

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CIÊNCIAS DA  
RELIGIÃO.

SILVIA ALVES TAVARES SCOLARO

**“A RELIGIÃO ESTÁ NA ESCOLA”: EDUCAÇÃO E COLONIALIDADES  
RELIGIOSAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II DE ITABERAI-GOIÁS**

Goiânia,

2023

**SILVIA ALVES TAVARES SCOLARO**

**“A RELIGIÃO ESTÁ NA ESCOLA”: EDUCAÇÃO E COLONIALIDADES  
RELIGIOSAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II DE ITABERAI-GOIÁS**

Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Thais Alves Marinho.

Goiânia,  
2023

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

S422r Scolaro, Sílvia Alves Tavares  
A religião está na escola : educação e colonialidades  
religiosas no ensino fundamental II de Itaberal-Goiás  
/ Sílvia Alves Tavares Scolaro.-- 2023.  
181 f. : il.

Texto em português, com resumo em inglês.  
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Thais Alves Marinho.  
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,  
Goiânia, 2023.  
Inclui referências: f. 158-168.

1. Religião. 2. Educação. 3. Racismo. 4. Liberdade  
religiosa. I. Marinho, Thais Alves. II. Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Ciências  
da Religião - 29/08/2023. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.014.523(043)



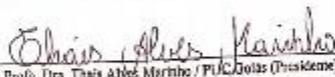
Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa - IAPG  
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu - CGPS  
Código de Registro de Pós-Graduação e Mestrado: 0099

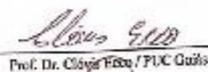
**A RELIGIÃO ESTÁ NA ESCOLA?: EDUCAÇÃO E COLONIALIDADES RELIGIOSAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II DE ITABERAÍ - GOIÁS**

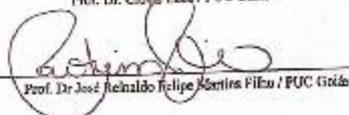
Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião da Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 29 de agosto de 2023.

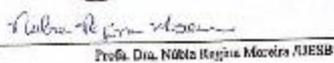
**SILVIA ALVES TAVARES SCOLARO**

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Tainá Alves Morinho / PUC Goiás (Presidente)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Cláudio Figueira / PUC Goiás

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Reinaldo Felipe Martins Filho / PUC Goiás

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Nátia Regina Moreira / UNESB

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Ângela Cristina Borges Marques / Unicristmas

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Janice Correição / UNILAB (Suplente)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Carolina Tóles Lemos / PUC Goiás (Suplente)

## AGRADECIMENTOS

À toda equipe da Escola Municipal Genoveva Cabral, Escola Municipal Padre Elígio Silvestri e Escola Municipalizada São Benedito, especialmente aos professores(as), coordenadores pedagógicos, gestoras e gestor que corajosamente acolheu este projeto e se dispuseram a participar desta pesquisa. A vocês, minha terna gratidão.

A minha família que sempre esteve ao meu lado, incentivando e encorajando em momentos difíceis desta caminhada, principalmente no período pandêmico, onde sofreram juntos e nunca deixaram de animar e motivar a continuar. Arcangelo Scolaro, Francisco Alves Scolaro e Gabriel Joaquim Scolaro. Gratidão pelo amor recebido.

À CAPES, por proporcionar minha bolsa de estudo, sem ela essa pesquisa não se efetivaria.

À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da Secretária Carla de Deus Lima, juntamente com a prefeita Rita de Cassia Mendonça, que com seu apoio, concedeu-me licença para este aperfeiçoamento.

Ao padre Daniel Bertuzzi, que entendeu essa caminhada aceitou com prontidão minha licença.

Ao Antônio César Caldas Pinheiro, que forneceu dados, fotos, entrevista e que por muitas vezes me atendeu prontamente e sempre com sorriso no rosto me recebeu. Minha terna Gratidão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da PUC-Goiás, na pessoa do nosso coordenador, Professor Doutor Clóvis Ecco. Minha gratidão.

À minha orientadora Professora, Doutora Thais Alves Marinho, que foi capaz de me acolher mais uma vez, e sob sua orientação compartilhou seus saberes teóricos e humanos, incentivando, solidarizando em todos os momentos deste caminho percorrido desde o mestrado até agora no doutorado. Receba MEU CARINHO, MEU ABRAÇO E TERNA GRATIDÃO POR TODOS ESTES ANOS.

As Professoras, Doutora Ângela Cristina Borges Marques (UNIMONTES) e Doutora Núbia Regina Moreira (UESB), que prontamente aceitaram ler e trazer suas preciosas contribuições deste trabalho na banca de defesa.

Aos Professores, Doutor Clóvis Ecco (PUC-GO) e Doutor José Reinaldo Felipe Martins Filho (PUC-GO), que também se dispuseram na leitura e contribuição desta pesquisa na banca de defesa.

Aos meus colegas de curso, que mesmo nos momentos fortes da pandemia se uniram para que cada um e uma se mantivessem firmes, isso ajudou de forma considerável neste caminho. Especialmente minha amiga Janaina Josias de Castro, que mesmo em grande sofrimento de perda e dor, não deixou de expressar seu carinho comigo, motivando e crescendo juntas.

À Professora Doutora Rosemary Francisca Neves Silva, quem me acolheu e orientou no estágio de curso.

Ao Professor Me. Cláudio Tavares Pinheiro, que prontamente contribuiu nas correções e orientações ortográficas e de formatação no texto. Minha terna gratidão.

Dedico este trabalho aos tropeiros, lavradores, mulheres, os povos originários e aos negros na diáspora, verdadeiros heróis e heroínas que, com sua resiliência, herança e bravura, moldaram o curso da história e a nutriram, para transformar uma sociedade outrora enraizada na opressão colonial, escravidão e servidão. Suas lutas e conquistas nos lembram da força do espírito humano e da capacidade de superar adversidades difíceis. Que sua coragem inspire futuras gerações a continuarem a luta por justiça, igualdade e equidade para todos e todas. Seu legado é um farol que ilumina o caminho para uma educação e mundo mais inclusivo e compassivo.

Para o mundo um novo olhar  
A prática ainda é a colonial  
Com o novo, mais que sonhar  
Um coração e razão ancestral.

A reprodução na família e escola  
Racismo, no convívio, até religioso  
Deixa os povos pedindo esmola  
Epistemicídio, pensar inescrupuloso

Uma grande basta ao tal nortear  
Povos originários, ordem, comando  
O bem viver, decolonialidade, sulear  
Cosmopercepção, gestar novo mundo.

Arcangelo Scolaro

## ABREVIATURAS

ER: Ensino Religioso

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

SBB: Sociedade Bíblica do Brasil

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB e LDBEN: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

PUC-GO: Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

SME: Secretaria Municipal de Educação

STF: Superior Tribunal Federal

CNE: Conselho Nacional de Educação

FONAPER: Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

MEC: Ministério da Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

AMATUR : Agência Municipal de Meio Ambiente, Turismo e Cultura

ACCP: Antônio César Caldas Pinheiro

IPEHBC :Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Censo Demográfico	66
Figura 2 Mapa do Estado de Goiás	105
Figura 3 Foto da Igreja Nossa Senhora D´Abadia-1938	109
Figura 4 Foto da Igreja Nossa Senhora D´Abadia – 2023.	110
Figura 5 Foto Escola Rural da Fazenda Posse – Itaberaí -Década de 1950.	114
Figura 6 Foto do primeiro prédio do Grupo Escolar Rocha. Sem data	118
Figura 7 Foto do prédio atual da Escola Rocha Lima – 2023	119
Figura 8 Foto retirada do Google Maps localização da Escola Genoveva Cabral – 2023	120
Figura 9 Foto fachada da Escola Genoveva Cabral - 2023.	120
Figura 10 Foto do Google Maps localização da Escola Pe. Elígio Silvestri – 2023.	121
Figura 11 Foto da fachada da Escola Pe. Eligio Silvestri – 2023	122
Figura 12 Foto retirada do Google Maps localização da Escola São Benedito – 2023	124
Figura 13 Foto fachada da Escola Municipalizada São Benedito – 2023	124
Figura 14 Consegue separar a sua religião das atividades pedagógicas.	130
Figura 15 Sua Religião.	130
Figura 16 Textos Sagrados	141

## RESUMO

Este estudo, inscrito na linha de pesquisa Cultura e Sistemas Simbólicos, busca compreender e analisar como a Colonialidade e Laicidade se associam conformando ações docentes do ensino básico do fundamental II, presente nas escolas públicas municipais de Itaberaí-GO. Tendo como objetivo investigar, compreender e refletir a partir de um episteme decolonial, as relações entre ensino religioso, respeito a pluralidade religiosa, num contexto de princípios democráticos. A hipótese central da tese é de que a colonialidade do poder catalisa a violência simbólica no ambiente escolar, promovendo um ambiente cultural de intolerâncias, racismo, discriminações e preconceitos, contra os sujeitos subalternizados historicamente, reforçando uma hegemonia cristã. Supomos que, por meio do ensino religioso, sejam reforçadas noções essencialistas, binárias e hierarquizantes, ligada a uma episteme e teologia Nortecentrada, que contribui para a desumanização daqueles considerados diferentes do dito sujeito universal. Essa transmissão de conhecimento ocorre via reprodução do *habitus* cristão, implícito no *habitus* professoral, que se apresenta em termos de currículo oculto, já que não é debatido ou refletido nos projetos pedagógicos, planos de aula, tampouco, na seleção de textos, figuras e símbolos utilizados como recursos didáticos do ensino-aprendizagem. Este estudo está balizado nos pressupostos decoloniais de autores como Quijano (2007); Maldonado Torres (2007); Lugones (2007) entre outros decoloniais que buscam decolonizar o legado da colonialidade, que é o sistema global de dominação e exploração política e cultural que tem suas raízes na história da colonização e que ainda tem impacto significativo na vida das pessoas. Propõem uma crítica ao pensamento ocidental e das estruturas de poder que sustentam a colonização e o imperialismo, buscando valorizar as perspectivas de conhecimento dos povos e culturas colonizadas. Ainda nos apoiamos em Pierre Félix Bourdieu (1983) que busca superar o objetivismo tanto quanto o subjetivismo, a partir de um estruturalismo construtivista. Desse modo, metodologicamente os dados foram coletados por meio da História de Vida e observação participante, para conhecer as trajetórias individuais e profissionais dos professores e professoras das referidas unidades escolares. Utilizou-se a análise de discurso para interpretar as narrativas atribuídas pelos agentes da pesquisa, às representações sociais vinculadas ao fenômeno religioso e sua relação com o processo educacional. Também um levantamento histórico do município. Além disso, foi feito por meio de revisão bibliográfica do ensino religioso e suas representações num contexto histórico colonial, afim de compreender como se estrutura o campo educacional brasileiro e também em nosso recorte de estudo. Observações empíricas destacam que o racismo é mais prevalente em relação às religiões de matriz africana e indígena. Esse modelo pedagógico carrega traços de colonialidades, nas escolas públicas pesquisadas, onde os alunos muitas vezes pertencem a grupos marginalizados devido à raça ou classe social, estruturada por uma episteme eurocentrada, que perpetua a desumanização por meio da violência simbólica no currículo escolar, mesmo que de modo oculto.

Palavras Chave: Religião. Educação. Colonialidade. Intolerâncias. Racismo.

## ABSTRACT

This study, framed within the research line of Culture and Symbolic Systems, aims to understand and analyze how Coloniality and Laicity are associated in shaping teaching practices in basic education for the second phase, presente in the municipal public schools of Itaberaí, Goiás, Brasil. The objective is to investigate, understand, na reflect from a decolonial episteme on the relationships between religious education, respect for religious plurality, within a contexto of democratic principles. The central hypothesis of the thesis is the coloniality of power catalyzes symbolic violence inthe sxhool environment, promoting a cultural atmosphere of intolernce, racismo, discrimination, and prejudices against historically subalternized subjects, reinforcing a Chistian hegemony. We assume that through religious education, essentialist, binary, na hierarchical notions are reinforced, linked to a North-centered episteme and tehology, which contribute to the dehumanization of those considered diferente from the supposed universal subject. This transmission of knowledge occurs through the reproduction of the Chistian habitus, implicit in the habitus of the teachers or reflected in pedagogical projects, lesson plans, nor inthe teaching-learning process. This study is based on the decolonial assumptions of authors such as Quijano(2007), Maldonado Torres (2007), Lugónes (2007), and Other decolonial thinkers who seek to decolonize the legacy of coloniality, which is the global system of political and cultural domination and exploitation rooted in the history of colonization and still significantly impacting people´s lives. They propose a critique of Western thought and the power structures that sustain colonization and imperialism seeking to value the perspectives of knowledge of colonized peoples and cultures. We also draw support from Pierre Félix Bourdieu (1983), who seeks to overcome both objectivism and subjectivism through Life History and participant observation to understand the individual and professional trajectories of the teachers in the mentioned schools. Discourse analysis was used to interpret the narratives attributed by the research agents to the social representations related to the religious phenomenon and its relationship with the educational process. A historical survey of the municipality was also conducted. Additionally, a bibliographic review of religious education and its representations in a historical colonial contexto was conducted in order to understand how the Brazilian educational field is structured, including our study´s scope. Empirical observations highlight that racismo is more prevalente regarding african and indigenous religions. This pedagogical model carries traces of colonial legacies in the public schools surveyed, where students often belong to marginalized groups based on race or social class, structured by a eurocentric episteme that perpeuates dehumanization through symbolic violence in the school curriculum, even if in a hidden manner.

Keywords: Religion. Education. Coloniality. Intolerance. Racism.

## RESUMEN

Este estudio, enmarcado en la línea de investigación de Cultura e Sistemas simbólicos, tiene como objetivo comprender y analizar cómo la Colonialidad y la Laicidad se asocian para conformar las acciones docentes en la educación básica del ciclo secundario, presente en las escuelas públicas municipales de Itaberaí, Goiás, Brasil. Con el propósito de investigar, comprender y reflexionar desde una episteme decolonial, las relaciones entre la enseñanza religiosa, el respeto a la pluralidad religiosa y un contexto de principios democráticos. La hipótesis central de la tesis es que la colonialidad del poder catalisa la violencia simbólica en el entorno escolar, promoviendo un ambiente cultural de intolerancia, racismo, discriminación y prejuicios hacia los sujetos históricamente subalternizados, reforzando una hegemonía Cristiana. Suponemos que a través de la enseñanza religiosa se refuerzan nociones esencialistas, binarias y jerárquicas, ligada a una episteme y teología norcentradas, que contribuyen a la deshumanización de aquellos considerados diferentes al supuesto sujeto universal. Esta transmisión de conocimiento se da a través de la reproducción del habitus cristiano, implícito en el habitus de los profesores, que se presenta en términos de currículo oculto, ya que no se discute ni se reflexiona en los proyectos pedagógicos, planes de clase, ni en la selección de texto, figuras y símbolos utilizados como recursos didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio se basa en los presupuestos decoloniales de autores como Quijano (2007), Maldonado Torres (2007), Lugones (2007) y otros decoloniales que buscan descolonizar el legado de la colonialidad, que es el sistema global de dominación y explotación política y cultural que tiene sus raíces en la historia de la colonización y que aún tiene un impacto significativo en la vida de las personas. Proponen una crítica al pensamiento occidental y las estructuras de poder que sustentan la colonización y el imperialismo, buscando valorar las perspectivas de conocimiento de los pueblos y culturas colonizadas. También nos apoyamos en Pierre Félix Bourdieu (1983), quien busca superar tanto el objetivismo como el subjetivismo a partir de un estructuralismo constructivista. Metodológicamente, los datos se recopilaron mediante Historias de Vida y observación participante, para conocer las trayectorias individuales y profesionales de los profesores y professoras de las escuelas mencionadas. Se utilizó el análisis del discurso para interpretar las narrativas atribuidas por los agentes de la investigación histórica del municipio. Además, se llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre la enseñanza religiosa y sus representaciones en un contexto histórico colonial, con el fin de comprender cómo se estructura el campo educativo brasileño y también en nuestro recorte de estudio. Las observaciones empíricas resaltan que el racismo es más prevalente en relación a las religiones de origen africano e indígena. Este modelo pedagógico lleva consigo rasgos de colonialidades en las escuelas públicas estudiadas, donde los estudiantes a menudo pertenecen a grupos marginalizados debido a su raza o clase social, estructurados por una epistemología eurocéntrica que perpetúa la deshumanización a través de la violencia simbólica en el currículo escolar, incluso de manera oculta.

Palabras clave: Religión, Educación, Colonialidad, Intolerancia, Racismo.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
1 RELIGIÃO COMO SISTEMA SIMBÓLICO E COLONIALIDADES .....	30
1.1 COLONIALIDADE DO SER E REGIME DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ..	34
1.2 COLONIALIDADE DO SABER E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	37
1.3 COLONIALIDADE RELIGIOSA E AS ESPIRITUALIDADES “OUTRAS” .....	47
1.4 RACISMO RELIGIOSO, INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E DIVERSIDADE CULTURAL .....	58
1.4.1 RACISMO RELIGIOSO. ....	59
1.4.2 INTOLERÂNCIA E DIVERSIDADE CULTURAL .....	62
2 A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO E NA ESCOLA BRASILEIRA.....	72
2.1 EDUCAÇÃO E RELIGIÃO NO BRASIL .....	72
2.2 COLONIALIDADE RELIGIOSA E CURRÍCULO OCULTO .....	83
2.3 DIVERSALIDADE VERSUS CENTRALIZAÇÃO: DA LDB A BNCC .....	90
2.4 AS PERSPECTIVAS DECOLONIZADORA E LIBERTADORA DA NOVA PROPOSTA DE ENSINO RELIGIOSO.....	99
3 ITABERAÍ, SUA HISTÓRIA E AS ANÁLISES E OBSERVAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO .....	107
3.1 DE CURRALINHO A ITABERAÍ: HISTÓRIA DA CIDADE .....	107
3.2 PRIMEIRA ESCOLA, ONDE E COMO SE ESTABELECEU.....	115
3.3 AS ESCOLAS PESQUISADAS.....	121
3.3.1 ESCOLA MUNICIPAL GENOVEVA CABRAL .....	121
3.3.2 ESCOLA MUNICIPAL PE. ELÍGIO SILVESTRI .....	123
3.3.3 ESCOLA MUNICIPALIZADA SÃO BENEDITO .....	124
3.4 PERFIL DO CORPO DOCENTE.....	127
3.5 “A RELIGIÃO ESTÁ NA ESCOLA” .....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	158
ANEXOS .....	168
ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	169
ANEXO 2 .....	173

ANEXO 3 LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827 .....	174
ANEXO 4 .....	176

## INTRODUÇÃO

A narrativa de que a educação traz desenvolvimento à nação e aos sujeitos, está fortemente ligada ao imaginário brasileiro, que sustenta distintas representações sociais sobre o sucesso e a meritocracia. Essa expectativa, desenvolvida no bojo do projeto iluminista, de inspiração funcional-estruturalista, prometia que por meio da educação, os seres humanos racionais, desvinculados de origens culturais e religiosas, poderiam de forma autônoma alcançar por mérito próprio o sucesso no mercado de trabalho capitalista. No entanto, em um ambiente em que múltiplas formas de colonialidades (QUIJANO, 2005), ou seja, classificações hierarquizantes com base nas intersecções entre classe, “raça”, gênero e religiosidades de matrizes não-europeias, se associaram para a produção de sujeitos subalternizados foi sendo formado um regime de representações negativo (HALL, 1997) sobre os afrodescendentes e ameríndios, sobre sua humanidade, suas culturas e identidades. Daí, a intolerância religiosa ser mais frequentemente praticada contra esses grupos, e, por causa das colonialidades, entendemos, se tratar mesmo de racismo religioso, e não meramente, intolerância.

A imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo, que se iniciou no período colonial, a partir da América, continua operando em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos da existência social cotidiana, e em escala global, conforme indica Aníbal Quijano (2005) e outros membros do grupo Modernidade e Colonialidade. Essa corrente de estudos, conhecidos como decoloniais, emerge como organização nos Estados Unidos<sup>1</sup>, a partir da atual ação de intelectuais latino-americanos, no fim da década de 1990, após a dissolução do grupo de estudos subalternos e dá origem ao que ficou conhecido como estudos decoloniais. Uma série de análises vêm sendo construídas com foco nas classificações e

---

<sup>1</sup> Este movimento como estrutura de organização institucional se deu no EUA, no entanto, os promotores são autores Latinos Americanos como: Anibal Quijano (Peru), professor da Binghamton, Nova York; Walter D Mignolo (Argentina) da Duke University, juntamente com Arturo Escobar (Colombia) da UNC dos Estados Unidos, um movimento articulado por: Enrique Dussel (México); Santiago Gomez (Colombia); Catherine Walsh (Equador), entre outros. Um movimento que se expandiu para Europa, China, África, América Latina, Caribe, etc.

hierarquizações construídas pelo eurocentrismo para naturalizar e subalternizar os colonizados como inferiores por seus colonizadores, a partir da intersecção entre raça, classe e gênero, mas usualmente, a religiosidade não é tematizada como eixo estruturador dos processos de colonialidades. Assim, enquanto esses estudiosos buscam compreender as colonialidades que afetam o poder, o ser, o saber e gênero, acreditamos que possamos refletir também sobre os efeitos em nossa sociedade das colonialidades religiosas.

Para tanto, esta pesquisa faz uma análise das relações entre religião e educação, buscando compreender como colonialidade e laicidade se associam, conformando ações de docentes do ensino básico do fundamental II das escolas públicas municipais de Itaberaí, Goiás. Problematizamos, nessa tese, as formas como as religiões se tornam instrumentos de poder desde a colonização, a partir das colonialidades religiosas, e como essa influência se perpetua na contemporaneidade por meio do racismo religioso e demais formas de discriminação. Nos valem da compreensão sobre o conceito de violência simbólica para abordar a questão em associação com as concepções dos estudos decoloniais, a partir da formação do Grupo Modernidade/Colonialidade. Além disso, exploramos como a interculturalidade (WALSH, 2005) pode desempenhar um papel crucial de mitigação da intolerância e do racismo religioso, ao fomentar o diálogo e a compreensão entre diferentes culturas e crenças. A interculturalidade oferece uma abordagem que promove a convivência e o respeito mútuo, felizmente para a desconstrução das barreiras que alimentam a intolerância e o preconceito religioso em nossa sociedade.

Itaberaí, antes chamado de Currealinho, surgiu em meados do século XVIII. Sua origem agrária se difere dos demais municípios goianos que tiveram seu início na mineração. O município foi emancipado em 09 de novembro de 1868, pertence à região Centro-Oeste do Brasil e está localizado a 92 km da capital de Goiás na região central do Estado. Possui um contingente populacional de 47.016, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022. Como um microcosmo da sociedade brasileira, Itaberaí, foi fundada por um descendente de português o Sr. Capitão-Mor Salvador Pedroso de Campos, um fazendeiro e grande escravagista da

época e segundo Castro (1933) era bem rico e possuidor de posses, considerado um dos que mais influenciavam os nobres da família Távora, oriundos de Portugal.

Como de praxe, a História Oficial, que narra a versão dos “vencedores”, informa que a presença de indígenas e a participação de africanos em diáspora e seus descendentes são pouco conhecidas. Apesar disso, sabemos, por Pinheiro (2003), que reconstrói parte dessa história, baseado em pesquisa documental, que os roceiros, lavradores e viajantes tiveram importante participação na origem da cidade.

Os escritos dos que possuíram o poder do saber silenciaram a participação de sujeitos de origens diversas à europeia, e dos roceiros e lavradores simples, que certamente se fizeram (co)laboradores da fundação do então Currealinho. Não será objeto deste estudo a história de Itaberaí, mas é neste contexto histórico colonial, que se deu a formação do povo itaberino. Assim, consideramos que houve neste município múltiplas fontes de subjetivações fundadas nos modos de ser e fazer dos ameríndios e afro diaspóricos, apesar da ênfase na herança fortemente europeia.

Com isso, tecemos este trabalho a partir de um recorte histórico sobre a educação e a religião. Uma das hipóteses do trabalho é que essas duas instituições são as principais propagadoras da lógica eurocentrada, responsáveis pelo epistemicídio<sup>2</sup> das outras cosmopercepções<sup>3</sup>. A educação, ao longo de sua estruturação na sociedade brasileira, historicamente, esteve vinculada à religião eurocentrada. A imposição da lógica cristã contribuiu para a invisibilização dos povos originários do Brasil, inicialmente, e depois dos africanos em diáspora e seus

---

<sup>2</sup> O termo **epistemicídio** foi cunhado pelo sociólogo português **Boaventura de Souza Santos**, que argumentava sobre como a produção do conhecimento científico foi construída de acordo com um único modelo epistemológico. Explicando assim, o processo que busca invisibilizar e ocultar contribuições culturais e sociais não advindas do saber ocidental. Dessa maneira Souza Santos definiu o epistemicídio desta forma: “à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (2009, p. 183).

<sup>3</sup> O termo **cosmopercepção** foi cunhado pela filósofa nigeriana **Oyèrónkẹ Oyèwùmí**. Para ela este termo cosmopercepção é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. Diferentemente do termo ‘cosmovisão’, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. OYÈWÙMÍ, Oyèrónkẹ . *The Invention of Women: making an African sense of western gender discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997. p. 2-3.

descendentes, originando a violência simbólica por meio do currículo oculto nas escolas.

Observamos a partir dos resultados da dissertação de mestrado em Ciências da Religião (SCOLARO, 2020), que seguiram a perspectiva praxiológica do estruturalismo construtivista de Pierre Bourdieu, que a educação e a religião possuem uma associação histórica no Brasil. Desde sua implementação no país, a educação foi comandada pela Igreja Católica, através dos jesuítas<sup>4</sup>. Mesmo com a influência dos princípios iluministas de Marquês de Pombal<sup>5</sup>, a Igreja Católica continuou a dominar a educação, especialmente após o estabelecimento do Império Brasileiro.

