que versa sobre “a educação contra a barbárie”. Este se encontra transcrito integralmente na obra de Theodor W. Adorno, *Educação e emancipação*, p. 155-168 (ADORNO, 2000).

Palavras não finais

Historicamente a multiplicidade de povos da Abya Yala, em sua miríade de culturas, aprenderam a sobreviver, resistir e mover-se entre lógicas e códigos coloniais. Partimos de pressupostos de que, nos processos formativos coletivos e individuais, algumas possibilidades de uma decolonialidade na educação passam pela formação docente que se efetivam a partir de uma episte(me)todologia comprometida com a diferença e as diversidades.

Os resultados sinalizam a existência de *possibilidades* de uma formação que acolhe e reconhece outras histórias, saberes e culturas. Indicam, ainda, a viabilidade de criar *tempos/espacos/lugares* de abertura de diálogo, de romper com hierarquizações de saberes e poderes e do reconhecimento de diversidades epistêmicas e metodológicas — ações que interpelam e afetam o ensino da/para/com a diferença e a diversidade religiosa no cotidiano da educação básica. A projeção do futuro encontra respaldo no silenciado pelo discurso eurocêntrico, pois é nas brechas das feridas, memórias e experiências coloniais, que outras práticas podem e devem ser construídas (FONTOURA, 2015).

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião*. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CECCHETTI, E. *A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Ademir Valdir dos Santos. Coorientador: José María Hernández Díaz. Florianópolis, SC: 2016.

CECCHETTI, E.; SANTOS, A. V. dos. O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. *Acta Scientiarum. Education*, v.38, n. 2, abr./jun. 2016.

FIGUEIREDO, A. de P. *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FLEURI, R. M. Aprender com os povos indígenas. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995>. Acesso em: 23 jan. 2021.

FLEURI, R. M.; GARCIA, R. L. Contribuição latino-americana para as pesquisas e práticas interculturais. In: GARCIA, R. L.; ESTEBAN, M. T.; SERPA, A. *Saberes cotidianos em diálogo*. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

FONTOURA, G. C. da. *Direitos, desenvolvimento e povos indígenas: limites, possibilidades e desafios às políticas públicas na atualidade brasileira*. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) — Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2015/360539_1_1.pdf. Acesso em: 31 jan. 2021

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Religioso*. 1. ed. São Paulo: Ave Maria, 1996.

GOMES, N. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=658-vol2antirac-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jan. 2019.

GONZALES, J. M. A questão cigana no contexto europeu. In: RICHARDSON, R. J. (org). *Exclusão social e práticas inclusivas: Estudos de Casos da América Latina e Europa*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 205-242.

KÜNG, H. *Projeto de ética mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência*. Trad. Haroldo Reimer. São Paulo: Paulinas, 1992.

LIMA, E. de S.. “Currículo e desenvolvimento humano”. In: MOREIRA, A. F. e ARROYO, M. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11- 47

MONTIEL, E. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: SIDEKUM, A. (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: Unijuí, 2003.

OLIVEIRA, L. B. *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. São Leopoldo: EST/IEPG, 2003.

OLIVEIRA, L. B.; RISKE-KOCH, S. Diversidade cultural religiosa e formação de docentes de ensino religioso na FURB/SC: tecendo cartografias. In: *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião.* Universidade Federal de Juiz de Fora v.15, n.2 [2º. Sem.2012]. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. PP. 455-479. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21860> Consulta em 16 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, L. B.; MARKUS, C. Diversidade cultural e religiosa no Brasil: entre desafios e perspectivas para uma formação docente. In: OLIVEIRA, L. B.; CECCHETTI, E.; CEZARO, R. Z. C; RISKE-KOCH, S. (orgs.) *Culturas e diversidade religiosa na América latina: pesquisas e perspectivas pedagógicas.* 2a.ed. Blumenau: Edifurb ; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 249-270.

ORLANDI, E. P. *Terra à vista- Discurso do confronto: Velho e Novo mundo.* 2. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur-Sur).

PORTO-GONÇALVES, C. W. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. *Revista Desenvolvimento e Meio ambiente,* Curitiba, n. 20, p. 25-30, jul./dez.2009.

PRUDENTE, E. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. *Jornal da USP,* 31 jul. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados* 19 (55), 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/KCnb9McPhytSwZLLfyzGRDP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 16 de janeiro de 2021.

Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.* Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur-Sur). p. 227-278.

QUIJANO, A. El fantasma del desarrollo en América Latina. *Revista Venezolana de economía y ciencias sociales,* Caracas, n. 2, 2000.

RAMPINELLI, W.; OURIQUES N. D. (Orgs.). *Os 500 anos: a conquista interminável.* Petrópolis: Vozes, 1999.

RISKE-KOCH, S.; FLEURI, R. *Diversidade e Sociedade: Disciplina EAD.* UNOCHAPECÓ, 2019.

RUIZ, A. A. *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. México: Mesa Directiva de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, LXII Legislatura, 2014

SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, J. de S. *Construindo caminhos decoloniais para o Bem Viver Alternativas de ou alternativas ao desenvolvimento?* 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322337939_Construindo_caminhos_decoloniais_para_o_Bem_Viver_Alternativas_de_ou_alternativas_ao_desenvolvimento. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

STRECK, D. R.; ADAMS, T.; MORETTI, C. Z. *Pensamento Pedagógico em nossa América: uma introdução*. In: STRECK, D. R. (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

RECEBIDO: 31/01/2021

APROVADO: 03/05/2021

RECEIVED: 01/31/2021

APPROVED: 05/03/2021