Durante o período de colonização, a religião esteve inserida no processo educacional do Brasil. A falta de distinção entre a igreja e a escola contribuiu para que a associação entre educação e religião se tornasse comum e cotidiana entre os brasileiros. Essa naturalização do processo foi resultado do estabelecimento de uma *doxa*<sup>6</sup>, que incluem diretrizes, regras e condutas que orientam o *habitus*<sup>7</sup> dos indivíduos, ou seja, a sensação de normalidade, obediência e desejo. Consequentemente, essa relação é vista como natural pelos indivíduos (SCOLARO, 2020). No entanto, essa naturalização também leva à disseminação de representações exclusivamente eurocêntricas no contexto dessas instituições, ao

---

<sup>4</sup> Jesuíta: É um membro de uma ordem religiosa Católica, chamada Companhia de Jesus, fundada em 1534 por estudantes da Universidade de Paris. Tem como líder Inácio de Loyola. É mundialmente conhecida pelo seu trabalho missionário e educacional.

<sup>5</sup> Sebastião José de Carvalho e Melo. Primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. Em seu governo tomou medidas com vistas a centralizar a administração da colônia, de forma a controlá-la de maneira mais eficiente: suprimiu o sistema de capitanias Hereditárias, elevou o Brasil à categoria de vicereinado, transferiu a capital de Salvador para o Rio de Janeiro. (PILLETI, 1991, p.168).

<sup>6</sup> *Doxa*: O conceito de *doxa* é o que se poderia chamar de uma teoria muito mais adequada da ideologia. A *doxa* está relacionado àquilo sobre o que todos os agentes estão de acordo, ou seja, contempla tudo aquilo que é admitido como sendo “assim mesmo”. Por exemplo, eu poderia dizer que todos os sistemas acadêmicos, todos os sistemas educacionais; são um tipo de mecanismo ideológico; são um mecanismo que produz uma distribuição desigual do capital pessoal e legitimam isso (Bourdieu e Eagleton, 1996:265 e 267).

<sup>7</sup> *Habitus*: Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentada’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim ou um domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1983, p. 15).

mesmo tempo, constrói e dissemina um regime de representações negativos sobre o “outro” e suas religiões.

Assim, a educação brasileira esteve a serviço da colonialidade do poder. Para Anibal Quijano (1992, 2005), a colonialidade do poder, principal eixo que estrutura as relações de poder nos contextos colonizados da América Latina e do Caribe, impõe uma classificação racial, de gênero e classe, que naturaliza sempre a ideia de que os colonizados (mulheres, indígenas e africanos em diásporas e seus descendentes) são inferiores aos colonizadores. Isso nos permite entender que as situações de opressão raciais e sexistas, dentre outras, em seus aspectos estruturais, já estão incorporados na sociedade moderna brasileira, e promovem a violência simbólica, legitimando as posições desiguais entre brancos, não-brancos, homens e mulheres. Essas violências, associadas às colonialidades, geram, conseqüentemente, as intolerâncias, o racismo especialmente, a intolerância e racismo religioso, naturalizada nas hierarquias das religiões e que se estendem no seio da escola.

Tanto a violência simbólica como o racismo religioso, podem acontecer no meio educacional “naturalmente”, em função das relações estabelecidas entre *doxa* e *habitus*, na medida em que o aluno não é respeitado em sua individualidade religiosa. Conforme observações empíricas, essas violências e fortemente o racismo, acontecem mais frequente em relação às religiões de matrizes africanas como a umbanda e o candomblé, além de outras expressões religiosas, como o ocultismo, que são frequentemente demonizadas. Isso se dá concretamente na sala de aula, quando este não está “enquadrado” na crença religiosa adotada pela instituição educacional na qual está inserido. Percebemos que esse modelo pedagógico carrega em si traços das colonialidades, especialmente no caso das escolas públicas, em que o perfil do alunado coincide, não sem motivo, com o dos grupos subalternizados, seja pela raça, seja pela classe. A base dessa estrutura é a episteme eurocentrada, que germina a desumanização pela violência simbólica trazida e incorporada no currículo escolar, mesmo que de forma oculta.

O pensamento colonial traz desde muito tempo a presença poderosa da Europa como centro econômico e cultural. Porém, é bom lembrar que a Europa não

esteve o tempo todo no controle do poder, não teve sempre esse papel privilegiado em nosso mundo, nem sempre foi o centro, como é considerada por alguns. Até o século XVI o centro econômico e geopolítico do mundo estava localizado mais para o oriente médio (QUIJANO, 2005; PINTO & MIGNOLO, 2015).

Foi a partir de 1492 com o processo de globalização que constituiu então o “sistema-mundo moderno-colonial”, que foi consolidada a Europa como centro do mundo global, sob uma perspectiva hierárquica (PORTO GONÇALVES, 2006). A constituição do mundo moderno colonial, além de atuar sobre os aspectos políticos e econômicos, promoveu um domínio epistemológico que não terminou com o fim do domínio político e continua afetando, em sua grande parte, todo o Sul global (QUIJANO, 2006). Mesmo com a independência de países como o Brasil, os principais eixos classificadores inaugurados e sistematizados em âmbito global a partir da colonização da América Latina e do Caribe, continuam se perpetuando.

Para Quijano (2006) a colonialidade gera uma diferenciação colonial e epistêmica, transferindo o campo de poder para o campo do saber, assim, a colonialidade do poder mantém a hegemonia eurocêntrica como perspectiva superior do conhecimento em nível internacional, a formação do sistema mundo. O saber dominante ocidental se impõe como universal, imprimindo e desconstruindo processos dos saberes que diferem do sistema de dominação.

Por isso, acreditamos como Arroyo (2012), que os currículos devem adotar outras pedagogias que extrapolem a lógica eurocentrada, focada na subordinação e no consenso universal predominante. Na visão de Paulo Freire (2005) precisa ser feita com os oprimidos e não para os oprimidos. Ir na contra mão dessas pedagogias geradoras de oprimidos, promove currículos mais próximos da realidade do povo. Esses currículos, ainda hoje, não fazem parte das histórias de pedagogias ensinadas nos cursos de licenciaturas, fragilizando a formação do professor em relação à compreensão deste processo colonial de invisibilizar a cultura e o saber dos “outros”, usualmente dissolvidos no termo popular.

Nesta perspectiva curricular de trazer os conteúdos para a realidade, tanto na formação dos docentes, quanto na educação básica, é pensada por Arroyo (2012)

como outros currículos, para outros sujeitos, com outras pedagogias que extrapolam a lógica eurocentrada. Essas devem ser pensadas nos contextos latino-americanos. Com isso formando sujeitos, protagonistas e não reprodutores de uma cultura eurocentrada, ao mesmo tempo, reduzindo os tipos de violência no contexto escolar.

A violência simbólica, associada às colonialidades, se consolida pela intolerância e o racismo religioso. E, atua na criação contínua de crenças e representações no processo educacional, que compõem um regime de representações negativo sobre o “outro”. Esse regime de representações estereotipado, naturaliza o estranhamento às diferenças, e às imagens, símbolos e cosmopercepções do “outro”, ao ponto de se perpetuar como *doxa*, estruturando *habitus*. Assim, docentes ao reproduzirem naturalmente o discurso dominante, cristão e eurocentrado, conduzem o não respeito e a desumanização à pluralidade religiosa e identitária.

Nas escolas, públicas se constata, que o Ensino Religioso (ER), apresentado pela nova proposta de configuração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não conseguiu desmontar essa violência. Enquanto respeito à pluralidade religiosa dentro do campo educacional, esta disciplina no currículo escolar, passou nas últimas três décadas, por processos de ressignificação e reestruturação pedagógica.

Uma complexa rede de relações políticas e interesses de grupos configurou o campo do ER no sistema de ensino. Essa configuração de forças, todavia, ainda convive no seio do aparelho estatal, com disputas pela hegemonia de suas crenças e conquistas de legitimidade e poder (SILVA, 2018, p. 61). Nesta perspectiva surge a necessidade de rediscutir a educação como um todo, e neste viés especificamente, o ensino religioso, pois percebemos em campo que as diretrizes postas pela nova BNCC, ainda não se efetivaram na prática, isso se constata na indagação feita sobre o material utilizado, um exemplo é que em sua quase totalidade responderam utilizar o material da Sociedade Bíblica do Brasil, como podemos conferir no capítulo de análise de campo. A formação ainda é muito frágil neste sentido, tanto nas graduações e também na Ciência da Religião.

A proposta é analisar, investigar, compreender e refletir sobre o ensino religioso a partir de epistemologias<sup>8</sup> com perspectivas de decolonizar. No entanto, também interrogamos a base eurocêntrica da democracia, especialmente a partir da adoção da laicidade, no processo de secularização. Isso porque a laicidade pressupõe que os sujeitos sejam universalmente e essencialmente racionais e que por isso, conseguem secundarizar a religião. Daí a possibilidade de se conceber um Estado separado da religião, burocratizado e despersonalista, como pressupõe a laicidade. Logo, percebemos que o próprio conceito de laicidade se debruça sobre o universalismo, binarista e essencialista da base eurocentrada. As falhas e tentativas de institucionalização de um Estado Laico no Brasil se esbarraram na tradicionalidade cristã, que impôs a disciplina, a obediência e a autoridade como marcas da educação e a imposição de uma única forma de pensar e ser, em detrimento das “outras” histórias e espiritualidades que se “entrelaçaram” na construção da realidade social

Assim, entendemos que grande parte do debate sobre a secularização, o desencantamento, o retorno da religião, os fundamentalismos e intolerâncias religiosas que alimentam debates sobre uma “pós-modernidade” poderiam ser compreendidos mesmo como indícios de que a religião, ou pelo menos as espiritualidades, não são secundárias ou independentes da razão, tampouco, a racionalidade se apresenta de forma essencialista e universal. Ambas, estão atreladas às contingências dos *habitus* individuais e coletivos, que se inauguram no seio familiar primordialmente, mas também no seio religioso. E se, a *doxa* desse *habitus* se constrói a partir de colonialidades, possivelmente, lidaremos com um cenário de violências e intolerâncias e racismo.

Levantamos, então, algumas hipóteses para verificar se as mesmas aqui elencadas, neste estudo, se comprovam de que não há respeito às pluralidades religiosas no ambiente escolar em função das relações estabelecidas entre violência

---

<sup>8</sup> Epistemologias pra citar algumas como: ética intercultural, filosofia intercultural; entre outras.

A ética intercultural propõe a compressão de uma Educação intercultural, que busca olhar uma cultura a partir dela própria, sem imposições. Não pressupõe um encontro de iguais, mas o reconhecimento da dignidade do outro a partir da diferença (MENEZES E DORNELES, 2017, p. 370).

Filosofia intercultural: A filosofia intercultural se propõe, enquanto perspectiva ética e descolonizadora, a abrandar tensões ao se colocar como epistemologia do diálogo para pensar a diversidade cultural considerando a realidade atual, em que a diferença, cada vez mais, faz sentido (BORGES E SENRA, 2020, p. 9).

simbólica e as colonialidades, com destaque para a colonialidade religiosa. Primeiro, porque como está proposto, a laicidade não consegue se desvincular da presença da religião cristã, dentro dos moldes europeus. E segundo, não consegue lidar com a complexidade do fenômeno. Porque como foi formulado no bojo do ideal iluminista, a laicidade se pauta na ideia de que as espiritualidades, reduzidas ao termo religião, são secundárias para os seres humanos, que são primordialmente racionais. A partir dessa lógica, estaríamos aptos a colocar em segundo plano as tradições espirituais ao entrarmos no ambiente laico da escola/Estado.

Porém, esse princípio da laicidade é deformado. A constância das tradições espirituais em nossas vidas, ainda no século XXI, nos permite constatar que a religião não é secundária, e que os seres humanos não conseguem racionalizar assim, até porque a racionalidade não é universal como queriam os iluministas. A problemática aqui não é uma defesa à laicidade, é uma crítica a ela, porque ela se apresenta como problema que temos na raiz da colonialidade religiosa, do epistemicídio e das intolerâncias. E na nossa concepção seria tanto, o enfrentamento a laicidade, quanto à ideia de religião única, que precisam ser questionadas e combatidas no seio educacional para promoção de uma educação verdadeiramente intercultural

Mesmo que a legislação brasileira tenha caminhado para a laicização do Estado Brasileiro, a escola deve respeitar a diversidade cultural e religiosa, sem qualquer proselitismo religioso (LDB, 1996), continuam em sua prática, a imposição da religião cristã aos seus alunos.

Neste sentido, a hipótese deste estudo é de que nunca houve laicidade e ao mesmo tempo, tampouco, respeito às diversidades religiosas, em função das colonialidades, como está descrito no texto da LDB (1996). Isso vem ao longo do tempo, promovendo, ocultamente, no currículo o racismo e a intolerância religiosa. Assim, a concepção de Deus e das religiões é delimitada sob ideologias religiosas específicas, e que não contemplam a diversidade religiosa gerando a intolerância e racismo religioso. Segundo Baptista & Borges (2020, p.2) “a intolerância é o não reconhecimento da diversidade e a não aceitação das múltiplas visões de mundo, é ainda a manutenção do poder colonizador”. Em consonância com Borges e Baptista

(2020), é preciso entender o passado colonial e suas consequências para o presente, há a necessidade de descolonizar o conhecimento religioso, pois este revela que a intolerância religiosa, que para nós já é racismo mesmo, na contemporaneidade é um reflexo da persistência dos laços coloniais, exercendo um papel funcional ao reforçar hierarquias entre pessoas, comunidades e religiões. Esse racismo contribui, assim, para a manutenção de projetos de poder globais com fundamentos no colonialismo moderno.

Essa análise sugere que o racismo e intolerância religiosa não são apenas uma questão isolada, mas está enraizada em estruturas mais amplas de dominação e opressão que foram estabelecidas durante o período colonial. Os laços coloniais referem-se às relações de poder desiguais que foram estabelecidas entre as potências colonizadoras e os povos colonizados, resultando em uma hierarquia social e cultural que persiste até hoje, contribuindo para a manutenção de relações de poder assimétricas. Essas hierarquias podem se manifestar de várias maneiras, como discriminação, violência, marginalização e exclusão com base na religião e legitimada pela educação.

Buscamos ao longo da pesquisa, compreender e questionar que intolerância e racismo religioso, se fazem, enquanto violência simbólica, associada às colonialidades religiosas, presentes na sala de aula. Buscamos, ainda, superar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo, a partir do estruturalismo construtivista de Pierre Bourdieu, problematizando a violência simbólica, sem deixar de perspectivar as particularidades histórico-estruturais que afetam a realidade brasileira, como indicam os integrantes do grupo Modernidade/Colonialidade.

A motivação para esta pesquisa se deve ao resultado obtido de minha dissertação de mestrado. Pude constatar, por meio de revisão bibliográfica, observação em campo e entrevistas com professoras e professores da rede municipal de Itaberá, que a religião cristã exerce ainda hoje uma dominação epistêmica eurocentrada de forte influência sobre os conteúdos e as práticas pedagógicas ao longo da história da educação brasileira. Isso me motivou a continuar a pesquisa a partir da lente decolonial.

No âmbito das Ciências da Religião, esta tese pode contribuir significativamente para o ensino religioso e para a educação em geral. Ela visa formar professores comprometidos com a promoção da interculturalidade, ética na convivência com alteridade e, ao mesmo tempo, contribuir no combate as intolerâncias, o racismo e as violências que emergem. A proposta é construir mecanismo eficazes para inserção de conteúdos e práticas pedagógicas que desfaçam a influência da episteme eurocêntrica, que foi adquirida culturalmente. Além de perspectivar em que medidas, a educação e religião se estruturam, a partir das subjetividades e práticas intolerantes no seio da escola e sociedade.

A tese no âmbito das Ciências da Religião pode, ainda, desempenhar um papel importante na formação de professores para promover a interculturalidade e uma ética da alteridade no ensino religioso e na educação em geral. Em face das intolerâncias, do racismo e das violências presentes, é essencial que sejam desenvolvidos mecanismo de implantação de conteúdos e práticas pedagógicas que desconstruam a episteme eurocentrada que culturalmente se estabeleceu.

Através dessa perspectiva, a tese pode contribuir analisando de que maneira a educação e a religião se estruturam, considerando as subjetividades e práticas intolerantes que permeiam tanto a escola quanto a sociedade. Isso implica em uma reflexão sobre como esses aspectos influenciam a construção de identidades, valores e relações sociais, buscando formas de promover a interculturalidade, o respeito às diferenças e valorização da alteridade.

Nesse contexto, a formação de professores é fundamental para capacitar os educadores a lidar com as questões religiosas e culturais de maneira sensível e inclusiva, desenvolvendo abordagens pedagógicas que promovam a compreensão mútua, o diálogo intercultural e a construção de uma convivência harmoniosa.

Neste contexto, além da revisão bibliográfica e teórica, nos valem da pesquisa empírica envolvendo reuniões de professores, coordenadores e gestores do ensino fundamental II, apresentando a tese e ouvindo atentamente suas perspectivas de trabalho enquanto professores de ensino religioso. Simultaneamente, realizamos entrevistas orais gravadas, as quais foram cuidadosamente preparadas, (vide anexo

1) Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética) e orientadas seguindo um roteiro de perguntas (anexo 2). Essas entrevistas tiveram como objetivo claro aprofundar nossa compreensão do objeto de estudo, identificando ao máximo suas crenças, valores e atitudes presentes nos sujeitos entrevistados.

Além disso, realizamos observações em campo: observando aulas e tomando notas no diário de campo. Durante esta fase, tivemos a oportunidade de interagir com alunos, outros professores, coordenação pedagógica, durante o recreio e horas de estudo, este último acontece nas escolas de quinze em quinze dias.

Optei por uma observação participante qualitativa. Minayo (2013, p. 70) considera que este método é essencial no trabalho de campo para a pesquisa qualitativa, ela entende a observação participante como um momento em que o pesquisador se coloca como observador de uma situação social com o objetivo de realizar uma investigação científica.

Considerando que, além de pesquisadora das Ciências da Religião, estou no quadro profissional do magistério, integrando o quadro da educação básica do município, acredito que a troca de saberes, em momentos de estudo, foi salutar para os sujeitos envolvidos neste estudo. Ainda neste sentido, este método propiciou uma compreensão da realidade estudada na escola. Minayo (2013) diz ainda que a observação participante permite ao pesquisador desvencilhar-se de julgamentos e interpretações prontas, pois é no convívio com o grupo estudado que o observador encontra questões relevantes e compreende aspectos que, aos poucos vão surgindo.

Com este método, foi possível observar, analisar e identificar como as colonialidades religiosas, a laicidade e as representações sociais, são traduzidas em racismo religioso e estão inseridas no discurso historicamente construído pela colonialidade, nos e pelos profissionais de educação no município. A opção por este método foi de não apenas coletar dados, mas construir uma reflexão dialógica entre o pesquisador e o pesquisado, possibilitando uma avaliação reflexiva para ambos.

Esta tese foi previamente preparada e está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo objetiva analisar a religião como sistema simbólico, evidenciando as colonialidades religiosas presentes na educação escolar brasileira, enquanto

fenômeno histórico e cultural que se origina a partir do processo colonial, e que não se encerra com sua interrupção legal. Este sistema simbólico se estruturou notadamente a partir de uma imposição hierárquica entre os gêneros feminino e masculino, entre as raças brancas e não brancas, e entre os saberes e modos de vida desses. Abordamos os conceitos de colonialidades de gênero (LUGÓNES, 2007 e SECATO, 2012) e do poder, ser e saber (QUIJANO, 2005 e MIGNOLO 2008).

Além disso, problematizamos que a religião, enquanto sistema simbólico, orienta as identidades, modo de ser e fazer dos sujeitos, e também se torna um dos lócus em que se estrutura a distribuição de poder desde a colonização, daí a necessidade de compreender e analisar as colonialidades religiosas e suas representações sociais.

Ainda neste capítulo, analisamos o crescimento e avanço das religiões evangélicas neopentecostais, e de matrizes africanas. Identificamos também a expansão da intolerância religiosa, que é histórica e crescente, principalmente com as religiões de matrizes africanas, que se expandiram no Brasil. E, numa perspectiva decolonial, como essas colonialidades foram sendo construídas, contribuindo para a desumanização dos que interseccionam raça, classe e gênero. Neste sentido, buscamos responder, nesse capítulo qual o papel da religião e da educação neste processo de construção das colonialidades que estão presentes na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

No capítulo dois trazemos um olhar para o desenvolvimento do campo educacional brasileiro, buscando identificar as colonialidades presentes na educação e na escola desde a sua criação até o presente momento, enquanto *doxa* desse campo. Problematicamos a manutenção de uma herança de uma escola colonial, com imposição cultural aos povos originários que aqui já habitavam, desconsiderando sua identidade, seu modo de ser e viver, seus valores e suas espiritualidades, numa franca desumanização e subalternização destes povos, que se estendeu também aos africanos em diáspora.

A nossa percepção se alinha a de autores como Quijano (2005, 2014), Freire (1996), Santos (2010), Manuel Bonfim (2008, 2014), Bourdieu (1992, 2009) dentre

outros brasileiros e latino-americanos, que analisaram a educação e, de modo muito especial, a escola como agentes do processo de reprodução e continuidade de uma sociedade capitalista e dependente, para a manutenção de um *status quo*, baseado na desigualdade e à serviço de uma mentalidade norte/eurocêntrica. Ao analisar a geopolítica do conhecimento, observamos que a ideia desta sociedade binária é de valorização do Norte em detrimento do Sul, do branco em relação ao negro, do homem sobre a mulher, do economicamente abastado sobre o pobre, da cidade sobre o campo, do cristão sobre outras religiões. Por fim, fazemos uma análise do ensino religioso, sob uma perspectiva decolonial, presente na nova BNCC.

Já no terceiro capítulo, lançamos nosso olhar ao nosso recorte geográfico, que é o contexto histórico de Itaberaí-GO, apresentando um pouco o histórico de sua criação que se deu no contexto colonial. Seus primeiros passos, a religião e sua influência da formação do antigo Curralinho até os dias atuais. Os primeiros tropeiros que fundaram o arraial de Curralinho e como a história oficial criou e reforçou o racismo e as intolerâncias tanto simbólicas como físicas para impor a hegemonia eurocentrada cristã e subalternizando os povos originários que aqui existiam.

Ainda apresentamos como o currículo do ensino religioso permaneceu atuante para que as colonialidades permanecessem em campo dominador, sendo legitimados pela escola. Os conteúdos presentes nos currículos escolares e, muitas vezes não foram no currículo oculto, mas conteúdos mesmo direcionados às violências e intolerâncias. Para esta análise nos baseamos em historiadores como Pinheiro (2003), Derval de Castro (1937) e os teóricos dos estudos decoloniais como Quijano (2007), Mignolo (2008), Dussel (1993) dentre outros. Nosso objetivo foi de demonstrar os dados obtidos na pesquisa, numa perspectiva de história de vida dos(as) entrevistados, como confirmação de todas as nossas hipóteses apresentadas ao longo desta tese.

Por fim as considerações finais, trazem as possíveis conclusões obtidas deste resultado.

## 1 RELIGIÃO COMO SISTEMA SIMBÓLICO E COLONIALIDADES

A religião, como sistema simbólico, tem sido estudada por antropólogos, sociólogos e outros especialistas em ciências humanas, que buscam entender como são organizados e combinados narrativas (como mitos, parábolas, relatos de criação, personagens religiosos e suas experiências com o sagrado), símbolos (como cruzes, estrelas, mandalas, livros sagrados, rosários, entre outros) e os rituais (missas, cultos, novenas, quermesses, batismos) para formar representações sociais e regimes de representações. Neste contexto, o debate sobre a imanência da religião na cultura é salutar, uma vez que, para compreender essa instituição como sistema simbólico, precisamos compreender como se relaciona com outras dimensões da vida social e cultural, especialmente à luz das fraturas do processo colonial, e como influencia a forma como as pessoas veem a si mesmas e ao mundo ao seu redor.

A religião, segundo os clássicos da Ciências da Religião, é um dos sistemas simbólicos mais antigos e complexos da humanidade, que se manifesta de diferentes maneiras em diferentes culturas e épocas. No entanto, em todas elas, seria possível apreender, por meio dos símbolos, rituais e mitos adotados, significados profundos e complexos sobre a vida, a morte e o humano. Para Marinho e Ecco (2020) a religião é uma dimensão humana, podendo ser captada apenas a partir das experiências e vivências religiosas, que se fazem a partir de contingências históricas e sociais, o que envolve uma análise sobre as relações de poder simbólico historicamente distribuídas, a partir da institucionalização e secularização da religião. Logo, compreender a religião como sistema simbólico requer perspectivar como os significados e sentidos atribuídos ao Divino são construídos, representados e acessados por cada sujeito durante suas experiências religiosas, e quais regularidades ocorrem em função das distribuições desiguais de saberes, posições e identidades historicamente delineadas.

Essa perspectiva, alarga a compreensão do fenômeno para além do que foi concebido historicamente pelo eurocentrismo. Por que sob o termo religião se esconde uma hierarquia espiritual/religiosa que privilegiava espiritualidades cristãs em detrimento de espiritualidades não cristãs/não ocidentais, e que foi institucionalizada

na globalização da Igreja Cristã (católica e depois protestante). Distintas práticas éticas e espirituais ao redor do mundo, como o próprio hinduísmo, só foram narradas como “religião” após esse processo, e aquelas práticas espirituais que não apresentavam conotações institucionalizadas, como a existência de escrituras sagradas, por exemplo, foram taxadas como feitiçarias, magias, superstições, ou sequer foram consideradas como tendo ligação ao Divino. Assim, quando falamos em religião estamos nos referindo, como o eurocentrismo, apenas às religiões institucionalizadas de fiéis, ditas universais. Essas corresponderiam às religiões simbólicas, dualistas na concepção weberiana.

Enquanto, que as “outras” espiritualidades seriam aquelas taxadas como pré-animistas (fetichistas), animistas e, portanto, monistas no itinerário evolucionista de Weber, ou práticas e visões de mundo que não possuem uma organização institucional com um conjunto de práticas e ritos, se refere à busca de um sentido ou propósito na vida e pode incluir práticas e crenças que não são necessariamente transmitidas na forma de uma religião organizada segundo o modelo eurocentrado.

A partir dessa perspectiva, trazemos a religião, a religiosidade e a espiritualidade. Pode se entender que a religião, como já mencionamos, se refere ao modelo eurocentrado, que a classifica a partir da existência de um conjunto de crenças, práticas e rituais compartilhados por um grupo de pessoas que se identificam como membros de uma comunidade religiosa específica, mas que concebem o sagrado apartado da natureza, do humano. Já a religiosidade, entendemos como experiência pessoal de um determinado grupo e sua manifestação da religião. A espiritualidade por outro lado, se refere às práticas espirituais e/ou tradições sagradas, transmitidas também pela oralidade, com maior relacionalidade sobre os papeis, os rituais, os elementos, mas que correspondem a manifestações e saberes localizados que afirmam as tradições sagradas.

Desse modo, precisamos questionar o lugar da religião como sistema simbólico, de forma a incluir as espiritualidades “outras”. Isso porque, contrariando parte da literatura, a religião, ou melhor, a espiritualidade e tradições espirituais não são forças transitórias na cultura, haja visto seu poder de resistência às ideologias

colonizadoras e seculares. Então, antes de pensar essa dimensão como resposta a fatores sociais, econômicos e políticos, ou seja, como expressão cultural que surge em contextos específicos, trataremos aqui as espiritualidades como forças imanentes na cultura local, orientando inclusive os valores culturais, normas e instituições. Assim, as tradições espirituais são parte inseparável da cultura, mas há um lugar particular para elas e suas representações dentro de cada sistema. Essa perspectiva segundo Andrea Meza Torres (2018) inverte a perspectiva das ciências sociais ou antropológicas em que *“todo es uma prática”*. A autora conclui que tanto a culturalização dos “outros” quanto a redução de todo ato humano, como comer, dançar, rezar, tomar café a meras práticas de igual valor, anulam as tradições sagradas e seus valores do panorama.

Assim, precisamos considerar que há práticas culturais ligadas aos aspectos étnicos, linguísticos, culinários, que se transmite de geração em geração, e que fazem parte de tradições familiares ou sociais, que incluem tradições espirituais ou sagradas, há ainda a prática consciente de uma tradição sagrada, que não pertence à tradição familiar ou social, como indica Meza Torres (2018). Mas chamamos a atenção ainda, para práticas culturais ligadas a tradições espirituais “outras”, não hegemônicas, que mesmo refutadas pelos sistemas simbólicos vigentes, perduram expondo as fraturas do processo colonial e da imposição cristã, como aquelas ligadas às práticas e rituais de cura. Desse modo, um conhecimento a partir do Divino deve partir da vivência das práticas espirituais e tradicionais sagradas, mas deve tratar de compreender as distintas manifestações de espaços e saberes localizados que afirmam tais tradições sagradas, como forma de superação das colonialidades.

As colonialidades, ou seja, classificações hierárquicas imaginadas a partir de critérios essencialistas, que expressam um saber local, europeu, mas que se impõe como universal, estruturam as relações de poder atuando nas identidades e subjetividades, conformando a colonialidade do ser, também na produção e legitimação do conhecimento, conformando a colonialidade do saber, e também na organização e imposição de papéis de gênero, a partir do dimorfismo sexual, conformando a colonialidade de gênero. Mas acreditamos que houve também uma

imposição cristã do sentido religioso e espiritual, depois invisibilizados pelos processos de secularização, que conformam uma colonialidade religiosa, pouco debatida.

Propomos neste capítulo, então, analisar a religião, como sistema simbólico, e as colonialidades religiosas presentes na educação escolar brasileira, enquanto fenômeno histórico e cultural que tem sua origem no colonialismo, mas que não se encerra com as independências e abolições. Este sistema ou fenômeno se estruturou notadamente a partir de uma imposição hierárquica entre os gêneros feminino e masculino, entre as raças brancas e não brancas, e entre os saberes e modos de vida destes colonizados. (LUGÓNES, 2007; SECATO, 2012; QUIJANO, 2005; MALDONADO TORRES, 2007). No entanto, compreendemos que a religião enquanto sistema simbólico, que orienta as identidades, modos de ser e fazer dos sujeitos, também se torna um dos *lócus* em que se estrutura a distribuição de poder religioso desde a colonização, daí a necessidade de falarmos nesse capítulo sobre as colonialidades religiosas.

Para isso, apresentamos uma abordagem interpretativa do sistema mundo, tendo como referência os acontecimentos históricos de dominação dos sujeitos, culturas e territórios, que desde o século XV foi inaugurado. Nossa discussão teórica se pauta na análise de como a religião cristã se estruturou com suas crenças e mitos na sociedade, e, lado a lado, com a escola fortaleceram e propagaram as colonialidades dentro da lógica eurocentrada, por meio de um regime de representações.

Esta visão de mundo utilizou o sagrado, atribuindo a ele o bom e o profano o mal, para legitimar e justificar sua ação de inviabilização dos povos originários e africanos em diáspora.

Neste movimento, fizemos uma exposição de algumas tendências do eurocentrismo, e como ele se estabelece em nosso cotidiano, influenciando nosso modo de ser, de pensar e agir. Para nos ajudar neste percurso dialogamos com autores decoloniais como Quijano (1992, 2005), Mignolo (2008), Lugónes (2007, 2008) entre outros teóricos, que integram o grupo Modernidade/Colonialidade que

discutem as relações de poder a partir da conquista da América Latina e Caribe. Eles e elas nos ajudam a compreender como a lógica de poder inaugurada no período colonial ainda predomina, mesmo com o fim da abolição e da independência dos países colonizados, e como são impostos naturalmente a nós. Ainda nesta teoria trazemos ao centro, o racismo e intolerância religiosa, violência simbólica e hegemonia cristã, como marcas das colonialidades religiosas, que têm ao longo do percurso histórico se naturalizado em narrativas hierárquicas entre religiões num regime de representações sociais.

E neste sentido, as colonialidades, geradoras dessas práticas de violências, podem ser entendidas como um regime de representações que se manifestam e são transmitidas por meio de práticas culturais, narrativas, discursos e outros meios simbólicos. Este conceito é baseado na teoria das representações sociais desenvolvida, a partir da noção de representações coletivas de Durkheim, mas que foram superadas pelas representações sociais de Serge Moscovici (2003) e Denise Jodelet, mais tarde Stuart Hall (2003) se soma ao debate inserindo a questão das representações da alteridade.

### 1.1 COLONIALIDADE DO SER E REGIME DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

De acordo com Moscovici (2003), as representações sociais são formas de conhecimento socialmente construídas que são compartilhadas por grupos específicos de pessoas. Elas são influenciadas por fatores como a cultura, a história, as relações de poder e a comunicação. Por meio das representações sociais, os grupos e indivíduos constroem e armazenam uma visão de mundo comum, que se torna a base para a sua ação e interação social.

Para Stuart Hall (1997) a representação é uma parte importante do processo pelo qual significados são produzidos e trocados entre membros da cultura, envolve o uso da linguagem, de sinais e imagens que representam algo. Hall salienta que imagens e símbolos ganham significado a partir do contexto, logo, as imagens não carregam significado por si próprias, elas acumulam significados, em contraste com outros significados. No nível mais amplo de como a “diferença” e a “alteridade” são

representadas em uma cultura particular, é possível ver práticas e figuras representacionais semelhantes sendo repetidas, com variações de um texto ou local de representação para outro. Esse acúmulo de significados entre diferentes textos ou narrativas, em que uma imagem se refere a outra, ou seja, a intertextualidade, no tocante à “diferença”, expressa um regime de representações negativo, conforme relata Stuart Hall (2001).

Dessa forma, o regime de representações se torna o campo estratégico no qual as representações são produzidas e se tornam elementos necessários para o funcionamento de várias relações de poder no interior de uma sociedade. O regime de representações, como o regime de verdades de Foucault, responde à circularidade e à vinculação essencial que ele estabelece entre poder e saber. Assim, um regime de representações culturalmente hegemônico, acionado por poderes simbólicos e políticos, foi construído para representar “o outro”, visando justamente o controle do modo como a imagem e identidade “dos outros” é percebida e apreendida.

Assim, há uma “suspeita permanente”, que para Fanon (2008), é a criação de um “subalterno na zona do Não-ser, em condições desiguais”. Na construção desse regime de representações negativo, a subordinação e exploração se expressam a partir de um vínculo binário que divide em conquistadores/conquistados, civilizados/bárbaros, desenvolvidos/subdesenvolvidos, centro/periferia, Norte/Sul. Esse sistema binário contribui para a exclusão das demais raças que não seja branca. O outro é considerado o ser sem razão (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 136).

A análise de Fanon (2008) permite compreender a profundidade do racismo e da intolerância ao gerar dispositivos que naturalizam a “desumanização”, para ele, racismo e colonialidade estão imbricados nas formas de produção do conhecimento e na construção subjetiva do ser.

No contexto das colonialidades, as representações sociais são usadas para justificar e perpetuar a opressão colonial e a dominação cultural. Pois são a expressão de permanências culturais socialmente estruturadas na interface de contextos sociais (imaginário social) de curto e longo alcances históricos, mas que foram articuladas numa “teia de significados tecidos (...) ao longo da história da espécie” (GEERTZ,

1978, p. 15), que são articulados em termos de discurso e práticas que permitem distinguir enunciados verdadeiros de falsos, a partir da autoridade do enunciador (HALL, 2001). Assim, vários recursos e técnicas, como a literatura, a religião, os provérbios, os mitos, as canções, etc. induzem efeitos reguladores do poder e se impõem sobre o *habitus* dos sujeitos, ao mesmo tempo em que esse *habitus* os reinterpreta e acomoda. Isso pode incluir, por exemplo, a criação de narrativas que retratam os povos colonizados como inferiores ou primitivos (QUIJANO, 2005), a construção de estereótipos culturais ou raciais que reforçam a hegemonia dos colonizadores, ou a promoção de práticas culturais que negam ou surpreendem as tradições e expressões culturais dos povos colonizados.

Quijano (2005) vai além, para ele as representações sociais são usadas para justificar a exploração e opressão dos povos colonizados, para perpetuar a dominação colonial e a exclusão social. Quijano (2005, p. 139) sinaliza que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

Assim, as colonialidades se baseiam em uma rede complexa de representações sociais que são transmitidas e perpetuadas por meio de várias formas de comunicação e interação social permitindo e reproduzindo inconscientemente várias posturas de colonialidades.

No caso da colonialidade do ser, o sentimento inferior experimentado pelos subalternizados, é fortalecido com a intolerância religiosa. Isso é um efeito trazido pela dominação colonial, que bem sabemos vem junto com a religião. Religião e colonização estiveram entrelaçadas tanto no Brasil como na América Latina. Desde a atuação dos jesuítas, que vieram catequizar e disseminar a fé católica especificamente, veio do grande centro europeu. Junto dela, uma imposição da língua e da cultura: do divino/sagrado, os colonizadores justificaram sua dominação e levaram a crer os povos originários a condição de inferioridade e irracionais. As suas crenças e valores foram rotulados como fruto de misticismo primitivo (AMARO, 2022).

Neste sentido, e visando captar o regime de representações disponíveis nos debruçamos sobre as relações entre a religião cristã e a educação no Brasil.

## 1. 2 COLONIALIDADE DO SABER E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

O projeto colonizador dos portugueses já indicara uma prioridade cristã, católica. O Brasil nasceu e cresceu ligado ao catolicismo. Seu primeiro nome foi Ilha de Vera Cruz, com as novas explorações e percebendo que se tratava de um enorme continente, alteraram para Terra de Santa Cruz.

O primeiro movimento oficial foi com uma missa rezada pelo Frei Henrique de Coimbra (ALVES, 2022). O catolicismo se tornou uma característica identitária impressa no povo brasileiro, como informa Reginaldo Prandi (2003, p.16): “Para se viver no Brasil, mesmo sendo escravo, e principalmente depois, sendo negro livre, era indispensável antes de mais nada ser católico”. Pois a religião católica era a única tolerada (PRANDI, 2003).

O aspecto de colonialidade começa no dia da chegada dos portugueses à esta terra; podemos perceber expressamente isso na carta de Pero Vaz de Caminha

Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados como os de Entre Douro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá. Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem. Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar (Carta de Pero Vaz de Caminha, 1500).

A narrativa de Pero Vaz de Caminha apresenta a invasão como um imperativo de libertação dos povos primitivos e que os mesmos deveriam ser gratos pela chegada dos portugueses e de sua ação entre eles. Neste aspecto, até mesmo a violência é justificada, pela boa obra realizada. A própria carta já denuncia a dimensão violenta como parte constitutiva da colonização.

Leite e Ramalho (2019, p.4-5) nos fazem entender que não existe nenhuma possibilidade de uma interpretação romântica da chegada dos europeus; o que, na verdade aconteceu foi uma verdadeira invasão e isto, em várias dimensões: primeiro da terra e depois dos próprios corpos e mentes dos que aqui residiam. Apontam também que o fato histórico da chegada é parte de um grande projeto de poder, que é o colonialismo. Esse grande projeto de poder vai se realizando em diversas direções

e formas de dominação - cultural, econômica, política. Ele influenciou as dinâmicas de poder em áreas como religião, linguagem, conhecimento, controle territorial e recursos naturais, além da noção de uma raça superior, que destacamos conjugada também à hierarquia de gênero, faz o trabalho da subalternização de identidades coletivas; de outra parte, os colonizadores como os próprios juízes da casa. Estes se determinam como os que alcançaram o padrão de evolução. Os que não se enquadram nesta condição são os “outros”, os que não fazem parte do grupo hegemônico “homem branco-heterossexual-europeu”. Todos estes são considerados, por eles, uma sub-raça, pessoas e povos primitivos que precisam ser subjugados para que possam pertencer ao mundo evoluído e desenvolvido.

Ainda quanto à Carta de Caminha, Leite e Ramalho (2019, p.5) nos revelam o total desprezo pela cultura e saberes dos sujeitos considerados, pelos colonizadores, como os “outros” (neste caso os indígenas). Para os colonizadores, o conhecimento deles simplesmente é relegado ao status de folclore ou então a ser exterminado mesmo, pois não possuem os valores, de acordo com o olhar do colonizador.

A Igreja Católica Apostólica Romana se manteve oficial até o início da República e amplamente hegemônica, até a maior parte do século XX. Declarar-se de outra religião, especialmente de religião de matriz africana, era, de certa forma, perigoso.

Por isso, os negros que recriaram no Brasil as religiões africanas dos orixás, voduns e inquices se diziam católicos e se comportavam como tais. Além dos rituais de seu ancestrais, frequentavam também os ritos católicos. Continuaram sendo e se dizendo católicos, mesmo com o advento da República, quando o catolicismo perdeu a condição de religião oficial (PRANDI, 2003, p. 16).

A manutenção do catolicismo entre praticantes de outras denominações religiosas indica o sucesso da reprodução dos regimes de pensamento colonial, conformando a colonialidade do ser, mas também do saber. Maldonado Torres (2007) afirma que “a colonialidade do saber se refere ao rol da epistemologia e as tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução dos regimes de pensamento colonial”. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130, tradução nossa).

A colonialidade do saber demonstra que o colonialismo vai além das injustiças e desigualdades sociais, já destacados no processo de dominação vigente ainda hoje na sociedade, e que estabelece a forma de enxergar e compreender o mundo partindo do próprio mundo em que vivemos, sendo assim, o saber trazido da Europa é, sobretudo determinante e muda a existência e formas de vida já estabelecidos nos países colonizados pelo centro do poder. Neste sentido, para Quijano (2005) a colonialidade do saber, age para a manutenção hegemônica eurocêntrica na perspectiva de superioridade do conhecimento.

O desaparecimento do saber local por meio de uma interação com o saber ocidental dominante acontece em muitos planos, por meio de muitos processos. Primeiro fazem o saber local desaparecer simplesmente não o vendo, negando a sua existência (SHIVA, 2003 p.21).

Neste contexto o saber local traz em si sua história, sua cultura, o seu jeito próprio de ser, no entanto o processo de colonialidade, o torna invisível. Como disse Shiva (2003) por estarem enraizados em seu contexto e não no universal, o seu saber local simplesmente desaparece.

Assim sendo, a dominação e o poder em seus vários aspectos se mantêm no conhecimento. Este se desenvolve no espaço em que é disponibilizado a partir da *episteme* oferecida, que é sustentada e mantida por uma estrutura de poder para garantir a permanência dos dominantes e dominados. Para Tirado (2009), o conhecimento está organizado de acordo com os centros de poder seguindo a ideia moderna de ciência universal, ou seja, se propaga na periferia de forma a criar a ilusão de conhecimento abstrato e universal. Com isso o campo de dominação do poder, se destaca também no campo do conhecimento. Desta forma, os grandes centros de poder organizam o conhecimento e desconsideram o conhecimento vindo das regiões periféricas.

O pensamento eurocêntrico faz crer e legitima o conhecimento como sendo único, e tudo mais deriva dele. Essa ideia opera de forma silenciosa e faz calar as vozes das regiões periféricas, podendo ser considerada uma violência epistêmica (GNECCO, 2009). A violência epistêmica se apresenta como uma relação de poder e dominação perpetrada no campo do conhecimento, permitindo que determinada

visão de mundo se imponha sobre outras, impossibilitando sistemas de conhecimento e produção de saberes alternativos e alterando as visões dos povos colonizados (GNECCO, 2009). Ainda para Gnecco (2009), a dominação epistêmica permite que uma única visão se sobrepusesse e prevalecesse sobre as outras.

Quando a modernidade europeia do colonialismo atinge a episteme de um povo, está produzindo uma violência em relação ao conhecimento, e pode ser entendida como uma forma de exercício de poder simbólico de uma pessoa, grupo ou nação, invisibilizando outros povos.

Observar e entender os processos que resultam no saber animado pelo campo de conhecimento é importante para compreendermos a posição e situação a educação brasileira hoje, e, também, nosso foco de pesquisa. O legado histórico, político e cultural que o colonialismo deixou até os dias atuais, foi desenvolvido numa relação de dependência nas produções teóricas de saber que se manifesta na colonialidade do saber

Neste contexto, para Quijano (2005), as populações dominadas têm suas identidades submetidas pela hegemonia eurocêntrica; este é quem define o conhecimento. O imaginário construído ao longo da formação de um sistema colonial/moderno acaba sendo mutilado epistemologicamente por este sistema de dominação eurocêntrico, e assim restringe progressivamente outros saberes que não venham da parte de lá, tornando e valorizando a construção do saber único e excluindo as várias outras formas e experiências regionais e locais do saber.

Essa ação resulta do não reconhecimento da construção de outros saberes e reflexões que não venham deste espaço hegemônico instituído, mantém as leituras hegemônicas e impedem o reconhecimento de outras abordagens produzidas além do centro do Norte Europeu.

Walter Mignolo (2017) destaca a existência de uma hierarquia espiritual /religiosa estabelecida durante a globalização da igreja cristã, começando com a Igreja Católica e posteriormente com as Igrejas Protestantes. Esse processo de colonização religiosa integrou o processo da expansão europeia e ajudou a estabelecer a

dominação cultural e política do Ocidente sobre outros povos e culturas (Mignolo, 2017).

Mignolo (2017) aborda também a noção de colonialidade do conhecimento ou do saber que foi empregada para descrever como outras práticas éticas e psicológicas ao redor do mundo foram traduzidas em termos eurocêntricos e coloniais. Neste contexto, a palavra “religião” foi definida como uma categoria para definir práticas espirituais de outros povos. Assim, Mignolo destaca a forma como a colonização religiosa e colonialidade do conhecimento trabalharam juntas para fortalecer a hegemonia ocidental e marginalizar outras culturas e práticas espirituais. Essas práticas, dos povos colonizados e subalternizados, traziam em si seus próprios sistemas simbólicos de significado e não deveriam ou poderiam ser reduzidas a categorias ocidentais e eurocêntricas.

No entanto, durante o período colonial, as potências europeias impuseram suas próprias religiões sobre os povos colonizados, muitas vezes utilizando a força e a violência. Essa imposição foi seguida por um processo de desvalorização das religiosidades locais, que passou a ser pensadas como primitivas, supersticiosas ou demoníacas (PRANDI, 2007, 2014). Mesmo com a existência de aparato jurídico protetivo tanto nacional como internacional, e com um Estado que reconhece plenamente através da Constituição de 1988 e da legislação infraconstitucional as manifestações afro-brasileiras, persistem sendo alvo de manifestações de intolerância religiosa associada a essa manipulação histórica e simbólica. Esse processo de negação e marginalização locais teve consequências graves para as culturas e identidades desses povos, que tiveram suas crenças e práticas espirituais reprimidas e permanecem muitas vezes ao longo do tempo.

Para Dussel (2015, p. 62) “Essa alteridade negada, sempre existente e latente, indica a existência de uma riqueza cultural insuspeita, que renasce lentamente como chamas de carvão enterrado no mar de cinzas centenárias do colonialismo”. Nessa afirmação de Dussel sobre a existência de uma alteridade negada, podemos entender que ele destaca a presença contínua e latente de uma riqueza cultural que foi subjugada pelo colonialismo. Ele utiliza a metáfora das “chamas de carvão enterradas

no mar de cinzas centenárias do colonialismo” para ilustrar como essas expressões culturais e espirituais continuam a existir mesmo diante da opressão histórica.

Dussel ainda argumenta que essa riqueza cultural insuspeita renasce lentamente, sugerindo que as tradições culturais, espirituais e identidades que foram marginalizadas têm a capacidade de ressurgir e se revitalizar ao longo do tempo. Essa afirmação enfatiza a resiliência das culturas e identidades subalternizadas, bem como a importância de valorizá-las e reconhece-las como uma parte integral da diversidade humana.

Além disso, vale ressaltar que as colonialidades religiosas também se manifestam na forma como as religiões europeias foram utilizadas para justificar a opressão e a exploração das colonizadas. É tão forte essa ideia, que é legitimada pela episteme cristã, na qual o sujeito teria espírito puro, mas é corrompido por uma carne emocional de desejo, então ele tem que encontrar o caminho divino sagrado. Por exemplo, a ideia de que os povos colonizados e subalternizados eram “inferiores” ou “bárbaros” foi muitas vezes associada à falta de religiosidade, o que reforçou a ideia de que a imposição da religião cristã era necessária para “civiliza-los” (PRANDI, 2007).

Essa ideia apresentada é construída dentro desta episteme cristã universalista e foi concebida por meio do binarismo. Assim pensamos e classificamos a partir de hierarquias antagônicas, como sagrado e profano. A Ciência da Religião se constitui a partir desse arcabouço clássico, e mesmo autores como Otto (2007), Eliade (1999), Durkheim, (1975) Peter Berger (2003), dentre outros, definiram o transcendental a partir da noção de superior e inferior, mesmo que Otto busque superar a dicotomia entre racional e o emocional no entendimento, ao narra-lo como o totalmente “outro” e irracional, não considera outras cosmopercepções e divindades, que adotam uma perspectiva mais relacional e menos hierárquica com as energias e demais elementos espirituais. A binarização entre o sagrado e o profano são inquestionáveis nesta episteme eurocentrada e universalista. Nesse sentido, mesmo a fenomenologia trata a divindade cristã como sendo universal, como sendo um único Deus superior, e ao impor uma noção universalista de transcendental, a partir do conceito de numinoso, ignora a natureza holística, intrínseca às tradições orais africanas e ameríndias, “que

não se apresenta em binarismos hierárquicos como no pensamento aristotélico ou cartesiano, “o espiritual e o material não são dissociados” (MARINHO, AVELAR, 2023). Assim, os criadores que também são criaturas, que são próximos, familiares, ancestrais e que habitam também esse mundo escapou à compreensão da fenomenologia.

Outra característica da colonialidade religiosa é fundada no essencialismo, ou seja, a crença de que existe uma essência transcendental divina ou biológica que define o que é neste par binário, define o outro como subalternizado. Essa lógica universalista (local, europeia e invisibilizada) vem com a marca masculina, branca e amarrada aos interesses das elites, e por muitas vezes encobrindo e inviabilizando os saberes locais e particulares dos “outros” (RIBEIRO, 2020).

Em Otto (2007) encontramos que o religioso é uma construção com dois elementos: o racional e o não-racional, que ele denomina de ‘numinoso’. Entre estas dimensões está o sentido do mistério que caracteriza a relação do homem com o divino ou o ‘numinoso’ polarizando a experiência do ‘totalmente outro’, de um lado amedronta (*tremendum*) e por outro fascina e atrai (*fascinosum*). Essa coexistência no sentimento religioso de um aspecto irracional e de um racional que distinguiria a religião de outros fenômenos culturais e a todo tempo mostra a continuidade com esse par.

A binarização universal entre sagrado e profano proposta por Rudolf Otto e Mircea Eliade dentre outros, não conseguiu avançar em relação a compreensão de outras culturas com diferentes experiências religiosas. Quando falam que em suas perspectivas fenomenológicas da religião sobre “o numinoso (*tremendum* e *fascinosum*) reforçam a alteridade, opondo criatura e criador, e portanto, reproduzem, uma separação entre sujeito e objeto. Como alternativa ao impasse entre “objetividade e subjetividade” os autores decoloniais nos instiga a refletir sobre a possibilidade de superação dessas epistemologias eurocentradas, estanques e lacunas deixadas, criando diálogos interculturais eloquentes que avancem na contra mão dessa episteme.

Nossa crítica se baseia na percepção de que esses binarismos entre sagrado/profano, racional/irracional, criador/criatura, natureza/divino é uma construção cultural que não pode ser aplicada de forma universal a todas as sociedades, povos e culturas, sem levar em conta suas especialidades históricas, sociais e políticas. Nos alinhamos então aos estudos decoloniais, que propõem uma abordagem mais situada e contextualizada, que valoriza as múltiplas perspectivas e formas de conhecimento, e que busca descolonizar as formas de pensamento e conhecimento impostas pela prática colonial.

Os estudos decoloniais sugerem que essa dicotomia é uma construção eurocêntrica que reflete a hierarquia do poder colonial, na qual o sagrado é considerado superior ao profano, e que essa perspectiva tem sido usada para justificar o processo histórico de dominação e subalternização dos povos e culturas. Além disso a ideia do sagrado como algo transcendente e imitável também é questionada, uma vez que ela pode obscurecer a dinâmica de poder que existe dentro das próprias sociedades e culturas.

Neste sentido, é preciso construir uma abordagem mais contextualizada e situada, que considere e leve em conta as múltiplas vozes e perspectivas que existem dentro de uma cultura ou sociedade, e que reconhece a complexidade e a diversidade das formas de conhecimento e de experiências religiosas. Pois é tão visível essa necessidade, que em umas das reuniões com professores, um professor no meio da conversa sobre as religiões de matrizes africanas, levanta e diz: “acredita que fico até arrepiado de medo, minha mãe ensinou que essas religiões são do demônio, a mãe dela ensinou pra ela e sempre passou isso a nós. É muita falta de conhecimento, meu Deus” (MARÇO, 2023). Essa fala implica num esforço para descolonizar as formas de pensamento e de conhecimento que foram impostas pelas práticas coloniais de poder das colonialidades religiosas. Como disse, necessitando trazer para o centro do debate, educação e religião, epistemologias e cosmopercepções das culturas e povos que foram subalternizados, e que ainda permanecem inviabilizados.

. É importante que a Ciências da Religião centralize a discussão em que a religião (religião aqui na visão concebido no seio norte/europeu cristão) é uma das

formas mais poderosas de simbolismo que existe na história humana, e muitas vezes é usada como instrumento de dominação e controle nas sociedades coloniais. A religião se estabelece como sistema simbólico porque ela oferece uma maneira de dar sentido ao mundo e de se conectar com o transcendente, além de oferecer uma estrutura moral e ética que pode orientar a vida das pessoas.

Segundo Quijano (1992) a religião foi frequentemente usada como ferramenta importante para impor autoridade dos colonizadores sobre os colonizados. Essa relação de poder teria produzido dentre outros efeitos a “colonização do imaginário” dos dominados, que a partir daí os colonizados, se viam com as lentes do poder dominador, projetando a cultura europeia como “modelo cultural universal” (QUIJANO 1992, p. 13). Para este autor, na relação entre colonizadores e colonizados, estes últimos foram forçados a aprender a cultura dos dominadores, em tudo aquilo que fosse útil para a reprodução da dominação, incluindo aí os aspectos religiosos, como foi o caso da religiosidade judaico-cristã imposta pelos europeus. (LANDER, 2000, p. 201). Nesta mesma esteira, Aguirre (2021) aborda que a religião judaica-cristã, foi utilizada como uma ferramenta importante na criação de uma autoridade entre povos diferentes, criando uma diferenciação entre aqueles que tinham religião e aqueles que não tinham ou que possuíam uma considerada inferior (AGUIRRE, 2021, p.78).

Neste sentido, a religião judaico-cristã, foi utilizada pelo seu poder simbólico, para justificar a superioridade de certos grupos sobre outros e para legitimar as práticas coloniais de exploração.

Os colonizadores muitas vezes se valeram do poder simbólico da religião para justificar sua conquista e sua dominação sobre os povos colonizados. A religião era vista como instrumento de civilização, uma forma de levar a luz da verdade e da salvação às sociedades consideradas “bárbaras, inferiores e primitivas” (QUIJANO 2005; PRANDI, 2007).

No entanto, essa justificativa para a colonização muitas vezes escondia os verdadeiros interesses dos colonizadores, que eram o lucro, o poder e o controle sobre a terra e os recursos naturais. A religião era, portanto, usada para produzir colonialidades, isto é, para estabelecer relações de poder desiguais entre o

colonizador e colonizado, que manifestavam em formas de exploração, subordinação e marginalização, em função da intersecção entre raça, classe e gênero.

Entendemos que a religião também foi usada como um meio de assimilação cultural com o objetivo de apagar a identidade e a cultura das populações colonizadas e substituí-las pela cultura do colonizador. Isso aconteceu, por exemplo, com a imposição do cristianismo aos povos indígenas da América Latina, que foi consequência da destruição de seus templos cerimônias e práticas religiosas tradicionais. Conforme mencionado na fala do professor Marcos Terena durante a Semana dos Povos Indígenas da PUC Goiás de 2023:

“o povo Terena foi cristianizado pelos missionários evangélicos, mas o nosso povo, o nosso pajé ia na igreja sentava sempre no primeiro lugar no banco da igreja, e um dia eu perguntei pra ele: porque o senhor senta lá na frente? Por que a aldeia tem que acreditar que eu não sou mais pecador” (TERENA, 2023).

Neste relato é possível perceber que o povo indígena, neste caso, os Terenas, incorporam elementos do cristianismo em suas práticas religiosas tradicionais. Para Bourdieu, os agentes aqui passam a compor o campo de sobrevivência no meio. Esse campo segundo Bourdieu (1998), legitima a *doxa* num processo que Bourdieu chama de violência simbólica. Para ele (1997, p. 204):

violência simbólica (é) toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural.

Para Bourdieu (1998) violência simbólica, é vista como a forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica. Em associação com as colonialidades esta ação é geradora e promotora de intolerâncias e racismo religioso.

A violência simbólica exerce um poder de inculcação de novos valores e normas sociais nas pessoas. Ela não age através da força física ou da coerção direta, mas sim por meio da manipulação dos símbolos e da imposição de valores e crenças

que são apresentados como “naturais” ou “verdadeiros”. Dessa forma, as pessoas que são submetidas à violência simbólica podem acabar internalizando esses valores e normas, e passando a agir de acordo com eles, sem perceber que estão sendo manipuladas. A violência simbólica, portanto, pode ter um efeito profundo na formação das identidades e na construção das relações sociais, reproduzindo desigualdades e injustiças.

A dominação não é evidente a esse sujeito, ela não é expressa, é sutil, porém violenta em sua cultura. Segundo Bourdieu (1996) é o resultado do conjunto complexo de ações infraconscientes, de cada um dos agentes e cada uma das instituições dominantes sobre os dominados (SCOLARO, 2020). Vemos nesta fala e sentimos o peso da violência simbólica em relação aos direitos dos povos indígenas que sofreram com a colonização religiosa. Neste caso a igreja evangélica pentecostal, não somente a igreja católica esteve a serviço do projeto colonizador.

Além disso, a religião também foi utilizada como uma ferramenta de classificação e hierarquização das populações colonizadas, com base em critérios como raça, gênero e classe social para justificar a exploração econômica e a marginalização social das colonizadas, pois como afirma Amaro, “ela cria a sociedade, a organiza, gera ideologias e visões de mundo, recomenda hábitos e costumes, ao passo que, postula um tipo específico de conhecimento acerca do mundo e da realidade” (AMARO, 2022, p.17).

### 1.3 COLONIALIDADE RELIGIOSA E AS ESPIRITUALIDADES “OUTRAS”

Podemos perceber até aqui que as formas de expressão e dominação que nasceram do processo de colonização europeia e, que se mantêm presentes na sociedade contemporânea, tiveram a religião como sustentáculo, tanto para implementação da colonialidade do ser quanto do saber. Entendemos, por esse fato que seria importante falarmos de uma colonialidade religiosa. Ela se manifesta pela imposição de crenças e valores religiosos europeus sobre os colonizados, em um primeiro momento, depois na negação e ocultação das religiões e práticas espirituais

de “outros” povos, e, se conclui com o afastamento da religião da seara política e educacional, a partir dos processos de secularização, que rebaixam a religião de status, mas que mantém em um patamar superior, a espiritualidade cristã, que ofusca as espiritualidades “outras”, conforme relata Meza Torres (2018) e Mignolo (2017).

A colonialidade religiosa é um aspecto importante a ser considerado na educação especialmente em países por processos coloniais como o Brasil. A imposição de uma religião dominante e a desvalorização ou eliminação de crenças e práticas religiosas dos povos colonizados resultaram em uma desigualdade cultural e espiritual que ainda persiste.

Mesmo grandes clássicos estudiosos do fenômeno religioso, de certa forma, apresentam uma *episteme* eurocentrada, quando apresenta a religião a partir de uma concepção de Deus trazida da ideia advinda da Europa, partindo do princípio de um único Deus e sua manifestação como transcendente, não considerando outras matrizes religiosas de povos, por exemplo, africanos, que têm como transcendente, não apenas um Deus, mas vários. E estes, para eles, segundo Prandi, estão presentes na natureza, como na mata, nas águas, na terra. “Os povos africanos têm o deus da água, das chuvas, dos ventos, da terra e do fogo, entre outros (PRANDI,1991). Os povos africanos em diáspora preservaram crenças na existência do sobrenatural, resistindo à colonização pelos europeus e ao cristianismo.

Nesta mesma esteira, Gersem Baniwa (2023), em uma live no youtube, durante a semana dos povos indígenas de 2023, diz que essa ideia de religião com um Deus todo poderoso, advinda da judaico-cristã é

de um Deus, não apenas muito poderoso, mas é todo poderoso, não existe na cosmologia indígena, não tem esse todo poderoso, isso é impossível, porque o todo poderoso, na crença indígena seria só o próprio Cosmo como tal, no seu conjunto na sua diversidade. Para os indígenas, os criadores e criaturas são a mesma coisa, com suas fragilidades, eles são derrotados continuamente e as próprias derrotas são também razão de superação de recriações e criação. Não existe um ser supremo pra colocar ordem na desordem, a ordem tem que ser o resultado de todos que compõem o cosmo que compõem a natureza, cada um tem o mesmo poder e a mesma responsabilidade.

Gersem Baniwa aqui descreve a diferença entre a cosmologia indígena e a crença cristã. Na cosmologia indígena, não há um Deus todo-poderoso que controla o universo e impõe ordem na desordem. Em vez disso, os criadores e criaturas são vistos como uma única entidade, com todos interligados e compartilhando igual responsabilidade e poder, contribuindo para a ordem do Cosmo. As derrotas e as fraquezas são consideradas parte do processo de recriação e criação, e a ordem no cosmo não é imposta por um ser supremo, mas sim o resultado da contribuição de todos os elementos que compõem a natureza e o universo, e cada um desses elementos possui igual poder e responsabilidade nesse processo.

Essa perspectiva pode ser vista como holística, uma forma de respeitar e valorizar a diversidade e a interdependência do mundo natural. Em vez de buscar controle ou dominação, a crença indígena enfatiza a responsabilidade compartilhada e a cooperação para manter a ordem do universo entre todos seus elementos.

A espiritualidade cristã, imposta pelos colonizadores, se difere bem das espiritualidades afro-brasileiras, das indígenas e orientais. Durante a semana dos povos indígenas, Gersem Baniwa destacou que a espiritualidade indígena brasileira é diferente da espiritualidade judaico-cristã. Conforme sua fala, “ela é uma espiritualidade baseada na solidariedade, na coletividade, na partilha, na reciprocidade, sobretudo o respeito e um profundo amor, amor a vida, à vida do outro e a vida da natureza” (BANIWA, 2023). Desta mesma forma Prandi fala da espiritualidade das matrizes africanas, de que esse respeito à natureza se completa no humano.

Reconhecer as diversas espiritualidades, permite-nos estabelecer um encontro de diálogo com o outro, com o diferente. Para Meza Torres (2018) estabelecer este diálogo entre as diferentes tradições religiosas e espirituais é estar cientes que as várias espiritualidades têm muito a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Acrescenta ainda que o conhecimento não deve ser visto como algo unidimensional, mas sim como algo que pode ser construído a partir de múltiplas perspectivas.

Meza Torres (2018) advoga ainda que a partir da interculturalidade e a inter-religiosidade as “outras espiritualidades”, devem ser vistas como um diálogo de “conocimientos desde o Divino”, ou seja, como uma conversa entre diferentes tradições religiosas que buscam compreender a natureza do universo e do ser humano. Em consonância com Meza Torres (2018), Borges e Senra (2020) buscam promover uma reflexão crítica sobre a produção do conhecimento em Ciências da Religião, a partir de uma abordagem descolonizadora que valorize as epistemologias marginais, contribuindo para uma compreensão mais justa e plural das religiões. O estudo questiona as formas tradicionais de produção do conhecimento, que muitas vezes reproduzem visões hegemônicas e eurocêtricas. Em contrapartida, propõem uma perspectiva que valoriza o conhecimento produzido a partir das margens e das experiências de grupos socialmente marginalizados.

Interculturalidade, enquanto descolonialidade, significa também dialogar com aqueles que vieram antes -dialogar com o passado-, significa considerar a ideia de que há outras lógicas para se pensar o mundo. Inclusive aquelas que foram extintas ou subsumidas nas relações de poder (BORGES & SENRA, 2020, p.8).

Ao dialogar com o passado, a interculturalidade descolonial reconhece que o conhecimento e as tradições ancestrais podem oferecer uma compreensão valiosa do mundo e da realidade. Isso implica abrir espaço para ouvir e aprender com as vozes e perspectivas das comunidades e culturas que foram historicamente subjugadas.

A interculturalidade e decolonialidade utilizado neste estudo parte do conceito dado por Catherine Walsh, que diz: a interculturalidade é central à (re)construção de pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêtricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p.25).

O projeto de interculturalidade e decolonialidade proposto por Walsh busca construir novas formas de conhecimento, pedagogias e práticas sociais que seja mais justa e inclusiva. Ela destaca a necessidade de reconhecer a diversidade cultural e promover relações de respeito mútuo, onde diferentes perspectivas possam coexistir e contribuir para a construção de sociedades mais justas e equitativas.

Neste sentido, a interculturalidade descolonial busca romper com a visão eurocêntrica e monocultural que tende a impor uma lógica de pensar e compreender o mundo. Em vez disso, valoriza-se a existência de outras lógicas e perspectivas culturais e espirituais que foram marginalizadas ou silenciadas.

É necessário descolonizar o conhecimento e as tradições religiosas, que muitas vezes foram utilizados como ferramenta de dominação e opressão. Propondo uma abordagem que valoriza a diversidade de perspectivas e que respeita a autonomia das diferentes tradições religiosas e espirituais numa perspectiva cultural diversa presente na escola e na educação brasileira, promovendo uma abordagem mais inclusiva e equitativa da dimensão cultural das religiões.

É importante e necessário reconhecer as outras espiritualidades, buscando estabelecer um diálogo de conhecimento das várias tradições religiosas, promovendo essa equidade da espiritualidade que foram suprimidas ao longo da história, muitas vezes e em grande parte, como resultado do colonialismo, do racismo e da intolerância religiosa. Que, no entanto, outras espiritualidades resistiram e se adaptaram, continuando a prosperar e influenciar as culturas e as vidas das pessoas em todo o mundo.

É importante ressaltar que a América Latina possui uma rica tradição de luta libertadora, descolonizadora e de resistência diante do processo colonizador que marcou a sua história. Desde os tempos da conquista e colonização europeia, os povos indígenas, afrodescendentes e demais grupos subalternizados enfrentaram inúmeras formas de opressão e exploração. Ao longo dos séculos, surgiram movimentos e líderes inspiradores que buscaram romper as correntes de dominação, reafirmando a identidade cultural e as raízes ancestrais como forma de resistência. Essa herança de resistência e luta está profundamente enraizada nas expressões

culturais, espirituais e políticas da América Latina, e continua a moldar o ativismo contemporâneo em prol da justiça social, dos direitos humanos e da construção de sociedade mais inclusiva e igualitária. Essa tradição libertadora nos convida a refletir sobre o legado do passado e a força da resiliência dos povos latino-americanos na busca por uma emancipação plena e na superação das estruturas coloniais ainda presentes.

E nesta perspectiva de luta e resistência, as religiões e espiritualidades de matriz africana e indígenas, resistiram e se adaptaram para sobreviver numa cultura diferente de suas origens, preservando muitas vezes o sagrado de seu colonizador.

Na América Latina, os estudos decoloniais, apresentam novos paradigmas e novas metodologias voltadas a desconstrução das epistemologias eurocentradas e já sedimentados pelo processo colonizador. Segundo Amaro (2020)

a apreensão decolonial do sagrado inscreve-se nesse imbróglio de contestação de influências, visando para além das análises, combater o etnocentrismo presente dentro do campo religioso, isto é, o ódio referente às religiões estrangeiras, ou seja, à religião do outro, que não o europeu cristão. Trata-se de perceber a relevância de expressões místico-religiosas não-europeias, que tenham resistido às agruras da colonização. Tal como é o caso das denominações que não são originárias de uma cultura tradicionalmente colonizada, mas que são anteriores ou se instalam a partir dos processos de globalização e interpenetração cultural posteriores. Trata-se de perceber a relevância de expressões religiosas não-europeias e não colonizadas pela Europa, ou que resistiram à sua colonização. Para tanto, é necessário adotar uma postura horizontal e inclusiva, comprometida com o combate do preconceito e da xenofobia. E, com relação às diferentes religiões, é imprescindível contextualizá-las e pensá-las a partir de suas dinâmicas de alteridade, rechaçando universalismos reificados, ao passo que, reconhece-se e valoriza-se o pluralismo religioso (AMARO, 2020, p. 158).

Amaro aqui, colabora a partir da perspectiva decolonial no campo religioso e na compreensão do sagrado, combatendo o etnocentrismo e valorizando as expressões místico religiosas não-europeias que resistiram à colonização, defende ainda uma postura horizontal e inclusiva que rejeita o preconceito e a xenofobia e reconhece o pluralismo religioso, ante as relações de poder que influenciam a compreensão do sagrado e suas representações coloniais.

As representações religiosas e do sagrado, nos foram sempre apresentadas por uma ideia unificada de uma teologia universal advinda do centro europeu como sendo única e universal. O religioso e o sagrado são advindos de uma ideia de um deus monoteísta, aparecendo até como um estágio de desenvolvimento da religião e qualquer outra ideia de religião ou sagrado eram levados a crer que, o que viria das periferias, não tinha valor. A colonização dos povos, desconsiderou quaisquer atividades religiosa-sagrada dos povos que foram ao longo da história subalternizados e escravizados.

Prandi (1996, 1998, 2004, 2008), diferente do pensamento europeu, e falando das religiões brasileiras, afirma que, o sagrado nas religiões afro-brasileiras é compreendido de maneira muito particular distinta da compreensão ocidental do sagrado. Para eles o sagrado nestas religiões é entendido como uma presença vital, imanente e presente em todas as coisas e seres vivos, e não apenas em uma entidade transcendente distante.

Prandi destaca que nas religiões afro-brasileiras, o sagrado está ligado às divindades, e é experimentado de maneira concreta e direta através de rituais e práticas que visam estabelecer relações de reciprocidade e harmonia com as forças sagradas da natureza, dos antepassados e dos orixás.

As divindades mais diretamente ligadas às forças da natureza, mais diretamente envolvidas na manipulação mágica do mundo, mais presentes na construção da identidade da pessoa, os orixás, divindades de culto genérico, essas sim vieram a ocupar o centro da nova religião negra em território brasileiro (PRANDI, 1998, p. 154).

Salienta ainda, a importância da comunidade, da interação com os deuses, dos rituais de oferendas e das cerimônias de cura como elementos fundamentais da relação dos seguidores dessas religiões com o sagrado. O sagrado nas religiões afro-brasileiras é visto como algo dinâmico, que evolui e se transforma ao longo do tempo, e que está diretamente relacionado à vida das pessoas. Ele afirma que esse entendimento do sagrado é fundamental para compreender a natureza e o significado

dessas religiões, e que sua importância na vida das pessoas e na manutenção da identidade e da cultura afro-brasileira é inegável (PRANDI, 2004).

As religiões de matrizes africanas e as afro-brasileiras, foram constituídas na contramão dessa relação de único Deus, trazidas pelos povos africanos em diáspora. Elas se manifestam em seus ritos, seu sagrado e são politeístas (FERRETI, 2005).

Para Amaro (2020), a dominação epistêmica do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2005) e gênero (LUGÓNES, 2007), levou a crer no campo da religião a partir das concepções de Deus único é vinda da instituição católica romana. Essa ideia fez acreditar que a religião cristã, de um único deus, é a única verdadeira. O catolicismo e o projeto de colonização, estiveram estreitamente associados, convictos de que a religião cristã é a única com valores sagrados que pode dar aos indivíduos um sentimento de bem e de eternidade, prolongando sua existência em outra dimensão. Por essa lógica, “os colonizadores justificavam sua dominação atribuindo à cosmovisão dos povos pré-colonizados a condição de inferioridade e irracionalidade, rotulando suas crenças e posturas religiosas como fruto dos misticismos primitivos. (AMARO, 2020 p. 154)”.

Essa ideia é imposta ao Brasil pela atuação dos jesuítas catequizadores, a fé católica, juntamente com a língua e a cultura europeia, foram introduzidas, tanto para a religião, como para a educação entre os povos colonizados e mantidas às custas de arbitrariedades, silenciamentos e violências físicas e simbólicas, geradoras de intolerância religiosa a quem aderisse a qualquer outra profissão de fé ou em nenhuma delas. E quem mais sofreu e ainda sofre com essa intolerância são: as mulheres e população LGBTQIA+, os negros, os indígenas, e os subalternizados e empobrecidos.

Na sociedade contemporânea, como a nossa, as colonialidades religiosas continuam a se manifestar de diversas formas. Ainda há imposição de valores e crenças religiosas ocidentais e estes continuam a serem utilizados como forma de justificar a opressão e a representação de minorias religiosas ou espirituais. Neste sentido a escola como *locus* de aprendizagem, seja um aporte necessário para combater as ideias de que algumas religiões ou espiritualidades são superiores à outras, e que cada uma tem seu valor e significado para seus adeptos. Além disso é

importante promover um diálogo intercultural, plural e inclusivo, que valorize a diversidade de conhecimento e perspectivas, e que promova a igualdade e a justiça para todas as religiões e diferentes espiritualidades.

O empecilho epistemológico envolvendo a ciência da religião atualmente é fruto de embate que envolve a legitimidade analítica e de confronto às influências objetivas e subjetivas nas análises científicas (AMARO, 2022). Esse embate, segundo análise de Quijano (2005), é o

resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocização no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (QUIJANO, 2005, p.127).

A religião cristã demonstrou ao longo do tempo sua ligação ao colonialismo brasileiro, legitimando as injustiças epistêmicas, desde a catequização feitas pelos jesuítas, que trouxeram os rituais e crença católica do centro europeu, de Portugal e posteriormente Espanha e foi seguindo, outros colonizadores europeus, impondo também sua cultura aos povos originários e legitimados pelos livros escolares, criando crença de que o bom, o saber, vem deles, e o saber dos povos originários e primitivos não serve como conhecimento.

Com isso, os colonizadores justificam, o processo de subalternização, ao longo do tempo histórico sua dominação, tanto religiosa, quanto de conhecimento, “levando uma visão única aos povos pré-colonizados a condição de inferioridade e irracionalidade, rotulando suas crenças e posturas religiosas como fruto de misticismo primitivos” (AMARO, 2022, p.154).

Segundo Quijano (2005) esse processo de subalternização configura uma nova visão do universo das relações intersubjetivas dominantes

No processo que levou a esse resultado, os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais. (QUIJANO, 2005, p.121).

Quijano nos dá uma noção, das relações intersubjetivas, essas relações de subordinação numa interpelação científica recorrente a métodos e procedimentos adquiridos ao longo do processo colonizador, passam a ser reproduzidos como em um *habitus*, aqui pensado em Bourdieu (1983), no qual os dispositivos do sistema vão sendo estruturados e posteriormente reconhecidos por grande parte e reproduzidos, pelos padrões de sentidos e pelo seu universo simbólico, no sentido de estruturar e reproduzir que, o bom vem do universo europeu.

Neste sentido, a reprodução dos padrões coloniais expressa, a estruturação de poder que estabelece relações de dominação, configurando a manutenção de identidade, cultura, educação, criando formas intersubjetivas de subordinação. Segundo Sandoval Rozo (2015) as manifestações da colonialidade em seus aspectos: poder, ser e saber estão interligados enquanto força de dominação, conseqüentemente legitima a subalternização do outro enquanto sujeito menor. Lugónes (2007) compartilha e aprofunda o modelo de Quijano, compreendendo as relações de poder implicadas no processo de colonialismo, nos ajuda, neste sentido, entender a colonialidade de gênero, para que possamos pensar o lugar em que o gênero foi posto ao longo dos anos, sempre como sujeito menor.

De acordo com Lugónes, a colonialidade não é apenas uma questão de dominação política, econômica e cultural, mas também uma questão de gênero. Ela argumenta que o gênero é uma forma de opressão que foi introduzida e mantida como resultado da colonização e da dominação global. Além disso, Para Lugónes as mulheres de diferentes raças e culturas têm diferentes experiências de opressão e que é importante compreender a interseção de raça, gênero e outras identidades na construção da opressão.

Neste contexto, temos presenciado que a educação brasileira tem reforçado essa ideia no campo simbólico de dominação do poder sobre as mulheres, umas mais, outras menos, dependendo da classe social em que ocupam. Um tema que precisa ser aprofundado posteriormente, mas vemos necessidade de trazê-lo, pois consideramos importante e que faz parte deste contexto de dominação colonial em que a educação reproduz. E a mulher, faz e fez parte do processo educacional brasileiro.

O campo da educação brasileira hoje é herdeiro do modelo patriarcal e de gênero que veio junto dos portugueses e, imposto ao Brasil durante o processo de colonização. No período pré-colonial, a educação estava sob orientação dos indígenas e era vista como um bem comum e que todos podiam partilhar do conhecimento (GUIMARÃES, 2009). Essa concepção de educação não permaneceu. Obviamente com a invasão dos portugueses, ela foi totalmente alterada. Com os colonizadores portugueses chegaram os jesuítas, que vieram para catequizar os indígenas e trazer o modelo de educação que estavam acostumados na Europa.

Para Quijano (2005), essa incorporação da ideia de modelo educacional que a igreja católica, juntamente com a coroa portuguesa impôs, levou ao resultado de que os colonizadores puderam exercer as mais variadas operações que ao longo da história configuraram um universo de relações intersubjetivas de dominação e subalternização do outro. Por isso apresenta que os colonizadores aprenderam, naquilo que lhe convinha, a cultura dos dominados para legitimar sua dominação levando assim

os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (QUIJANO, 2005, p.6).

Assim, tanto Quijano, quanto Bourdieu e Lugónes, nos ajudam a perceber que desde os primórdios da colonização, a dominação passou pela institucionalização do

campo tanto da cultura como da educação, a violência tanto física, quanto simbólica e foi legalizada pelas instituições que passam a compor esse campo: Igreja, estado e famílias, a punição a quem desobedece, se torna lei (GUIMARÃES, 2009). Percebemos que essa estratégia, ou esse modelo vindo da Europa, de dominação, foi sendo reproduzido pelos professores que aqui chegaram.

#### 1.4 RACISMO RELIGIOSO, INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E DIVERSIDADE CULTURAL

O Brasil como uma nação marcada por uma rica diversidade cultural e religiosa, enfrenta desafios relacionados à convivência harmoniosa entre seus diferentes grupos religioso e étnicos. Neste contexto, emergem três questões fundamentais que merecem atenção e análise: o racismo religioso, a intolerância religiosa e a preservação da diversidade cultural.

O racismo epistêmico, que se origina e se manifesta, segundo Quijano (2005) como promotor do preconceito em relação à produção de conhecimento de grupos sócio-político-culturais, originários das colônias, através da criação e disseminação de raça como marcadora de desenvolvimento ou atraso, tem perpetuado estereótipos e preconceitos em relação a crenças e práticas religiosas, associando-as frequentemente à inferioridade intelectual e cultural. A história do Brasil como um país marcado pela escravidão e colonização influenciou fortemente as visões sobre religiões de matriz africana e indígena, inspirou a disseminação de ideias discriminatórias.

Para nós, o racismo epistêmico de Quijano, desencadeia o racismo religioso, que, juntamente com a intolerância religiosa, tem se mostrado como uma realidade preocupante. A disputa pelo mercado religioso, a crença em soluções mágico-religiosas e a propensão da sociedade brasileira a resolver conflitos através da violência são fatores que se entrelaçam e retroalimentam a intolerância no cenário contemporâneo. A hostilidade entre grupos religiosos, manifestada em diversas

formas de reconhecimento e agressões, impede a construção de uma sociedade oficial inclusiva e respeitosa com as diferenças.

Contudo, é fundamental a importância da diversidade cultural para a identidade de um povo. A pluralidade de crenças e práticas religiosas enriquecendo o tecido social do país, proporcionando uma riqueza espiritual e cultural única. A preservação dessa diversidade é fundamental para promover o diálogo inter-religioso e para que a sociedade alcance um patamar de respeito mútuo e harmonioso.

Neste item exploramos as interconexões entre racismo religioso, a intolerância religiosa e sua diversidade cultural.

#### 1.4.1 Racismo Religioso.

A concepção de raça, conforme mencionado anteriormente, é uma construção social desprovida de fundamentação biológica e não depende necessariamente de características físicas. Neste sentido, não seria surpreendente ampliar a noção de racismo para incluir hipótese de que não ligadas a traços físicos, como é o caso do racismo religioso.

Por racismo religioso se entende as práticas nas quais determinadas características negativas são atribuídas a um grupo ou comunidade religiosa, de modo a torna-los alvo de discriminação. Não se trata, aqui de simples intolerância, fruto de divergência sobre aspectos de fé, mas da “demonização” do outro, de sua associação a uma cultura “primitiva”, “atrasada”, que possui práticas nocivas e que devem ser erradicadas (LIMA, 2019, p. 18).

Essa visão está alinhada com as reflexões de Aníbal Quijano, que argumenta que a noção de raça é uma construção social e histórica que serve como um mecanismo de dominação e opressão. Quijano (2005) enfatiza que a ideia de raça não se baseia em diferenças biológicas inerentes, mas é moldada por relações de poder, hierarquias sociais e processos coloniais.

Portanto, considerando essa perspectiva, não é surpreendente reconhecer o racismo como uma realidade que se estende para além das características físicas, abrangendo também questões religiosas. O racismo religioso é uma forma de

discriminação que se baseia nas crenças e práticas religiosas de determinados grupos, perpetuando estereótipos, desigualdades, hostilidades e ridicularização de práticas religiosas, difamação de símbolos sagrados, a restrição de direitos com base em filiação religiosa, violências e exclusão.

O racismo religioso também está profundamente enraizado em estruturas sociais e históricas, muitas vezes relacionadas ao processo de colonização. Para Paula M. Marinho (2022), o racismo e a intolerância religiosa, vão além de um simples embate racial/étnico no contexto religioso. Para a autora

pensar a intolerância religiosa e o racismo é crucial, mas numa interpretação mais intrincada do que um mero embate racial/étnico incidente sobre relações agressivas no âmbito religioso. Primordialmente, é necessário admitir que o campo da religião é capaz de atingir o centro de nossas valorizações do que sejam cultura e cosmogonia legítimas ou ruinosas, cultos e práticas de devoção benévolas ou malévolas. É essa autoridade sobre o poder-saber-transcendental que, coligado ao racismo epistêmico, cuidadosamente edificado durante séculos, torna-se cáustico o terreno religioso no Brasil (MARINHO, 2022, p. 498).

A autora enfatiza que uma religião tem a capacidade de atingir o cerne de nossas valorizações culturais e cosmogônicas, influenciando o que consideramos legítimo ou prejudicial, benevolente ou maléfico em termos de cultos e práticas de devoção. A autoridade que a religião exerce sobre o poder-saber-transcendental é ressaltada com um aspecto crucial para entender a natureza cáustica do terreno religioso. Essa autoridade é mantida pela presença do racismo epistêmico, construída meticulosamente ao longo de séculos, o que torna a questão mais complexa e problemática

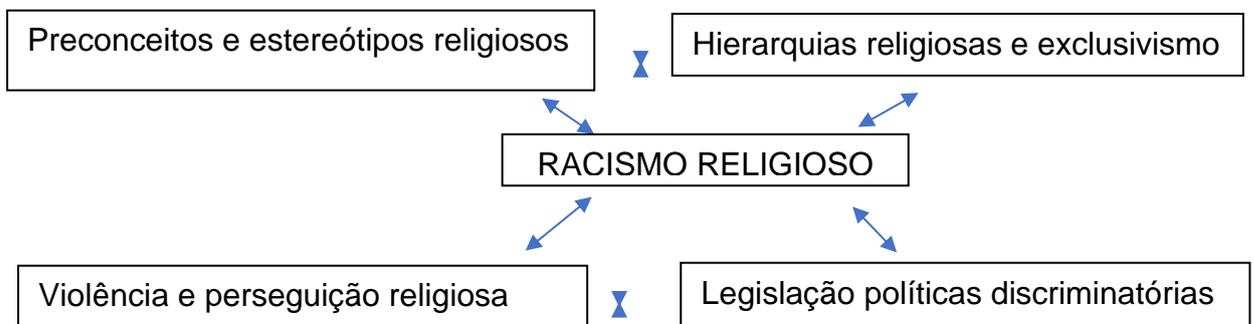
A expressão “racismo epistêmico” chama a atenção para o fato de que a demonstração não está apenas associada a questões de raça ou etnia, mas também está enraizada na forma como o conhecimento e os saberes das poucas presenças dos afro-diaspóricas e autóctones que são desconsiderados e marginalizados, confiante para a perpetuação da intolerância e racismo religioso.

Neste sentido, nas sociedades colonizadas, as religiões e as práticas espirituais dos povos indígenas e africanos foram marginalizadas e suprimidas em

prol da imposição da fé cristã, o que resultou em uma hierarquia religiosa baseada em valores eurocêntricos.

Além disso, o racismo religioso pode se entrelaçar com outros sistemas de opressão, como o racismo étnico, a discriminação de gênero e a homofobia. As pessoas que pertencem a grupos religiosos minoritários muitas vezes enfrentam um duplo ou até triplo estigma, sofrendo preconceito por causa de sua religião, raça ou identidade de gênero.

Para balizar nossa análise, traçamos um quadro em que o racismo religioso possui 4 grandes ramificações que se entrelaçam e retroalimentam a ideia de racismo religioso que são



A ramificação primeira, Preconceitos e estereótipos religiosos aborda os preconceitos estereótipos e generalizações negativas consideradas crenças e práticas religiosas. Grupos religiosos minoritários podem ser alvo de reconhecimento com base em estereótipos negativos e falsas crenças sobre suas tradições, valores e rituais; a segunda ramificação, explora-se como algumas religiões são consideradas superiores ou exclusivas, enquanto outras são marginalizadas ou vistas como inferiores. Isso pode levar a atitudes discriminatórias em relação a grupos religiosos que não se enquadram na religião dominante ou naqueles que não seguem as crenças dominantes; a Violência e Perseguição Religiosa como terceira ramificação aborda a violência física, verbal ou emocional direcionada a indivíduos ou comunidades com base em sua afiliação religiosa. Isso pode incluir ataques a lugares de culto,

identificados no local de trabalho ou na educação, até mesmo na sala de aula, e outras formas de foco relacionadas à religião. E na quarta ramificação, em Legislação e Políticas Discriminatórias, analisamos como as leis e políticas governamental podem refletir preconceitos religiosos ou favorecer certas religiões em detrimento de outras. Medidas que restringem a liberdade de culto ou impeçam a igualdade de oportunidades com base em crenças religiosas podem alimentar o racismo religioso.

Essas ponderações nos ajudam no conceito de racismo religioso, e que podem variar significativamente em diferentes contextos culturais e geográficos, e essas quatro ramificações são apenas uma estrutura inicial para entender que o racismo religioso e suas manifestações permanecem vivas e crescentes nos dias de hoje, eis pois porque sustento que essas manifestações não são apenas intolerâncias e sim racismo religioso e estão alicerçados nos construtos ideológicos com sua origem colonial (QUIJANO, 2005; 2014, LUGÓNES, 2007; MIGNOLO, 2008; MOALDONADO-TORRES, 2014), que cuidadosamente foram planejadas para subjugar ou eliminar, quando não era possível incorporá-los aos objetivos de conquistas, experiências, histórias, recursos e expressões culturais dos povos escravizados e colonizados (MARINHO, 2022).

A análise aprofundada e a abordagem sensível às particularidades de cada situação são fundamentais para uma compreensão completa do racismo religioso, da intolerância religiosa e da diversidade cultural, isso nos abrirá reflexões para a sua diminuição no meio social.

#### 1.4.2 Intolerância e Diversidade Cultural

A partir do conceito de racismo religioso, percebemos que os processos construídos ao longo de uma história colonizadora, geram de maneira significativa a intolerância religiosa. Neste estudo nos preocupa as atitudes de ofensas, geradoras de violências às diferentes religiões presentes na sala de aula no contexto educacional, já que, ao longo do processo formador pode alimentar preconceitos e discriminações, além da violência simbólica. E, entendemos como está descrito na

Constituição Federal Brasileira (1988) e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que a intolerância religiosa, a violência e perseguição por motivo religioso são crimes de ódio que fere a liberdade e a dignidade humana.

A Constituição em seu art. 5º, assegura a liberdade de expressão e de culto e o Brasil é um país legalmente considerado laico, onde não deveria haver uma religião oficial, apesar de certa hegemonia cristã, garantindo uma separação entre Estado e religiões. Segundo Marinho e Ecco (2020, p.71)

O advento da constituição, no contexto de redemocratização, alterou o discurso hegemônico de matriz católica, incorporando ao discurso do Estado pelo longo período de vigência do padroado régio, e após, quando da tentativa de construção da identidade nacional.

Esse rompimento acontece, pelo empoderamento dos vulneráveis, que “antes (eram) silenciados, invisibilizados e negados em sua própria condição de ser” (2020, p.71). O processo de redemocratização no Brasil promoveu diferentes espaços de vocalização de grupos e movimentos sociais, e o Movimento Negro e Indígena, notadamente, passam a ser contemplados, mesmo que de forma periférica, na legislação brasileira, ainda que os dispositivos de garantias desses direitos ainda não estejam desenvolvidos e implementados.

Com isso espera-se que o Estado se mantenha neutro e imparcial às diferentes religiões, assegurando o tratamento igualitário aos cidadãos e as cidadãs, quaisquer que sejam suas crenças ou não crenças. O Estado deverá garantir que a liberdade religiosa seja protegida, e sob nenhuma hipótese, possa ser desrespeitada. A intolerância religiosa é marcada por nossa história, principalmente porque, no passado, era comum o estabelecimento de pactos entre as religiões, em especial as institucionalizadas, como o cristianismo. Este conjunto de dogmas, até pouco tempo era o orientador da religião tida como oficial do Brasil, a Católica Apostólica Romana. As alianças entre Estado e Igreja Católica propiciaram que o processo educacional fosse conduzido enfaticamente pela lógica cristã, e pelas colonialidades implícitas a elas. Isso, conseqüentemente, possibilitou vários mecanismos de violência, gerados pela intolerância religiosa. Para Marinho

A intolerância religiosa que fomenta a violência religiosa nacional é racista porque deriva do racismo epistêmico implantado pela colonialidade que fixou as elaborações ideológicas de origem colonial, as quais foram concebidas, executadas e compelidas sobre os alicerces da diferença racial como marca da inferioridade espiritual, moral, intelectual e cultural dos povos colonizados/escravizados (MARINHO, 2022, p.504).

Marinho aponta para uma análise profunda e interconectada da intolerância religiosa e da violência religiosa no contexto nacional. A intolerância religiosa é racista porque tem suas raízes no racismo epistêmico, que foi estabelecido pela colonialidade.

Para a autora, o racismo epistêmico refere-se à ideia de que certos grupos raciais são considerados intelectualmente inferiores ou culturalmente menos desenvolvidos. Essa visão preconceituosa resultou de elaborações ideológicas que surgiram durante o período colonial, quando os povos colonizados e escravizados foram sistematicamente subjugados e desumanizados.

Ao vincular a intolerância religiosa ao racismo epistêmico, Marinho (2022) sugere que a discriminação e a violência dirigidas a grupos religiosos específicos são uma extensão do preconceito e da desvalorização de suas crenças e práticas espirituais. Acrescento que, a intolerância religiosa e a intolerância com a diversidade cultural, portanto, é um produto da mesma mentalidade discriminatória que perpetuou o racismo histórico contra os povos colonizados e escravizados.

A intolerância religiosa ainda é uma realidade muito presente nas comunidades em todo o mundo. No Brasil, é sentido isso, e está ligado majoritariamente ao racismo, pois a intolerância e o racismo religioso são praticados com violência, em maior escala, contra os adeptos das religiões de matriz africana.

Itaberaí, ilustra bem isso. Assim como em muitas cidades, existe uma tradição cultural conhecida como Zé Pereira<sup>9</sup>, uma performance carnavalesca de dança que

---

<sup>9</sup> O Zé Pereira é performance cultural que acontece na cidade de Itaberaí, no interior do Estado de Goiás, em que um grupo de jovens mascarados sai pelas ruas ao som do bumbo nos 15 dias que antecedem o carnaval, levando a cidade a viver e reviver o ritual dos Zés. (Marcelo Fecunde Faria, 2015).

antecede o carnaval. Durante essa manifestação festiva, os participantes saem às ruas usando máscaras, dançando e tocando tambores. No entanto, essa performance tem despertado intolerância em algumas pessoas, que a associam a questões religiosas.

Conforme apontado por Marcelo Fecunde Faria (2015) em sua dissertação,

em Itaberaí as visões sobre o Zé Pereira como vimos tornou-se ampla e relacionada às questões religiosas, aos status, ou classes sociais que pertencem certos críticos. Ou seja, o evangélico vai associar a demônios, mas não como demônios encarnados, mas ações fora das normas religiosas. Assim como católicos vão associar ao herege, ao “mundano. (FARIA, 2015, p. 154).

Essas diferentes percepções e interpretações do Zé Pereira refletem a diversidade de visões religiosas presentes na sociedade. Faria (2015) oferece uma perspectiva interessante sobre as visões do Zé Pereira em Itaberaí, evidenciando a relação com questões religiosas, status social e divisão de classes. Essa análise nos convida a refletir como as questões religiosas estão presentes na vida cotidiana das pessoas e intolerância também. Ligam Zé Pereira ao demônio, fazendo alusão e perseguição as religiões de matriz africana.

Para Ribeiro e Ecco, “A história do País mostra os problemas que revelam perseguição religiosa. Atitudes de demonização dos cultos afro-brasileiro podem ser apresentadas como práticas de intolerância” (RIBEIRO E ECCO, 2018, p. 159).

Nesse caso, a intolerância religiosa carrega um desejo de anular a crença associada aos povos originários da África que foram aqui trazidos e escravizados (PRANDI, 2014). A intolerância religiosa se alimenta da mesma fonte epistemologicamente racista que expôs claramente as ideologias coloniais que foram feitas sobre os alicerces da diferença racial como marca da inferioridade espiritual, moral e cultural dos povos colonizados e escravizados, essa concepção está estruturada em nossa sociedade ainda hoje, e na grande maioria das vezes sustentado pelo Estado.

Para Marinho e Ecco (2020) a projeção do racismo na intolerância religiosa é um indicativo de que o Estado com seu poder legitimador elevou os cristãos ao

patamar de nação, “cabendo a esse grupo (católicos, evangélicos e neopentecostais) serem os representantes da unidade nacional”. (MARINHO e ECCO 2020, p. 71).

No entanto, a hegemonia cristã não providenciou totalmente o apagamento de outras cosmopercepções. Com o tempo o discurso sobre sincretismo e catolicismo popular evidenciou a necessidade de ampliar os limites do cristianismo para abarcar também práticas cotidianas que contrariam o cânone tradicional de tal religião.

A religião conforme a lógica eurocentrada que agrupa sujeitos como uma única coisa pode estar ultrapassada. Nos parece que no mundo real cada pessoa tem criado significados próprios sobre o divino, sobre o sagrado. Então embora tenha se enfatizado o surgimento e manutenção das ditas religiões universais “pela perda do caráter individual” é possível que devido às colonialidades e seu caráter fraturado (LUGÓNES, MARINHO), tenhamos uma religiosidade entrelaçada em que os sujeitos, portadores de agências, mas orientados por colonialidades interseccionam elementos herdados das matrizes africanas e ameríndias, com os elementos impostos pela lógica cristã. E o resultado é múltiplo e diverso. Apenas com uma escuta atenta, e uma vivência no seio das manifestações comumente associadas à cultura popular, ou mesmo catolicismo popular, seria possível acessar tal pluralidade. (BRANDÃO, 1992).

No Brasil, especialmente entre as classes menos abastadas, que interseccionam elementos étnico-raciais indígenas e africanos, vai abrigando religiões cujas fronteiras se tocam e avançam uma sobre as outras, num explícito entrelaçamento entre doutrinas, tradições, espiritualidades e ritos. Para Marinho e Simoni (2021, p. 43), essa intersecção de cultura e espiritualidades “nos permitem encenações e performances criativas desafiadoras às lógicas essencialistas e dicotomizadoras”.

Esse entrelaçamento pode gerar uma extensão das possibilidades de expressão e de compreensão das práticas culturais e religiosas, abrindo espaço para o diálogo e negociação de sentidos.

A interação entre cultura e espiritualidade pode contribuir para uma maior compreensão e respeito entre as diferentes tradições religiosas e culturais, bem como para uma maior valorização da diversidade cultural e religiosa. Ao reduzir as práticas

culturais e religiosas as essências fixas e imutáveis, a interseção entre cultura e espiritualidade pode permitir a emergência de novas formas de expressão e de compreensão, capazes de abrir a complexidade e a fluidez das práticas culturais e religiosas contemporâneas.

E é nesta complexa fluidez que, os católicos, passam a competir por espaço com os recém chegados pentecostais, e com o aumento de “Terreiros” e templos de religiões de matrizes africanas a partir do início do século XX. Exemplo disso, encontra-se no próprio nascimento do Candomblé e da Umbanda, com suas fontes africanas reinventadas aqui, na convivência com indígenas e com uma diversidade de elementos africanos das diferentes nações (PRANDI 2005).

Assim, a igreja católica vem perdendo espaço para as várias outras denominações religiosas ao longo do tempo, como aponta o censo 2010<sup>10</sup>. O primeiro censo demográfico brasileiro foi realizado em 1872, cinquenta anos depois da independência, e este indicou que 99,7% da população, num contingente populacional de 9,9 milhões de pessoas, eram católicas. Nestes dados os escravizados e indígenas, também foram classificados como católicos e apenas 0,1% foram registrados como evangélicos. Em 1970 a população brasileira saltou para 93,1 milhões de habitantes, deste total, 85,5 milhões eram considerados católicos, (num percentual de 91,8%), 4,8 milhões de evangélicos (num percentual de 5,2%), 2,1 milhões declararam de outras religiões (percentual de 2,3%) e dentre os que declaram sem religião foi um total de 702 mil (percentual de 0,8%). No entanto, esse percentual majoritário dos católicos vem decrescendo rapidamente nas últimas décadas. Dados dos censos brasileiros apontam que o número de católicos em 1991 era de 121,8 milhões (83%) e passou em 2000 para 124,9 milhões (73,6%) e em 2010 diminuiu para 123,3 milhões (73,6%). A hegemonia católica foi consideravelmente reduzida no início do século XXI. (ALVES, 2022).

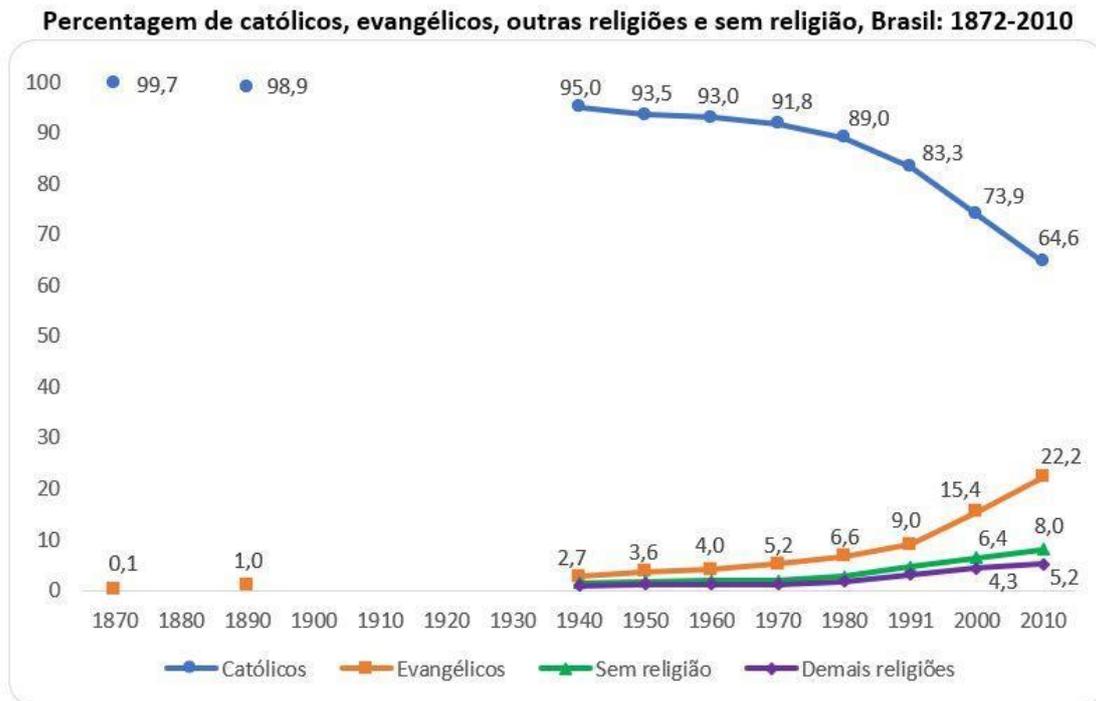
Além desse decréscimo católico, as outras religiões cresceram também, os evangélicos aumentaram em 0,7% ao ano, outras religiões cresceram 0,1%, aqui

---

<sup>10</sup> Até a data da defesa, os dados do último censo (2022), não haviam sido divulgados.

inclui as religiões de matrizes africanas, e quem mais se destacou foram os sem religião, que cresceram 0,17% ao ano.

No quadro abaixo, apresentado por Alves (2022), percebemos uma queda considerável presente no catolicismo brasileiro, aumento de adeptos evangélicos e das religiões não cristãs, aumento significativo dos que se declaram sem religião.



Fonte: IBGE, censos demográficos

Figura 1. Censo Demográfico.

É possível observar que o Brasil está em um processo de transição religiosa, o qual tem sido significativamente modificado nas últimas duas décadas deste século. Em 1872, a população brasileira era 99,7% católica, enquanto em 1980 esse número havia caído para 89,9% e em 2010, para 64,6% (IBGE, 2010). Segundo Alves (2002), baseado em dados do IBGE, o fenômeno religioso tem sido aperfeiçoado no último século. No entanto, isso não indica o fim da religião ou um desencantamento com ela, pois o Brasil ainda é um país religioso, apenas com mudanças nas opções religiosas existentes e na inclusão de novas religiões ou espiritualidades. Para Prandi, isso

mostra que a religiosidade do país se mantém presente, não dependendo mais tanto do catolicismo, mas em constante transformação abrigoando novas religiões e espiritualidades

[...] essas novas religiões, novas apesar de sua origem antiga, não dependem mais do catolicismo como mecanismo de identidade para seus devotos. Não é mais preciso ser católico para ser brasileiro; pode-se ter qualquer religião, ou nenhuma (PRANDI, 1998, p. 164).

De forma mais sutil, os dados do IBGE de 2010, o mais recente e concluído, aponta também para um deslocamento das igrejas católicas e pentecostais para as religiões de matriz afro-brasileiras. Mesmo com essa transferência, para Duccini e Rabelo (2013), que se comparado aos católicos e evangélicos e espíritas, as religiões de matrizes africanas são poucas e muitas destas, para evitar retaliações e sofrimentos relacionados a preconceitos, ainda, se declaram católicas, para evitar mal-estar com vizinho, colegas de trabalho e também na escola. Em uma das reuniões com professores e falando de quais religiões frequentamos, uma professora diz: “gosto muito da religião espírita, mas vou na católica também, prefiro mais a espírita” (MARÇO, 2023). “Ocultar a verdadeira pertença religiosa acaba sendo uma forma de se defender de ataques violentos por parte de pessoas e denominações religiosas intolerantes” (FRANCO, 2021).

Como indicam esses dados, a diversidade religiosa no Brasil cresce, a hegemonia católica está sendo substituída, pelo menos por enquanto, por uma maior pluralidade. Porém, nem por isso a intolerância tende a diminuir, não somente pela igreja católica, mas também e muito forte pelas igrejas neopentecostais como afirma Marinho (2022. p. 490) “a variação hodierna dos conflitos do campo religioso postou-se e permanece alocada – não exclusiva, mas principalmente – na demonstração declarada de intolerância religiosa emanada das igrejas neopentecostais contra as religiões afro-brasileiras”, com isso e conseqüentemente, a violência simbólica se reconfigura neste ambiente, prevalecendo ainda a hegemonia cristã.

Apesar de uma aparente hegemonia cristã, existe distintos grupos que preservam outras formas de manifestações religiosas, que não estão bem explícitos

nos dados, pois como afirma Franco (2021), estão invisibilizados em outras religiões, justamente pelo receio de se apresentarem frente a sociedade que julga e condena aqueles e aquelas que aderiram a outras formas de expressar sua fé.

A educação precisa pautar, segundo a BNCC (2018), nas várias crenças, tanto as institucionais como as crenças populares. Considerar essa complexidade religiosa existente no Brasil, essas concepções cosmológicas de religião que está presente nos povos originários, tanto africanos escravizados como dos indígenas, que muito se entrelaçam com a cristã, mas tem sua originalidade religiosa. Uma das hipóteses que advogo aqui, neste estudo, e que mais a frente trataremos, é que nossos professores e professoras têm um frágil conhecimento destes diferentes elementos do fenômeno religioso. Percebemos essa fragilidade em campo pela fala de quase todos os professores entrevistados, de que “não tiveram formação para ministrar as aulas de ensino religioso (MARÇO, 2023)”. A Ciências da Religião, por meio do ensino religioso pode contribuir nesta formação professoral, no sentido de proporcionar uma melhor compreensão dessas diversas formas de religiosidades, enfim, o vasto campo do fenômeno religioso. A BNCC (2018), vem trazer essa nova abordagem desta disciplina. Para Baptista (2015) quem melhor para contribuir nesta formação é

as Ciências da Religião são o melhor espaço de formação docente do Ensino Religioso por trabalharem de forma interdisciplinar o complexo fenômeno religioso, a religiosidade, o fato e o ato, as formas e as diversas experiências e expressões de crença ou não crença (BAPTISTA, 2015, p.118).

Neste sentido essa abordagem nos provoca a construção de uma concepção aberta e mais dialógica em relação à diversidade cultural e religiosa e ao problema da intolerância e de toda forma de exclusão e preconceito, que adquirimos no processo colonizador histórico. Instigando a todos e todas ao debate de uma nova epistemologia baseada no respeito às várias formas de expressão das religiões e aos que a nenhuma fé religiosa professam, os sem religião. Existe uma questão a ser melhor verificada neste campo, que é tanto a noção de religião adotada que parte da episteme eurocentrada, quanto a assunção de uma hegemonia cristã com base na filiação dos adeptos brasileiros a outras religiões presentes no povo brasileiro.

A colonização brasileira e mesmo da América Latina e Caribe, cerceou o debate de qualquer natureza relacionado ao protagonismo de quem ousasse questionar diferente do centro norte/europeu, os colonizados, escravizados e subalternizados, por esse sistema colonial, provocou uma formação fragilizada nos professores e no povo em geral.

Nesse ambiente de diversidade, o respeito ao pluralismo religioso, conquistado duramente, deve ser garantido, de forma que os conflitos que envolvem diferentes grupos religiosos em práticas de intolerância, devem ser combatidas e buscadas alternativas para que o Brasil experimente cada vez mais e de forma completa o respeito à diversidade religiosa, pois há um crescimento significativo de outras formas de religião.

Neste sentido podemos confirmar nossa hipótese de que a colonização, ainda hoje, colabora para desumanizar e subalternizar, legitimados pela educação e a religião, povos e nações, uma herança adquirida de uma escola colonial imposta aos povos escravizados e originários. No segundo capítulo aprofundaremos mais especificamente a colonialidade na educação e de modo especial, como isso acontece na instituição escola.

## 2 A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO E NA ESCOLA BRASILEIRA

O objetivo deste capítulo é analisar a educação e a escola brasileira sob o ponto de vista das características de colonialidade presente na educação e na escola desde a sua criação até o presente momento. A nossa percepção se alinha á de autores, como: Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos, Aníbal Quijano, entre outros, que demonstram e questionam a utilização da educação e de modo muito especial da escola para a continuidade de uma escola a serviço da sociedade capitalista e dependente, para a manutenção de um *status quo*, de uma sociedade da desigualdade e a serviço de uma mentalidade eurocêntrica.

A ideia de uma sociedade binária e de valorização do Norte, em detrimento do Sul, do branco em detrimento do negro, do homem sobre a mulher, do economicamente abastado sobre o pobre, da cidade sobre o campo etc. Decolonizar a educação, a escola e a sociedade em geral requer sulear as práticas educacionais e culturais. Em outras palavras, conforme Freitas (2019), na esteira de Boaventura de Souza Santos e Paulo Freire, sulear significa, reinventar as práticas educativas, numa perspectiva emancipatória. Este capítulo utilizou conceitos de alguns autores do “Sul”, que ao nosso ver, nos ajudam na perspectiva de decolonizar a educação brasileira.

### 2.1 EDUCAÇÃO E RELIGIÃO NO BRASIL

A história da educação brasileira é tipicamente marcada por relações de poder operadas pelas classes dominantes. Estas atuaram, notadamente, por meio de instituições religiosas para exercer controle sobre a população, tornando-se a marca inequívoca da colonialidade legitimada pela força da religião e da instituição eclesial.

O modelo de educação brasileira que vigora até os dias de hoje, de inspiração funcional-estruturalista, é herdeiro da educação e escola pensadas pelos colonizadores, no caso, os portugueses, no primeiro momento. Esse modelo é conveniente para manter o domínio que foi imposto ao Brasil, imposto aos povos originários que aqui já residiam. No período anterior, pré-colonial, a educação estava sob orientação dos indígenas e ela acontecia na aldeia, estava diluída na vida

cotidiana. Segundo Brandão (1995) era um ato simples e corriqueiro, uma necessidade de sobrevivência e resistência dos valores de sua aldeia, era baseado em ensinar e aprender, sem separação entre teoria e prática, a partir dos saberes tradicionais, passados dos mais experientes aos mais jovens. Por isso, era vista como um bem comum, em que a comunidade toda podia partilhar do conhecimento. Os povos indígenas tinham suas próprias formas de educação, baseadas nas tradições, crenças e valores de suas culturas.

Essa educação era transmitida com exemplos, de geração em geração por meio de ensinamentos orais, exemplos práticos e experiências vividas. No livro a História da Educação Brasileira, José Antônio Tobias coloca a educação indígena sendo a primeira educação brasileira e afirma que “A educação indígena era eminentemente empírica, consistindo, antes de mais nada, em transmitir através das gerações uma tradição codificada. A escola era o lar e o mato; muito mais importantes as lições do exemplo que as palavras” (TOBIAS, 1986, p. 27). A educação indígena antes da colonização era centrada em valores como a cooperação, o respeito à natureza e às relações sociais, e visava preparar os jovens para a vida comunitária e suas responsabilidades. Além disso, a educação também incluía a transmissão de conhecimentos técnicos, como a caça, a pesca, a agricultura e a produção de objetos (BRANDÃO, 2021).

Os povos indígenas também valorizavam a música, a dança e as artes, que eram importantes na educação cultural e emocional dos jovens. Além disso, a religião e as cerimônias eram elementos integrais da educação indígena. A educação era uma combinação de ensinamentos práticos, sociais, culturais e espirituais, que preparavam os jovens para seu papel na sociedade e no meio ambiente.

Evidentemente essa concepção de educação, para os interesses dos colonizadores portugueses não poderia permanecer. Com a invasão e o domínio dos portugueses, ela foi totalmente alterada. “Os colonizadores portugueses já trazem consigo os especialistas de seu modelo de educação, os jesuítas, que vem com o objetivo de catequizar os indígenas e oferecer escola para os filhos homens da elite brasileira”. Segundo Silva Brandão (2021, p. 17).

Assim, se reproduz aqui no Brasil, por estes especialistas da educação, trazidos da Coroa Portuguesa, o espírito da Idade Média, acorrentando “o homem ao dogma da tradição escolástica, a sua submissão à autoridade e à rígida ordenação social, avesso ao livre exame e à experimentação” (OLIVEIRA, 2004, p. 946). Neste período a educação é totalmente hegemônica e dominada pela ideologia cristã católica, nela inseridos os seus dogmas, preceitos e preconceitos religiosos.

Como primeiros mestres, os jesuítas formaram os novos mestres-escolas e os preceptores da aristocracia rural, estes mantiveram sua obra pedagógica: “os mesmos objetivos, os mesmos métodos, a permanência do apelo à autoridade e à disciplina; o combate à originalidade, à iniciativa e à criação individual” (OLIVEIRA, 2004, p. 947).

Acontece, porém, em 1759, a expulsão dos jesuítas do Brasil, pelo Marquês de Pombal, este, imbuído dos ideais iluministas no Brasil, traz a responsabilidade pela educação ao poder público, aquilo que estava sob a responsabilidade da Igreja Católica (SCOLARO, 2020). A mentalidade neste momento era de absoluta colonialidade e de absoluta dominação, sem nenhuma possibilidade para os povos nativos ou mesmo famílias pobres vindas de Portugal. Indígenas, negros, mulheres e pobres não eram considerados seres humanos portadores de direitos.

Neste momento a responsabilidade pela educação é entregue nas mãos das famílias, estas eram responsáveis pela formação de seus próprios filhos, entretanto, a Igreja continua contribuindo para a construção do novo plano de ensino, (GUIMARÃES, 2009, p.43). Este é um período em que a educação fica praticamente sob a responsabilidade das famílias (ricas) e estas trazem professores da Europa, para ensinar seus filhos. E os povos escravizados e indígenas originários, sob a força do poder, são obrigados a abandonarem seus saberes, crenças e cultura. Com poder e autoridade nas mãos dos dominadores europeus, não haveria nenhuma chance de mudança e a disciplina coercitiva, esteve em função da manutenção do *status quo*.

Com isso, o campo educacional começa a se estabelecer a partir de relações objetivas estruturadas numa lógica objetiva, sob valores católicos. Conforme Bourdieu (1992), os campos sociais são microcosmos autônomos no interior do mundo social,

que passam a exercer constrangimento aos agentes nele envolvidos, que, por sua vez, passam a atuar conforme suas posições relativas no campo de lutas, a partir do capital, econômico, cultural, social que veem para definir as regras do jogo. Assim compreendemos que a estrutura do campo é um estado da relação de forças entre os indivíduos engajados na luta, onde as regras muitas vezes não são apresentadas, mas para continuar neste campo, o indivíduo precisa conhecer para melhor conservar e reproduzir (BOURDIEU, 1996).

Em Bourdieu (2004) todo o campo pressupõe um confronto, uma tomada de posição que passa por uma luta, por tensão e por poder “é um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). E este pode ser formado por agentes, indivíduos ou instituições. E são direcionados pela “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (BOURDIEU, 2004, p. 23). No caso do Brasil, como vimos no capítulo 1, as relações de poder são estruturadas pelas colonialidades.

O senso comum do campo, ou seja, a *doxa*, foi sendo internalizada nos indivíduos por meio de um processo do qual eles não têm consciência e que se expressava por uma atitude natural de serem conduzidos em um determinado meio, assim todo conhecimento adquirido, compõe um sistema de disposições duráveis e transferíveis que funcionava na prática e funciona como um princípio gerador de práticas e de representações (BOURDIEU, 1983).

Quijano (2010), aprofunda essa ideia dizendo que: “Esse modo de conhecimento foi, pelo caráter e pela sua origem eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade” (2010, p. 74). A origem do senso comum passa por essa lógica colonial, essa internalização do conhecimento é eurocêntrica e legitima a perspectiva cognitiva hegemônica, que reafirma esse modelo.

Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que *naturaliza* a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como *naturais*, conseqüentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas (QUIJANO, 2010, p. 75).

Nesta perspectiva os subordinados a esse sistema, veem naturalmente essa hegemonia eurocêntrica e cristã. Desde o seu início, no processo histórico de formulação do campo educacional brasileiro, a Igreja, em nome do poder dominante colonizador, estrutura os valores da educação e estabelece como natural a presença do sagrado cristão na estrutura educacional, até mesmo para legitimar esses valores, além de legitimar metodologias e didáticas autoritárias voltadas à disciplina.

O colonialismo, no campo da educação com a sua imposição de valores e de saberes, assim como a violência física, quanto a simbólica, são legalizadas pelas instituições que compõem esse campo: Igreja, Estado e famílias, e é uma lei, há punição a quem tentar desobedecer ao estabelecido por estas instituições comandadas pela classe dominante (GUIMARÃES, 2009). Em resumo, o modelo veio da Europa, a “civilização” “a sociedade evoluída”, modelo para as demais sociedades e isto é internalizado e reproduzido pelos professores que aqui chegaram ou por aqui se formaram.

O processo de secularização foi uma tentativa de promover uma virada nesse quadro, os ideais iluministas promoviam uma visão de mundo baseado na crença de que a religião deveria ser secundarizada em função de seu caráter particular, visando a universalidade da racionalidade. O Estado e a Religião passam por um processo de separação e ruptura, que levaram muitos teóricos a temerem e hipotetizarem sobre um processo de desencantamento e burocratização, que promoveriam a autonomia e o progresso. Para tanto, era necessária uma escola laica, gratuita e universal, de acesso a todos, a escola pública começa, então a ser concebida.

Desde a criação do ensino público e do processo de laicização a partir dos ideais iluministas há uma tentativa de promover “Não mais aquele (modelo de educação) financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 1992, p.34, grifo nosso).

Segundo Saviani (2007), um dos principais aspectos da reforma educacional pombalina constitui na estatização e secularização do ensino. Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808, as instituições educacionais brasileiras passaram a ter como objetivo a formação secular voltada para a manutenção do

aparato estatal. Nesse contexto, o currículo deixou de ser guiado pela Igreja Católica, embora ainda houvesse influência religiosa em algumas disciplinas. Devido à deficiência do sistema educacional da época, além das instituições formais, também eram consideradas escolas as aulas ministradas pelos professores em suas residências, nas casas dos alunos, bem como nos seminários e colégios das ordens religiosas. No entanto, esses seminários e colégios católicos comprometiam o objetivo de secularização do Estado.

No cerne desse processo de política educacional, foi estabelecido simultaneamente um mecanismo jurídico que conferia legitimidade à implementação do projeto educativo da escola pública. No entanto, elementos religiosos estavam presentes em todos os aspectos sociais, e o poder da igreja tinha grande força na imposição de comportamentos e regulamentações da sociedade. A estrutura escola continuou seguindo o modelo jesuítico incorporados à educação escolar, fundado na autoridade e disciplina, a partir ainda da lógica do *Ratio Studiorum* (1599)<sup>11</sup>. Apesar da Proclamação da Independência em 1822, o sistema de padroado ainda persistiu no Império Brasileiro, mantendo a Igreja Católica como religião oficial do Estado e responsável pela educação. A oficialidade da Igreja Católica, portanto, foi legitimada pelo próprio sistema jurídico imperial.

Nesse sentido, de acordo com Cunha (2011, p.5), os poucos evangélicos existentes no Brasil eram proibidos de atuar como professores no ensino público. A divulgação dos ritos das religiões africanas era considerada contrária à fé, à moral e aos bons costumes, sendo combatida e reprimida. Para sobreviverem e manter seus ritos e cultos, utilizaram do entrelaçamento de figuras do catolicismo com as das religiões africanas.

Neste contexto restrito, podemos perceber como a religião católica não apenas influenciava, mas estruturava o currículo educacional brasileiro como um sistema simbólico (BOURDIEU, 1983), em que seus elementos internos se inter-

---

<sup>11</sup> *Ratio Studiorum*(1599): compêndio de regras de como ensinar, como aprender, como administrar uma instituição de ensino, foi responsável pela construção de um verdadeiro sistema de ensino no território nacional, pois não somente homogeneizava a prática pedagógica, como estabelecia um único método de ensino/aprendizagem.

relacionavam para formar uma totalidade coerente entre religião e Estado. Isso dava origem a uma experiência e prática diárias que eram estruturadas e estruturavam, constituindo um conjunto de *habitus*.

Apesar da determinação estatal de separação entre religião e Estado, o *habitus* católico já havia sido firmemente estabelecido ao longo de quase dois séculos de ensino jesuíta. Esse *habitus* católico adquirido durante esse período se manifesta nas rotinas corporais e mentais inconscientes dos indivíduos. Seguindo a concepção bourdieusiana, essas diretrizes católicas internalizadas e transmitidas de geração em geração por meio das práticas cotidianas são o que nos permite agir automaticamente, sem pensar. Dessa forma, a associação entre religião e educação permaneceu naturalizada na subjetividade das pessoas. Essa estrutura subjetiva é o resultado de um processo de aprendizagem que ocorreu ao longo do tempo e do qual já não temos plena consciência. Essa estrutura se expressa por uma atitude “natural” de nos comportarmos de acordo com um ambiente previamente estabelecido pela religião católica, e esse padrão continuará presente nos anos seguintes, mesmo durante a época republicana.

Um novo regime, com a Proclamação da República, foi estabelecido e também promulgado o decreto nº119-A, em 7 de janeiro de 1890, que garantia total liberdade de culto, abolia as restrições impostas aos não católicos e proibia o poder público de estabelecer qualquer relação com a Igreja, privilegiar qualquer religião ou criar divisões entre o povo com base em crenças ou opiniões filosóficas e religiosas. No mesmo decreto, o ensino religioso foi removido das escolas públicas. Os professores não eram mais obrigados a serem fiéis ao catolicismo, e as escolas primárias e secundárias tinham a liberdade de oferecer o ensino religioso de sua preferência ou optar por não oferecê-lo (CUNHA, 2011, p.7).

Desse modo, até a promulgação da Constituição da República de 1891, a religião oficial era a Católica. Após a essa Carta Magna, instituiu-se a separação entre Estado e Igreja, definindo que não haveria uma religião oficial no país e passando a responsabilidade do ensino para o Estado. No entanto, a Igreja Católica não recebeu bem essa proposta de que não seria mais a responsável pela educação, esta sabia

da importância da escola como espaço de formação de sentidos, modos de ser, ou seja, uma forma de reprodução e de imposição de seus credos. Como forma de resistir a Igreja Católica passou a ocupar o espaço privado, criou escolas confessionais e universidades, se posicionando enquanto instituição de ensino, produtora de conhecimento, capaz de atuar na regulação das esferas culturais, desde os anos de 1930.

Goiás e Itaberaí não ficaram fora desta esfera, segundo Pinheiro (2015), entre os anos de 1923 a 1961, a Igreja Católica do Estado de Goiás, por meio do então Bispo D. Emanuel, fundou 57 escolas católicas primárias e 4 ginásios. Dentre essas escolas está a escola, cujo nome era: Curso Primário do Colégio Imaculado de Maria. Esteve, sob o comando as Irmãs Franciscanas, em Itaberaí GO. Além da Universidade Católica de Goiás, que neste mesmo período, foi fundada em outubro de 1959. As Universidades Católicas se especializaram nas ações extensionistas, sua característica marcante é a disponibilidade para o serviço à comunidade atendimento aos mais necessitados, embora tenham se desenvolvido com pouca tradição em pesquisa (MARINHO, 2015).

Após ser incorporada pelo Estado, a escola passou a adotar os princípios republicanos, que foram concebidos pelos iluministas como fundamentais para o progresso civilizatório. Dessa forma, a ideia de uma educação pública, laica e universal, originária do Velho Mundo, gradualmente chegou ao Brasil e foi aceita pelas autoridades e pelos educadores locais. No entanto, ao ser transplantada para diferentes contextos sociais, esses princípios passaram a ser interpretados através das lentes das diversas categorias culturais. Esse processo é exemplificado pela discussão em torno do conceito de laicidade.

Para Raquetat a expressão laicidade

Deriva do termo laico, leigo. Etimologicamente laico se origina do grego primitivo *laós*, que significa povo ou gente do povo. De *laós* deriva a palavra grega *laikós*, de onde surgiu o termo latino *laicus*. Os termos laico, leigo exprimem uma oposição ao religioso, aquilo que é clerical a laicidade implica neutralidade do Estado em matéria religiosa (RANQUETAT, 2008, p.62).

A laicidade é um conceito fundamental para a organização do Estado brasileiro. Ela significa que o Estado deve ser neutro em relação às questões religiosas e garantir a liberdade de crença e de não crença para todos os cidadãos. No entanto, nessa mesma época, nas escolas públicas, foi introduzida a disciplina moral em substituição ao ensino religioso, sendo que os positivistas desejavam que ela fosse chamada de “religião da humanidade”, conforme a proposta de Augusto Comte (CUNHA, 1995). Nesse momento, os currículos escolares do sistema público foram estruturados com uma maior ênfase nas ciências, seguindo as ideias positivistas, evidenciando uma explícita intenção de estabelecer uma doutrina religiosa no campo educacional.

Segundo Pilleti(1991), é descrita a dualidade presente no sistema educacional, que reproduzia a lógica autoritária e disciplinadora do *habitus* católico, herança da Primeira República. O sistema federal era responsável pela formação da elite como classe dominante nos ensinos secundários, enquanto os sistemas estaduais se encarregavam do ensino primário e técnico-profissional de maneira precária, voltados para a educação do povo que distava muito de ser democrática e universalizada

Após a Revolução de 1930, a educação começa a caminhar para uma unificação nacional, pois até então a educação era de caráter estadual, o mesmo era responsável pelas escolas primárias, com a inserção da Escola Nova com o Manifesto dos Pioneiros em 1932. O Manifesto dos Pioneiros “redigido por Fernando Azevedo [...] foi assinado por um grupo de 26 educadores” (PILLETI, 1991, p.208). Entre eles estava Anísio Teixeira, ele esteve em 1927, nos Estados Unidos da América, traduziu as obras de John Dewey e, disseminou ideias educacionais baseadas nas teorias deste autor que inspirou este movimento. Esse grupo de intelectuais de inspiração norte-americana, orientados por uma lógica funcionalista, passam a disputar a dominância do campo com um projeto de laicidade (subversivo, já que contraria a *doxa* do campo), e passa a disputar o lugar de definição das diretrizes desse campo.

No entanto, a proposta de Anísio Teixeira se via distante de se concretizar. Na prática a ineficiência do Estado em universalizar a educação criou um ambiente

propício para que a ética comunitária, religiosa e familiar continuasse a orientar as classificações e visões de mundo de grande parte dos indivíduos. A educação formal, por sua vez estava direcionada apenas para a elite brasileira (ROUANET, 1993).

Com a crise de hegemonia, na segunda década do século XX, o princípio do laicismo republicano foi abandonado e uma colaboração recíproca entre Igreja e Estado foi reestabelecida, inspirada no modelo colonial e fascista que garantiu assim, o Golpe e a Ditadura Militar no Brasil, que ainda sentimos seus resquícios, e também em outros países da América Latina. O ensino religioso retorna às escolas públicas como resposta às greves operárias e os levantes militares contra as oligarquias agrárias, sob o pretexto de organizar a suposta desordem da política social.

Assim a Igreja Católica ganha força e não se deixa abater mobilizando contra a proibição do ensino religioso nas escolas públicas. Com a Constituição de 1934, a igreja conseguiu inserir disposições favoráveis ao ensino religioso no decreto nº19.941/1931, tornando assim a disciplina obrigatória. O ensino religioso volta a fazer parte do horário normal de aulas em escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. Embora a presença dos alunos fosse facultativa e os responsáveis pudessem manifestar sua preferência religiosa, na prática, só havia opção para o catolicismo. Nos textos constitucionais, o ensino religioso nas escolas públicas passou a ser constante.

Essa retomada é justificada para resolver a desordem instalada pelo processo de laicização, segundo Cury (1978) “a educação é vista como sendo o veículo indispensável para que a cura do mal intelectual se dê. Sem ela não haverá restauração e os espíritos continuarão descrentes e agnósticos. A condição ‘*sine qua non*’ da restauração é a presença de Deus na escola” (CURY, 1978, p.54).

Neste contexto, a Igreja Católica reafirmava sua posição diante do Estado e percebia que estava perdendo espaço tanto no domínio público quanto no religioso, à medida que o protestantismo crescia rapidamente. Diante dessa situação, a Igreja Católica, por meio de uma carta<sup>12</sup> optou por convocar um concílio, conhecido como

---

<sup>12</sup> A Igreja assiste, hoje, à grave crise da sociedade. Enquanto para a humanidade surge uma era nova, obrigações de uma gravidade e amplitude imensas pesam sobre a Igreja, como nas épocas mais

Concílio Vaticano II, que reuniu representantes de toda a igreja em nível mundial. Seu objetivo era tomar decisões que orientaram o caminho a ser seguido pela instituição.

Nesta carta vemos que a Igreja oficial percebe as mudanças sociais ao seu redor e propõe em um misto de renovação e manutenção da tradição religiosa, um concílio para conversar e deliberar sobre a realidade posta. A Igreja não quer ficar fora do contexto de modernidade, no qual, ela supostamente ficaria fora do campo de poder e das regras.

Diante dos conflitos decorrentes do processo de laicização, de forma sutil, a religião continua exercendo influência sobre o sistema educacional, contando com a cumplicidade dos agentes e instituições desse campo, por meio de um conjunto complexo de ações inconscientes. Essa violência simbólica assegura a reprodução dessa orientação, que se mostra intrínseca ao sistema, no qual as instituições e práticas inevitavelmente revertam os ganhos de todos os tipos de capital para os agentes dominantes. Ao longo da história brasileira, a escola encontra-se imersa nesse contexto. Além disso, ocorre a transição do regime ditatorial para a democracia.

Nesse processo, as forças democráticas e progressistas se unem, formando uma frente com diferentes orientações, que abrangem desde programas partidários liberais até comunistas. Conforme Cunha (1995, 2006, 2011), com o fim da ditadura em 1985 e a convocação da Assembleia Constituinte em 1987, ocorre uma reestruturação das forças de disputa no que diz respeito ao ensino religioso. Inicialmente, liberais, socialistas, evangélicos e educadores progressistas se uniam em defesa da laicidade. Ao mesmo tempo, a Igreja Católica e grupos vinculados a ela defendiam a manutenção do ensino religioso obrigatório nas escolas públicas.

---

trágicas da sua história. Trata-se, na verdade, de pôr em contacto com as energias vivificadoras e perenes do evangelho o mundo moderno: mundo que se exalta por suas conquistas no campo da técnica e da ciência, mas que carrega também as consequências de uma ordem temporal que alguns quiseram reorganizar prescindindo de Deus. [...]Diante deste duplo espetáculo: um mundo que revela um grave estado de indigência espiritual e a Igreja de Cristo, tão vibrante de vitalidade, nós, desde quando subimos ao supremo pontificado, não obstante nossa indignidade e por um desígnio da Providência, sentimos logo o urgente dever de conclamar os nossos filhos para dar à Igreja a possibilidade de contribuir mais eficazmente na solução dos problemas da idade moderna. Por este motivo, acolhendo como vinda do alto uma voz íntima de nosso espírito, julgamos estar maduro o tempo para oferecermos à Igreja Católica e ao mundo o dom de um novo concílio ecumênico (Compêndio Vaticano II. *Humanae Salutis*, 1967).

No entanto, de acordo com Branco (2006), “os evangélicos passaram a apoiar a oferta obrigatória, mas com matrícula facultativa, em troca do apoio católico na legalização do controle dos meios de comunicação de massa pelas igrejas” (BRANCO, 2006, p. 50). Há uma disputa de poder entre católicos e evangélicos, cada um com seus próprios interesses em jogo.

Assim, no Brasil, a laicidade está prevista e reforçada na Constituição de 1988, que estabelece a separação entre Estado e religião e garante a liberdade religiosa. O artigo 19 da Constituição estabelece que

é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: ! – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança (BRASIL, 1988).

Isso significa que o Estado não pode favorecer ou discriminar qualquer religião, nem estabelecer uma religião oficial. Além disso, a Constituição prevê que os espaços públicos devem ser neutros em relação às questões religiosas, o que implica, por exemplo, não ser permitido fazer proselitismo religioso em prédios públicos ou durante o exercício de funções públicas.

O debate sobre a presença do ensino religioso numa educação laica se faz presente, sendo problematizada sua relevância universal, já que a religião é secundarizada. Mas devido às pressões dos grupos envolvidos, e da própria *doxa* do campo educacional estar estruturada em torno da naturalização da presença da religião na educação, antes de questionar a presença da religião na escola, a discussão se voltou para o seu caráter confessional.

## 2.2 COLONIALIDADE RELIGIOSA E CURRÍCULO OCULTO

A instituição escolar ocupa um lugar central na sociedade brasileira, sendo obrigatória para as crianças e jovens dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2008). A Escola é frequentemente vista como uma instituição que ajuda a promover a igualdade de oportunidades, permitindo que todas as crianças tenham acesso à educação e ao

conhecimento. Para a classe subalterna, trabalhadora a educação muitas vezes é a grande saída e o meio, como é expresso pelos próprios trabalhadores, de ser “alguém na vida” (expressão usada por um professor em reunião de estudo, março de 2023). Essa própria expressão já revela uma tremenda colonialidade, pois coloca a questão da cultura, do conhecimento oficial como o único meio de ser alguém, de ser reconhecido como gente, como humano portador de direitos.

Desse modo, a escola carrega a herança colonial que impôs a cultura e o conhecimento dos povos dominantes aos demais povos e culturas que foram considerados ilegítimos. O processo de secularização e laicidade não garantiram que a escola eliminasse a lógica colonial, que hierarquizou e inviabilizou outros conhecimentos e sujeitos, revelando a violência do modelo funcional-estruturalista hegemônico na escola brasileira. Mas que também engessou o debate sobre a relação entre educação e religião, devido a colonialidade religiosa.

Em campo observamos que essa colonialidade religiosa cristã persiste ainda hoje, quando perguntamos, se para o entrevistado existe uma religião verdadeira ele diz:

Pra mim sim, a minha né?. Claro que tem divergência, tem pontos de vistas diferentes, se eu te falasse que não existe uma religião verdadeira não estaria sendo coerente né? Eu imagino assim que a religião verdadeira é aquela que coloca Deus em primeiro plano, não existe outro, claro esse é meu ponto de vista né?( entrevista com professor B. Abril/2023).

Essa fala pode nos ajudar a perceber quanto que a imposição cristã apagou outras formas de espiritualidades e tradições sagradas de serem perspectivadas contemporaneamente, no ambiente escolar, como resultados das colonialidades. Em seguida, a secularização, promoveu um novo processo de epistemicídio ocultando as espiritualidades “outras”, já ocultadas e dissimuladas sob o rótulo cristão de religião, do ambiente escolar, em função do projeto de laicidade. Que ao invés de eliminar efetivamente a religião desse espaço, serviu apenas para incorporar suas diretrizes no formato de ensino religioso, ou em forma de currículo oculto. Neste sentido, o processo de secularização não foi tão benéfico como o projeto inicial propunha.

Dois grandes teóricos que tratam do assunto, Bourdieu (1998) e Paulo Freire (1974), denunciam o modelo de inspiração funcional-estruturalista, presente no projeto iluminista, como instrumento de reprodução das desigualdades sociais, justamente pelo apagamento das diferenças. Paulo Freire, vai além e pensa um modelo de libertação dos subalternizados, superando o modelo elitista adotado nas escolas brasileiras.

Nos “escritos de educação”, Bourdieu (1998, p.58) afirma que “a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima”. Nas obras “Os herdeiros (2018) e A reprodução (1999)”, ele vai mais longe, diz que a escola, na verdade reproduz as desigualdades que ela se propõe a superar.

Para Bourdieu:

É provável que por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p. 41).

De acordo com Bourdieu a educação, perde o seu papel atribuído como agente transformador e democratizador das sociedades, passando a ser considerada uma das principais instituições que mantêm e legitimam os privilégios sociais. As classes menos favorecidas, não podem esperar da escola uma possibilidade de libertação. A escola, para ele, não é senão um instrumento ligado ao sistema vigente, portanto, uma instituição conservadora. Ele até mesmo considera a escola parte de um sistema injusto, e que comete esta injustiça de uma forma camuflada. Em suma, por trás de sua aparência democrática, acaba sempre protegendo os privilegiados e reproduzindo a cultura da elite dominante.

Ora se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece a todo sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos

conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2000, p.53).

Segundo essa crítica de Bourdieu, a escola reproduz e reforça as desigualdades culturais existentes entre as diferentes classes sociais, ao tratar todos os educandos, independentemente de suas diferenças culturais, como iguais em direitos e deveres. Dessa forma, a escola não consegue oferecer as mesmas oportunidades de aprendizado para todos alunos, e acaba dando sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

A escola também pode perpetuar as desigualdades sociais por meio de práticas de ensino que favorecem certos grupos em detrimento de outros. Por exemplo, a falta de representatividade de determinados grupos étnicos ou culturais nas escolas pode levar a uma falta de compreensão e respeito por esses grupos, e a uma exclusão social desses alunos. Além disso, a escola também pode reforçar estereótipos de gênero, levando a uma perpetuação de desigualdades de gênero na sociedade

Na sociedade patriarcal, a escola muitas vezes reforça a ideia de que os homens são superiores às mulheres, reproduzindo estereótipos de gênero e perpetuando a desigualdade de gênero (LUGÓNES, 2007). As mulheres são muitas vezes inviabilizadas na história e nas disciplinas escolares, e o currículo não leva em consideração as suas necessidades e realidades.

Na sociedade capitalista, a escola tem como objetivo principal preparar os estudantes para o mercado de trabalho, depositando neles conteúdos previamente preparados pela lógica do sistema capitalista, reproduzindo uma lógica de competição e individualismo. A educação é muitas vezes vista como uma mercadoria, e o acesso à educação de qualidade é restrito a certos grupos sociais. Para Paulo Freire, essa educação é uma educação bancária, pois ainda, não considera os saberes trazidos das experiências dos educandos. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma

doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (FREIRE, 1996). A crítica feita por Freire se efetiva na medida em que a educação brasileira, ainda contribui com atitudes hierárquicas, no qual o conhecimento é transmitido do professor de forma mecânica e acrítica, sem considerar a realidade e a experiência dos alunos. Segundo Freire, essa educação não leva em consideração o contexto social e cultural dos estudantes, não promove o pensamento crítico e não contribui para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Percebemos em nosso trabalho de campo que a escola ainda valoriza o conhecimento e cultura europeia em detrimento de outras culturas. Os conteúdos apresentados em muitas aulas, ainda ocultam a história dos povos originários, suas espiritualidades e suas culturas. A história, cosmopercepções e culturas de povos indígenas, afrodescendentes e outras minorias são frequentemente marginalizadas ou inviabilizadas, perpetuando o racismo, a exclusão social, a colonialidade religiosa e as intolerâncias diversas sobre esses povos.

Boaventura de Souza Santos (2009) aborda essa questão a partir do conceito de epistemicídio, que se refere à destruição ou supressão sistemática de conhecimentos e saberes que são considerados inferiores ou inadequados pela cultura dominante.

Para este autor, o epistemicídio ocorre quando se impõe uma única forma de conhecimento como hegemônica, negando a existência de outras formas de conhecimento e reprimindo a sua expressão. Isso é particularmente visível na colonização, quando os conhecimentos e saberes dos povos colonizados são desvalorizados e considerados inferiores, e as formas de conhecimento da cultura dominante são impostas como únicas legítimas. Os conhecimentos dos povos subjugados pela colonização foram ignorados, considerados sem importância e simplesmente omitidos, em seu lugar imposto o único considerado válido “o conhecimento científico” eurocentralizado.

É neste cenário, que admite as colonialidades, que a teoria de Bourdieu (1998) aplicada ao Brasil, permite compreender que a educação é um dos principais meios pelos quais a estrutura social, deixada pelos colonizadores, é reproduzida e

perpetuada, uma vez que as instituições educacionais são mantidas para transmitir valores, crenças e formas de comportamento que são consideradas legítimas pela elite dominante. Para ele o sistema educacional é garantido de tal maneira que favorece as classes sociais mais privilegiadas, enquanto exclui e marginaliza aqueles subalternizados. Isto ocorre porque a educação é uma instituição que tem sido controlada pelas classes dominante, e que reproduz e legitima as desigualdades sociais.

Quijano (2005) também afirma que o caráter sistêmico e global das colonialidades são garantidos pela articulação de todas as formas de controle das relações sociais, por meio de estruturas sistemáticas entre seus componentes (colonialidade, binarismo, etnocentrismo). E o controle das relações sociais estão sob hegemonia de uma única episteme (local, europeia e invisibilizada), arquitetada pela empresa capitalista, no controle do trabalho (de seus recursos e de seus produtos); no controle do sexo (de seus recursos e produtos) a família burguesa; no controle da autoridade (seus recursos e produtos) o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo (QUIJANO, 2005), e diríamos ainda, o cristianismo e a educação. Essas instituições são interdependentes, “por isso o padrão de poder está configurado como um sistema”.

Neste sentido, concordamos com Freire, Bourdieu e Quijano, que a educação não é um sistema neutro e imparcial, mas sim um espaço de poder, luta, classes, gêneros, e de “raças”, onde a elite, branca, masculina, com ideias essencialistas, universalistas e funcionalistas, busca impor sua visão de mundo e seus valores sobre os indivíduos e utiliza como ferramenta forte a religião cristã. A educação não é apenas uma questão de conhecimento técnico, mas também de valores culturais e simbólicos, que são usados para justificar e legitimar a dominação social.

A escola por mais que tente se apresentar como uma instituição democrática, possui pouca possibilidade de oferecer condições de igualdade, especialmente pela herança colonial que ainda se faz presente entre os interesses do Estado. A sociedade capitalista sobrevive das desigualdades, portanto, a escola dentro da sociedade capitalista é incapaz de lidar com as desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Os efeitos da colonização e da escravidão são perpetuados na escola através do que é conhecido como “currículo oculto”. O currículo oculto se refere aos valores, atitudes e crenças que são implicitamente transmitidos através da educação formal, mas que não são expressamente incluídos nos materiais didáticos ou na programação curricular.

Segundo Silva (2000, p. 33), o currículo oculto pode ser entendido como: “Conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente “ensinados” através das relações sociais, dos rituais, das práticas e de configuração espacial e temporal da escola”.

Além disso, o currículo oculto também se apresenta como resultado das relações entre professor, aluno, equipe gestora e demais servidores na forma como são levados a se relacionarem com o saber adquirido (SCOLARO, 2020), podendo incluir uma representação distorcida da história da colonização e da escravidão, que pode reforçar estereótipos negativos sobre os povos conquistados e minimizar a importância da sua contribuição para a sociedade.

Esta construção se fez por um projeto de educação, educação de forma geral e pela escola mais intensamente, num projeto em que não há espaço ao diferente, imposto pelo processo colonial e secularizado da modernidade. Isso é verificado por uma imposição cultural de naturalização de determinado perfil social que foi reproduzido subjetivamente. Assim, os efeitos da colonização e da escravidão são perpetuados na escola através do que é conhecido como “currículo oculto”.

Os principais instrumentos de reprodução são padrões de representação, valorização e marginalização de certos grupos étnicos e raciais, que conformam regimes de representação negativos, conforme vimos. Por exemplo, os estudantes de origens étnicas, consideradas minoritárias, podem ser excluídos ou desvalorizados em relação aos seus colegas brancos, e a história e a cultura dos povos conquistados podem ser ignoradas ou distorcidas, em função das representações racializadas.

Os afrodescendentes, os povos originários, as mulheres, os sujeitos não-cis-gêneros e de outras orientações sexuais, vão sendo, forçados, subjetivamente, a se considerar inferior e aceitar esta condição, esta dominação. O que é produzido no

país, por estes grupos subalternizados, são consideradas de qualidade inferior também. Conforme relata Davis:

Talvez o pior crime que o colonialismo cometeu em nosso país, que na verdade cometeu em todas as ex-colônias, seja o sistema educacional. Isso porque aquele sistema era usado para ensinar ao nosso povo uma atitude de ódio a si mesmo, para fazê-lo abandonar nossa história, nossa cultura, nossos valores. Para fazê-lo aceitar os princípios da superioridade branca, destruir nossa confiança, reprimir nossa criatividade, perpetuar em nossa sociedade os privilégios e as diferenças de classe. Os senhores colonialistas perceberam bastante depressa que, se conseguissem que um povo subjugado pensasse como eles, esquecesse sua própria história e sua própria cultura, [...] então eles já teriam concluído o trabalho de nos manter sob dominação e exploração perpétuas (DAVIS, 2016, p. 161).

Davis (2016), trata o sistema educacional utilizado pelo colonizador como o seu maior crime, porque na verdade levava e ainda leva, grande parte, do colonizado a ter ódio de si mesmo. Sendo assim os povos originários, muitos dos que não são europeus são levados a abandonar a sua identidade, o seu modo de ser, a sua visão de mundo, sua filosofia de vida e passam a internalizar o *modus vivendi* do colonizador como o ideal.

Essa análise enfatiza a importância das políticas educacionais que busquem enfrentar essas desigualdades, que foram reproduzidas num processo colonizador de invisibilizar o todo social, privilegiando uns poucos em detrimento de povos que foram subalternizados, e oferecer igualdade de oportunidades para todos os alunos.

### 2.3 DIVERSALIDADE VERSUS CENTRALIZAÇÃO: DA LDB A BNCC

A colonialidade religiosa sobre a educação, é expressa pelo duplo apagamento das espiritualidades “outras”, primeiro pelo colonialismo, e da própria religião pela secularização, que perdura nas diretrizes educacionais políticas e acadêmicas. Mesmo que as religiões e outras espiritualidades tenham resistido aos processos de colonialidade religiosa. Alatas (2003) fala sobre uma dependência acadêmica, a partir da dominação de um povo por outro em seu mundo de

pensamento, com raízes do modo de produção colonial, dizendo que num processo de dependência acadêmica, essa relação dentro do campo de saber são características do imperialismo colonial político e econômico, e essa dependência se dá de várias formas e cita algumas que são:

Dependência de ideias, dos meios através dos quais as ideias circulam; das tecnologias de educação; da ajuda para a pesquisa e o ensino; e investimento em educação; e de dependência dos pesquisadores da periferia de especializarem no centro (ALATAS 2003, p. 24).

Para Alatas (2014), o que qualifica a condição geral do conhecimento é a dependência de ideias. Essa condição no âmbito do saber, é resultado de uma estrutura de dominação no campo do conhecimento e se manifesta fortemente na colonialidade do saber. Essa dependência, apesar de não impedir a produção de conhecimento fora da perspectiva hegemônica Norte-Europeia é excluída do rol de produção teórica.

A construção da dependência acadêmica, ou seja, do saber e do conhecimento, e sua manutenção como único universal, sempre esteve ligada ao legado eurocêntrico desconhecendo as produções de outros países considerados periféricos. Essa construção se dá de uma estruturação desigual, tanto de produção, quanto de distribuição do conhecimento a nível da relação entre centro e periferia.

Nessa geopolítica do poder temos importados modelos educacionais universalistas e centralizadores, que desconsideram a diversidade (MIGNOLO, 2017), ou seja, a pliversalidade do diverso, que o próprio conceito de diversidade cultural não conseguiu abarcar. Assim, as ações educacionais passaram a serem concentradas cada vez mais nas mãos do Estado, a exemplo das Leis de Diretrizes e Bases.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira se efetivou no ano de 1961, sob o nº 4024/61, o ensino religioso se fez presente em seu artigo 97. Referindo-se ao ensino religioso, Figueiredo (1996) analisa que o ensino religioso “mantém a velha neutralidade a respeito do Ensino Religioso na escola, legitimando sempre como elemento eclesial no universo escolar” (FIGUEIREDO, 1996, p.61).

A LDB mantém os princípios da constituição de 1946, em seu artigo 168 determinava que as escolas deveriam formar turmas para a disciplina de ensino religioso, independentemente do número de alunos, determinava ainda que essa fosse ministrada aulas sem ônus aos cofres públicos. Para Figueiredo (1996) o fato do Estado não assumir a remuneração dos professores, apareceram vários problemas administrativos-pedagógicos, em várias escolas como: “divisão das turmas dos grupos diversificados, controle dos horários, falta de entrosamento com colegas e a direção, uma vez que os professores de Ensino Religioso, ficaram à parte do cotidiano escolar” (FIGUEIREDO, 1996, p.61). No período que vai de 1964-1985, foi incorporado ao ensino religioso a disciplina de educação moral e cívica. Em 1971 a LDB nº 5692, foi reproduzido o mesmo parágrafo de que o ensino religioso era responsável pelo ensino de educação moral e cívica e continuava omissa no financiamento da disciplina religiosa.

No mesmo ano foi promulgada na LDB/71, e normatizada a nova disciplina pelo parecer nº 94/71. Segundo Branco (2012, p. 48) “Este parecer dizia que a religião era a base moral a ser ensinada, alicerçada no princípio da religião natural, ou melhor aquela que leva ao conhecimento de Deus pela luz da razão”. Essa educação moral e cívica se inspirou, segundo Branco (2012), na escola superior de guerra, esta defendia a inclusão de valores morais e espirituais entre os objetivos nacionais permanentes. Assim, esta disciplina significou a síntese do pensamento reacionário do catolicismo conservador com a doutrina da segurança nacional.

Com a passagem para a democracia, aconteceu a fusão das forças democráticas e progressistas, para elaboração de programas educacionais e debates para convocação de uma nova constituinte. Com a elaboração da nova LDB (Lei nº 9394/96) essa discussão foi retomada, com o objetivo de retirar ou ao menos limitar o ensino religioso nas escolas públicas, com ênfase na restrição ao Ensino Fundamental e não mais ser financiado pelo poder público o grupo que defendia essa tese, venceu e o artigo 33 da nova LDB constava que o ensino religioso continuaria como matrícula facultativa e nos horários normais, porém, sem ônus aos cofres públicos. No entanto, segundo Raquetat (2007), a nova LDB não agradou a Igreja Católica, no que diz do

não financiamento pelo Estado no oferecimento do ensino religioso. Com a pressão da Igreja Católica o governo federal fez a alteração da redação da LDB/96. No ano seguinte, o artigo 33 ganhou nova redação na Lei 9.475:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas de qualquer forma de proselitismo. Parágrafo 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. Parágrafo 2º- Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos do ensino religioso (LDB. 9.475, 1997).

O mais importante na nova redação, segundo Cunha (2006) não foi o texto incluso e sim os suprimidos, o não financiamento do ensino religioso pelo poder público e a sua definição como sendo interconfessional da disciplina. Na redação anterior possibilitava a negociação entre os governos estaduais e municipais e as entidades religiosas para o financiamento dos professores de ensino religioso. Na segunda, a redação permitiu que os grupos que defendiam a manutenção da confessionalidade do ensino religioso em detrimento dos que buscavam substituí-lo por um denominador comum a todas as religiões, se mantivessem.

Essas determinações da nova BNCC/2018, permitiram aos sistemas estaduais a atribuição explícita de definir conteúdos e estabelecer a habilitação e as normas de admissão dos professores de ensino religioso com o auxílio de entidades religiosas. Os textos retirados e os acrescentados distorceram o debate da existência ou não do ensino religioso definido como confessional ou interconfessional. Além disso o ensino religioso foi colocado como disciplina para formação integral do aluno. Para Cury (2004), há aí uma incoerência quanto a um assunto que toca diretamente no direito à diferença e à liberdade. Diante da legislação vigente, em cada sistema educacional, a disciplina religiosa vem sendo regulada de uma maneira diferente e tem apresentado as suas próprias propostas.

Demo (1997), também faz uma crítica dura à redação da LDB, quando analisa a importância da qualidade de ensino na escola pública, para ele o governo federal

monopoliza a educação, frisando que a “a educação é coisa tão importante que só pode ser bem feita sob as vistas dos diretamente interessados, ou seja, o lugar mais apropriado da organização educacional, no fundo, é o município” (DEMO, 1997, p.17). Para ele a União quer controlar a educação, sem conhecer sua realidade de perto, e só quem conhece essa realidade são os municípios.

No tocante à presença da religião. A naturalização dessa vivência religiosa na educação é vista em conformidade com a legislação brasileira, que desde a Constituinte de 1988, consistiu na submersão da laicidade pela onda confessionalista, a partir do conflito existente - ensino religioso (ER) sim versus não - e foi deslocado pelo conflito secundário - ER confessional versus ER inter/supra/não confessional (CUNHA,2018), como já vimos, protagonizado por setores contrários à laicização pertencente ao segmento católico.

Mas o debate sobre a diversidade do ensino religioso, que possibilitaria extrapolar o cânone cristão de religião e apreender outras cosmoconcepções, espiritualidades e tradições sagradas não apareceu. O conflito foi reforçado pelas decisões jurídicas recentes: “de um lado, o Superior Tribunal Federal (STF) endossou a validade do dispositivo da concordata Brasil-Vaticano concernente ao ER na modalidade confessional, de outro o conselho nacional de Educação CNE descartou a LDB e seu parecer, assumiu a proposta do FONAPER e aprovou o ER na Base Nacional Comum Curricular, que vem sendo elaborada para substituir a LDB, na modalidade não confessional” (FERREIRA & BRANDENBURG, 2018, p.904).

Após as conquistas democráticas dos governos de esquerdas no Brasil, que instituíram políticas de ações afirmativas, ampliando a atuação dos ministérios para atendimento das demandas de grupos considerados minoritários do Brasil, foi notável as mudanças nas concepções educacionais, ainda que se desenvolvam em um ambiente economicamente e politicamente neoliberal. Um exemplo dessas conquistas diz respeito às leis 10.639/2003 e 11/645/2008 que passaram a tornar obrigatórias a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Ameríndia.

A base comum da educação passou a ser revista e a partir de 2014 iniciou um movimento no Ministério da Educação (MEC) para estabelecer um conjunto de diretrizes curriculares que orientassem a elaboração dos currículos das escolas de todo o país, a fim de garantir a aprendizagem essencial dos alunos em todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), mas que contasse com a participação de diferentes atores da sociedade civil, incluindo os membros dos movimentos sociais. Essa revisão e elaboração de diretrizes curriculares também está relacionada às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que buscaram promover uma educação que contemple a diversidade étnico-racial e cultural no Brasil.

Ao tornar obrigatório o ensino da história, cultura e identidade afro-brasileira, africana, ameríndia, e demais grupos étnicos, essas leis influenciaram a discussão sobre a BNCC, pois trouxeram à tona a necessidade de repensar e ampliar a perspectiva de educação no país. A inclusão dessas temáticas nos currículos escolares destacou a importância de educação que combata o racismo, a discriminação e o apagamento histórico, contribuindo para a construção de uma sociedade equitativa.

Dessa forma, a revisão da base comum da educação e a participação de diferentes atores da sociedade civil, concluindo os membros dos movimentos sociais, podem ser vistos como um resultado e um desdobramento dos avanços representados pelas leis mencionadas anteriormente. Essa inclusão nos currículos reflete um movimento de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e cultural, buscando promover uma educação mais inclusiva, mais tolerante e que respeite a pluralidade presente na sociedade brasileira.

Para tanto, foram realizadas diversas consultas públicas e audiências para ouvir a opinião de diferentes segmentos da sociedade e incorporar sugestões e críticas ao documento. O processo de elaboração da BNCC foi dividido em três fases principais: elaboração da proposta preliminar, consulta pública e finalização do documento. Na primeira fase, foram realizados estudos e pesquisas sobre as

demandas e necessidades da educação brasileira, além de serem levantados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada etapa da educação básica.

Na segunda fase, a proposta preliminar foi submetida a consulta pública, onde foram recebidas mais de 12 milhões de contribuições de pessoas e instituições de todo o país. As sugestões e críticas foram analisadas e incorporadas à versão final do documento. Finalmente, em dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a versão final da BNCC, que passou a orientar a elaboração dos currículos das escolas de todo o país. A BNCC é uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas em todo o Brasil e tem como objetivo garantir a melhoria da educação oferecida aos estudantes brasileiros.

A última versão e conclusão da BNCC, foi finalmente publicada em 2018, depois de feitas ao menos 3 versões, desde 2015. O texto com mais modificações foi a do Ensino Religioso e este foi inserido no currículo do ensino fundamental como área do conhecimento específica, essa versão nova, trouxe ao ensino religioso um caráter oficial com currículo próprio.

O documento da BNCC tem caráter normativo e com isso estabelece competências gerais e específicas de cada disciplina. As normativas para o Ensino Religioso se traduzem em seus objetivos, foram assim apresentadas na BNCC (2017, p.436):

- 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.

Vemos nestes objetivos alguns avanços, por meio deles, o Ensino Religioso, terá condições de propiciar uma formação mais abrangente em relação ao

conhecimento religioso, não somente o cristão, mas, a realidade de todas as religiões e espiritualidades crescentes.

Em destaque, vemos que a mola mestra, neste campo do ensino, será a de ver a realidade dos alunos e a liberdade de crenças, sem imposições doutrinárias ou manipulação da fé, sendo isso, questão *sine qua non*, para a democracia. O diálogo entre os diferentes, respeitando as diversas formas e maneiras de ser e viver a religiosidade de todos os envolvidos no processo da educação brasileira.

Além disso, os objetivos se apresentam para que os envolvidos, mais que conhecimentos religiosos, tenham e construam com qualidade seus sentidos de vida, embasados na ética e valores mais humanos, proporcionando uma ação mais cidadã. Seus avanços também propiciam uma maior inclusão de diferentes perspectivas e tradições religiosas, podendo promover uma re-leitura da intolerância religiosa, pois enfatiza a importância da formação de pessoas mais críticas e responsáveis desenvolvendo habilidades de pensamento reflexivo e análise crítica.

Observamos mais evidente isso, quando, o texto destaca na unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida:

são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia (s) de divindade (s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos (BRASIL, 2017, p. 439).

O texto propõe que sejam tratados todos os aspectos que estruturam a vida religiosa das pessoas, respeitando seus mitos, suas divindades, enfim, suas crenças. Com este avanço, a expectativa é que, não haverá espaço na formação dos educandos, para as intolerâncias e violência simbólica, abrindo um maior espaço para uma convivência harmoniosa para paz.

Nesta mesma esteira, a relação com o outro, numa perspectiva da alteridade, abre maior possibilidade de relações dialógicas, pois se apresenta no texto : “a percepção das diferenças (alteridade) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós “ e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referências simbólicas (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção

das identidades”. (BRASIL, 2017, p. 438). Com uma formação adequada que leve ao objetivo final de respeitar o outro em sua diferença e também não olhar para o outro, como menor, cria uma nova estrutura cultural de não subalternização ou intolerância em relação ao outro que pensa diferente de você, quebrando de alguma maneira o processo colonial.

No entanto, vale pontuar que para alcançar esses avanços, precisamos romper com os desafios postos pela BNCC, que são primeiro a formação adequada dos professores e professoras, visando a superação das colonialidades. Por aí está o gargalo da questão para a diversidade proposta; segundo desafio, é a falta de material didático adequado. E a questão é: Quem serão esses agentes que produzirão esse material? Quem vai distribuir? Os professores que têm conhecimento destes conteúdos são poucos e este processo é lento, é preciso investir muito na formação. Os entes federados, devem rever sua prática escolar, pois não existe um professor específico para o ensino religioso, na maioria dos casos, estes completam sua carga horária com o ensino religioso. Vemos aí um grande desafio a ser pautado pelas secretarias de educação.

Com o avanço educacional e da legislação, percebemos uma mudança da função e propósito do ER. Embora tenhamos progredido consideravelmente em relação aos objetivos do ER, ainda encontramos escolas que têm dificuldade em se afastar do proselitismo religioso. O modelo confessional continua muito presente e sendo praticado diariamente na escola, com orações cristãs, na maioria das vezes católicas ou evangélicas pentecostal e neopentecostal. Isso representa o legado do cristianismo como influência formativa no sistema educacional.

Com essa proposta da BNCC, temos a expectativa de ampliar um novo modelo, que aceite e respeite a diversidade religiosa, saindo da velha imposição colonial, eurocristã, e abrir o olhar à diversidade cultural e religiosa que existe ao nosso redor que propicie e estimule o cuidado com outro, com a natureza, pensando numa sociedade mais igualitária, sem medo, sem violência.

É importante aqui dizer, assim como vem a nós esta proposta, deixa a impressão que ela afronta o caráter laico da escola e do estado. Ao contrário disso,

contribui para o exercício da democracia ao educar para o diálogo e a convivência com a diversidade de crenças e convicções existentes na sociedade.

Como toda disciplina tem suas habilidades, sua competência e seus objetivos, o ER, a partir desta nova proposta, visa com este conhecimento colaborar para uma formação mais integral dos alunos, abrindo sua lente para uma outra visão de mundo, enfim, para termos uma sociedade melhor. Há que se fazer um trabalho de formação quanto aos conteúdos e também metodologia de como enfrentar a intolerância religiosa internalizada numa grande maioria da população, especialmente em relação às religiões afro-brasileiras.

#### 2.4 AS PERSPECTIVAS DECOLONIZADORA E LIBERTADORA DA NOVA PROPOSTA DE ENSINO RELIGIOSO.

O desafio do ensino religioso é o de contribuir para uma outra visão de mundo, para além da perspectiva capitalista, consumista e de antropocentrismo que leva à fatalidade em relação ao meio ambiente. A perspectiva deverá ser na linha holística e de interculturalidade proporcionando uma diversidade religiosa.

O conceito de holismo de Jan Smuts (1996, p.09) é apresentado como uma tendência sintética do universo em evoluir por meio da formação de todos (wholes). Smuts argumenta que a evolução é essencialmente a formação gradual e a sobreposição de séries progressivas de totalidades, abrangendo desde o início inorgânico do universo até os níveis mais elevados da criação espiritual.

Entendemos aqui o conceito holístico atribuído à educação, como visão do processo educativo para o aluno, compreendido de forma integral, como um ser em desenvolvimento. Para isso, todas as tarefas devem integrar diferentes áreas do desenvolvimento: psicológico, social, espiritual e intelectual, contrariando o modelo tradicional de transmissão pura e simples do conhecimento.

Já o conceito de interculturalidade trazido por Walsh (2005, p. 25) desempenha um papel central na (re)construção de um pensamento crítico que é diferente, ou seja, um pensamento crítico que surge de uma perspectiva alternativa. Há três razões principais para isso: primeiro, o conceito é informado e moldado pela

experiência vivida da colonialidade; segundo, ele representa uma abordagem que não se baseia em legados eurocêntricos ou na modernidade; e terceiro, sua origem está no Sul, invertendo a geopolítica do conhecimento dominante que tem sido centrado no Norte global.

Mas, acredito como Meza Torres (2018) que o desafio seja ainda maior que a interculturalidade crítica, porque para superar a colonialidade religiosa, é preciso admitir que as espiritualidades permeiam a existência, de modo que para garantir a diversidade, é preciso uma interculturalidade transmoderna, como indica Dussel (2016), que possa admitir a diversidade cultural e plural, composta por manifestações culturais distintas e ligadas, cada uma com sua própria forma de conceber “o Divino”.

Com certeza não será uma tarefa fácil, pois nos encontramos diante de uma realidade secular de colonialidade. A religião, a educação e o ensino religioso estiveram de mãos dadas com o Estado, para a difusão da ideia da superioridade do homem branco, heterossexual e europeu. Estamos diante de um desafio de romper com esse legado de colonialidade e buscar uma abordagem que promova a equidade, a inclusão e o respeito à diversidade. Considerando como essa temática será apresentada dentro dos princípios e diretrizes da BNCC.

O religioso como uma dimensão humana que vai além de uma simples questão de fé e se enquadra dentro de uma perspectiva de formação integral da pessoa humana. Este trabalho merece uma atenção e cuidado para que esta formação corresponda a esses anseios, para isso

considera-se que ainda faltam pesquisas mais robustas sobre a formação docente e, especialmente, sobre o objeto do ER, sua epistemologia e aprofundamento quanto à metodologia e à pedagogia do Ensino Religioso. Outro problema que merece ser encarado é a revisão dos atuais Parâmetros Curriculares do FONAPER, pela inserção que ele tem, e especialmente, o debate sobre a laicidade e formação da cidadania no Ensino Religioso, o que recoloca a questão dos modelos (BAPTISTA, 2015, p. 122).

Diante da situação histórica do ensino religioso na escola pública do Brasil, é notória a necessidade de uma grande mudança, poderíamos dizer uma revolução no modo de encarar esta disciplina, uma urgência a ser encarada é “que se invista na

produção de material didático de qualidade, inclusivo e dialógico, e que reflita o que é diversidade cultural, religiosa e de toda ordem” (BAPTISTA, 2015, p. 121-122).

O ensino religioso não é simplesmente uma transmissão de conhecimento, de conteúdos históricos e culturais de religião ou de todas as religiões, é uma questão vivencial, pois a religiosidade é uma questão existencial na vida humana (PRANDI, 2007), que pode ser comparada a outras realidades vivenciais do ser humano e que exige cuidado para que haja um crescimento equilibrado do humano. Podemos comparar com realidades como, a sexualidade, a afetividade, a historicidade, assim é a religiosidade, é uma perspectiva antropológica, “significa que o ser humano é um ser de sentido, que busca, constrói e precisa de “sentidos”, no plural. A religião e a espiritualidade, seja esta religiosa ou não, são algumas formas de expressão de sentido” (BAPTISTA, 2015, p. 122).

A questão do ensino religioso encarado nesta perspectiva de formação integral, pensando o mesmo no campo da laicidade e da religiosidade merecem estar mais presentes no mundo acadêmico,

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.

Como já se afirmou, mas vamos repetir, é muito importante a articulação dos pesquisadores do ER para sua a qualificação pedagógica, assim como a ocupação de espaço em eventos da ANPED e da área da educação (BAPTISTA, 2015, p. 122).

No âmbito acadêmico, a Ciências da Religião já tem contribuições salutares para esta reflexão acadêmica, ela precisa chegar na ponta. Vivemos tempos de crise de sensibilidade humana, a tecnologia ao mesmo tempo que nos aproxima, possibilita muitos contatos à distância, acaba por nos distanciar, fisicamente, de quem está próximo e corremos o perigo de relacionamentos frios e superficiais. A sensibilidade humana, para muitos grupos, se restringe apenas ao grupo familiar. Esta realidade tem provocado o ressurgimento da barbárie, não apenas no Brasil, mas muito a partir do mundo do mercado, do consumo exacerbado, do capitalismo descontrolado.

O espaço do ensino religioso pode ser um espaço fundamental na formação de crianças, adolescentes e jovens. Para que este importante espaço seja realmente bem aproveitado, há a necessidade de uma boa formação dos docentes, não apenas um espaço que professores despreparados completem sua carga horária. Só uma boa formação dos docentes, pessoas realmente preparadas para o ensino religioso, pode garantir o respeito à diversidade, e pluralidade numa relação dialógica. Essa situação contribuirá para a construção de um projeto de vida digna, não só para homens heterossexuais e brancos ou outras qualificações, mas realmente para todos e todas. Uma vida digna que parta do cuidado de nossa terra comum, a terra, na linguagem das religiões de matrizes africanas e indígenas a terra é sagrada (PRANDI, 2008). A crença neste vínculo sagrado está muito presente nas religiões de matriz africana,

Na África, antes da colonização, havia uma ligação forte entre humanos e natureza. A crença nesse vínculo como algo sagrado está presente nos ritos afroreligiosos, em que os *Orixás* são vistos como forças da natureza que estão presentes nos seres humanos ( BORGES & SENRA, 2020, p. 11).

Há que se levar em conta que apesar de toda a luta histórica travada, de modo especial os povos originários e os afrodescendentes, ainda não usufruem do direito de liberdade de pensamento e de crença na expressão de seu sagrado. A sua dignidade de ser humano é afrontada pela falta de condições dignas de vida, boa alimentação, água potável, moradia, trabalho e também “pela subalternização de suas culturas e usurpação de suas memórias, ou pela “demonização” de suas crenças” (CECCHETTI, ELCIO E TEDESCO, 2022, p. 137). O ensino religioso em geral, vem e confirma, sacraliza esse modelo de pensar e ser.

Para se buscar um ensino decolonizador, um ensino religioso que contribua com o desenvolvimento integral, não unilateral do ser humano é necessário o pensamento de que não nos livramos ainda do espírito de colonialidade, que vem imposto de fora e que se confirma nas elites internas e são reproduzidas pelos *habitus* culturais, os quais somos estruturados culturalmente.

Os grupos socialmente hegemônicos eurocentrados, fazem crer para a grande maioria que os únicos conhecimentos e crenças válidos são os seus. A

colonialidade do saber vai assim se perpetuando, tudo o mais não possui legitimidade, os modos de produção e todo tipo de conhecimento, modo de ver o mundo, a filosofia de vida é imposta de modo violento. Isto acontece de modo muito especial no sistema escolar onde os saberes são impostos como os únicos válidos (CECCHETTI, ELCIO E TEDESCO, 2022).

Uma nova visão de ensino religioso tem surgido no Brasil nos últimos tempos, especialmente com a BNCC, de maneira muito tímida ainda, mas já se tem dito não a colonialidade por meio do ensino religioso, para a

FONAPER e seus associados, o Ensino Religioso não mais busca colonizar os imaginários e nem difundir uma única verdade, mas contribuir na convivência democrática entre pessoas e grupos que assumem convicções religiosas diferentes (CECCHETTI, ELCIO E TEDESCO, 2022, p. 140).

Embora essa nova mentalidade em relação ao ensino religioso ainda não seja amplamente adotada na realidade escolar, é importante notar que há discussões científicas em torno do assunto. Grupos, em particular os que se preocupam com o meio ambiente começaram a valorizar os conhecimentos dos povos originários como fundamentais para enfrentar a crise ambiental que vivemos. Isso tem levado a uma nova forma de pensar sobre a relação com a terra, que impacta diretamente na produção e no consumo.

Essa nova forma de pensar sobre a relação com a terra e o reconhecimento dos conhecimentos dos povos originários também tem implicações no contexto educacional incluindo no ER

O reconhecimento das identidades religiosas e não religiosas, por meio do estudo das diferentes culturas, religiosidades e filosofias de vida na escola, contribui para a promoção dos direitos humanos e para o exercício do direito à liberdade de pensamento, crença e convicção. A dinâmica do reconhecimento mobiliza a ressignificação de concepções e práticas etnocêntricas e fundamentalistas, ao mesmo tempo em que instiga e problematiza relações de saberes e poderes de caráter religioso, tanto nos espaços educativos como na sociedade em geral. O processo de reconhecimento das identidades e alteridades inclui o exercício do diálogo intercultural. Isso significa que as diferentes perspectivas religiosas e filosofias de vida devem ser reconhecidas como legítimas e tratadas com igual respeito e dignidade. O diálogo intercultural tem como objetivo a

superação de processos de exclusão, desigualdade, intolerância e discriminação (CECCHETTI, ELCIO E TEDESCO, 2022, p. 140).

Esta é a ideia de escola e ensino religioso como um horizonte, uma utopia em seu verdadeiro sentido de um projeto colocado à frente e que nos faz caminhar naquela direção. Os pesquisadores do tema, os apaixonados por uma educação libertadora, decolonizadora e um ensino voltado para a formação integral do ser humano, e todo o ser humano tem consciência de que o fardo não é leve, há uma carga histórica a ser transformada. A herança cultural é extremamente colonial, e esta herança continua impondo sobre nossa educação, sobre religião e outras instituições educacionais, a cultura e o conhecimento dos povos dominantes. A escola, até hoje, atua muito dentro desta lógica e isso

significou a destruição de culturas de povos tradicionais e dos saberes oriundos desses povos, revelando a violência da escola hegemônica brasileira, que hierarquizou e inviabilizou conhecimentos e sujeitos, sob o manto da meritocracia. Mas esse processo de deslegitimação de “outros” saberes, para além do europeu, feito pela escola, sofreu resistências de coletivos que se sentiam excluídos desse processo, bem como denúncias de educadores, como Paulo Freire, que, com sua obra *Pedagogia do Oprimido*, revelou a violência de uma educação bancária que “coisificava” sujeitos e anulava sua voz e seu saber (LEITE, RAMALHO, CARVALHO, 2019, p.2).

A educação formal, de modo muito especial a escola, tem assumido historicamente um papel de aliado do poder/saber que chega até com a narrativa de que o verdadeiro conhecimento é derivado do Norte, e assim vai impossibilitando a emergência de “outros conhecimentos”. Assim se tornou uma das principais instituições que forma, difundindo e fortalecendo a colonialidade. Isso significou e ainda significa uma violência, perpetuada em nome da meritocracia. A pedagogia do oprimido e a ideia de uma educação a partir do sujeito, a partir da realidade concreta vivida pelos historicamente dominados, subjugados e subalternizados é a nova luz que surge na realidade da educação brasileira e encanta o mundo. Paulo Freire semeia a esperança de uma educação como a prática da liberdade.

Na medida que os invadidos vão reconhecendo-se ‘inferiores’ necessariamente irão reconhecendo a ‘superioridade’ dos invasores. Os

valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo (FREIRE, 2005, p.175).

O desafio está posto, o tema merece ser sempre mais aprofundado, a ideia de outra filosofia de vida difundida. E a ideia de um ensino religioso integrador dialógico assumido. Entendemos que assim ele poderá cumprir um interessante papel decolonizador. Acreditamos que seu papel possa ser invertido pois historicamente foi instrumentalizado a serviço da classe dominante, a serviço da colonialidade.

Hoje enfrentamos uma verdadeira turbulência política e até mesmo eclesial. Essa turbulência está relacionada à negação do outro, do diferente. Há uma tendência de retrocesso em instituições políticas e religiosas. Manifestações antidemocráticas em relação a instituição escola, onde as frequentes manifestações de cunho religioso cristã (católico ou neopentecostal), estão diariamente no seio escolar e é absorvido naturalmente, sem, contudo, levar em conta, a diversidade religiosa e cultural e até mesmo dos sem religião presente na escola, também as instituições religiosas, que seguem intolerantes às demais crenças e culturas religiosas.

Como exemplo, tomamos a Igreja Católica, onde há grande tendência de se reforçar como instituição e assim se nega avanços como do Vaticano II e se resiste aos apelos do Papa Francisco em direção de uma igreja, acolhedora do outro, do diferente, uma Igreja em saída, sinodal<sup>13</sup>.

Neste sentido a formação integral, como já foi mencionado acima, dos agentes e professores da escola pública, se fazem necessárias com nova lente e isso as Ciências da Religiões, pode ser o canal promotor desta capacitação integral.

Será necessário que os grupos que debatem e sistematizam o ensino religioso; juntamente com os professores que atuam nesta área de estudo, se esforcem para estabelecer uma possível base curricular comum, utilizando como base as Ciências das Religiões. Embora possa parecer pretencioso buscar uma base curricular para o

---

<sup>13</sup> Ser uma Igreja sinodal é o resultado de um esforço coletivo e uma busca constante para aprendermos a “caminhar juntos” como irmãos e irmãs. É um modelo de Igreja no qual cada pessoa é valorizada, tendo voz e sendo ouvida, capacitada e envolvida na realização da missão evangélica.

ensino religioso, essa aspiração é semelhante à construção feitas no passado de outras disciplinas, como matemática, geografia ou história.

Apesar disso, é importante destacar que a BNCC para o ensino religioso é apenas teórica, o que levanta a questão de se é possível formar adequadamente professores que estejam de acordo com a realidade atual, com olhar mais para o outro, como sujeito também da história, com olhar decolonial desta realidade até agora imposta pelo Norte.

Neste capítulo foi possível perceber pela revisão bibliográfica, que a religião cristã historicamente permaneceu no jogo dentro do campo educacional, junto com a escola, legitimou contribuindo para a efetiva colonização e subalternização dos povos originários e povos africanos que aqui chegaram e foram escravizados. Numa clara conduta de valores eurocentrados.

No próximo capítulo, validaremos a análise realizada até agora por meio de observações em campo e entrevistas com professores(as) nas unidades escolares selecionadas. Ao ouvir todos os envolvidos no processo e observar as ações, juntamente com a análise dos dados encontrados, poderemos confirmar nossas hipóteses.

### 3 ITABERAÍ, SUA HISTÓRIA E AS ANÁLISES E OBSERVAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, são apresentadas as análises desta pesquisa, com o objetivo de compreender e reconhecer as representações religiosas que remontam ao período colonial no município em estudo, tanto entre os professores quanto em toda a equipe das escolas. Todos os registros foram realizados nas unidades escolares, e as observações, entrevistas e histórico do município foram construídos com base nos pressupostos teórico-metodológicos decoloniais de autores como Quijano, Catherine Walsh, Paulo Freire, Prandi, Castro, Pinheiro entre outros.

Conforme mencionado no parágrafo anterior, foram realizadas análises que permitiram compreender como o processo colonial continua presente nas representações religiosas no cotidiano escolar. Para alcançar esse objetivo, o procedimento metodológico adotado incluiu a observação e análise de aulas, planos de aula, planejamento de unidade, interações entre os sujeitos envolvidos e o espaço físico das escolas. As entrevistas também foram conduzidas no ambiente escolar, buscando compreender os significados do que foi observado, ouvidos e testemunhados durante o período de pesquisa de campo. Todas as observações escritas e entrevistas foram transcritas e revisadas diversas vezes para garantir a precisão dos dados coletados.

#### 3. 1 DE CURRALINHO A ITABERAÍ: HISTÓRIA DA CIDADE



Figura 2. Mapa do Estado de Goiás com recorte do município de Itaberaí-GO.

O município de Itaberaí, está localizado no Estado de Goiás, a 90km da capital Goiânia. Segundo pesquisa em site da prefeitura e livros como de Derval de Castro (1933) e Pinheiro (2003) e entrevistas orais, Itaberaí teve seu surgimento no

século XVIII, aproximadamente em 1770, nas proximidades de uma fazenda, cujo o nome era Palmital. Inicialmente, este pequeno povoado era conhecido como Curralinho. Este nome se deu em referência a um pequeno curral que existia no local, pois os viajantes e tropeiros que seguiam em busca do ouro na antiga capital do Estado, Vila Boa, hoje chamada Cidade de Goiás, se reuniam neste local para repousar e descansar a tropa. Ali fizeram um curral para abrigar aqueles viajantes. Hoje este lugar é conhecido como praça Sinhô Pinheiro, também chamada de praça Joaquim Lúcio.

A história da origem da cidade é permeada por narrativas e mitos que buscam resgatar suas raízes. A narrativa mais tradicional sugere que Itaberaí tenha surgido a partir de um pequeno curral construído por pessoas de posição social privilegiada. O autor Derval de Castro (1933) romantiza e enaltece essa possível origem, retratando-a como um feito heroico realizado pela alta classe social na construção do novo arraial. Em relação aos povos originários indígenas há pouquíssima menção nos textos pesquisados, no texto de Derval de Castro (1933, p. 11) as únicas menções à indígenas e africanos na condição de escravizados está na passagem abaixo:

Nesta fazenda, cuja sede ficava situada, como ainda hoje, apenas a dois quilômetros da povoação, e que era um grande núcleo de escravatura, o Capitão-Mór Salvador Pedroso. [...] O Capitão-Mór, que era descendente de índio faleceu na capital de Goyaz.

No entanto, é essencial ir além dessas histórias romantizadas e questionar as perspectivas eurocêntricas frequentemente impostas sobre a cidade e sua formação. Adotando uma abordagem decolonial exploraremos as múltiplas facetas de sua origem.

Muito antes da chegada do primeiro, em 1683 e do segundo, em 1723 Anhanguera, Bartolomeu Bueno da Silva (pai e filho), o território goiano era ocupado por indígenas, e se tornaram vetores fundamentais, do povoamento do território conforme conhecemos hoje. À medida que os veios de ouro eram localizados, por intermédio dos indígenas, os portugueses que invadiam o território iam aprendendo com as comunidades locais a sobreviver no cerrado Goiano. Orientações como as

frutas e leguminosas selvagens que poderiam ser consumidas, as estratégias de caça mais eficazes para captura de animais cerradinos, as ervas, plantas e rezas que tinham poder curativo para lidar com as distintas mazelas que os acometiam, as técnicas e períodos de cultivo da agricultura, os padrões do clima, das estrelas entre outros.

Como contrapartida, muitos portugueses, ainda sob influência dos jesuítas, buscaram cristianizar, mas também, escravizar, assassinar, sequestrar e estuprar os indígenas. Não é incomum em Itaberaí ouvir histórias dos moradores sobre como a avó ou bisavó indígena “foi pega no laço”.

Os primeiros aldeamentos, como Currealinho, foram construídos em torno de Vila Boa, por sertanistas, depois foram agregados indígenas, que na condição de vassallos da Coroa Portuguesa, tinham que ser úteis à ocupação das fronteiras e à composição de tropas militares, depois da expulsão jesuítica e criação do Diretório Indígena em 1748, os aldeamentos foram convertidos em vilas. Os aldeamentos passaram a ser motivados para ocupação do território, e abrigavam milhares de indígenas, que deveriam combater os “tapuias”, como eram chamados pelos portugueses os indígenas de qualquer etnia que não se submetia aos colonizadores. As ordens eram ambíguas, havia a necessidade de aldeá-los de modo pacífico, ou impor a guerra “justa”, pela escravização ou genocídio (BOAVENTURA, 2007).

Segundo Chaim (1983) o aldeamento de São José de Mossâmedes, região vizinha ao Currealinho (distante cerca de 60 KM), em 1770, chegou a abrigar oito mil indígenas de diversas etnias (CHAIM, 1983). A intenção era criar, em Mossâmedes, um “estabelecimento regular e permanente”, concebido como “universidade aos que se quisessem aldear” (apud ALENCASTRE, 1864, p. 306) ou seja, um aldeamento modelo, que poderia ser supervisionado de perto a partir de Vila Boa. Nas proximidades ainda há registros do aldeamento do Carretão e Maria I, que podiam ser supervisionados de Vila Boa. Currealinho se mostra estratégico ponto de paragem, abastecimento e pouso entre os aldeamentos e Vila Boa ( RIHGB, 1918, p. 141-2).

Emanuel Pohl escreveu entre 1817 e 1821, sobre o aldeamento de Mossâmedes, que a “Aldeia já bem perto da decadência é habitada apenas por

dezesseis soldados e algumas outras pessoas. Os caiapós levam aqui uma vida que não lhes agrada”. Os “caiapós” como eram genericamente denominados pelos colonizadores, eram compostos por indígenas das etnias Akroás e Naundós, e foram responsáveis pela construção das primeiras edificações dos aldeamentos do entorno, cabia a eles extrair o madeiramento, durante as chuvas, para na seca construir as edificações, conforme ordens do Barão de Mossâmedes (apud RIHGB, 1918, p. 105-106).

Importante mencionar a atuação de Damiana da Cunha, indígena que atuou na mediação política entre portugueses e indígenas na região. Ela era neta do cacique Angraí-oxá, foi apadrinhada pelo governador Luís da Cunha Menezes de quem recebeu o nome cristão e o sobrenome português.

Além dos escravizados que trabalhavam nas fazendas ao redor, há registros de diversos quilombos no entorno da região de Currálinho, nas proximidades com Vila Boa. Como é o caso do quilombo de Água Limpa, em Faina, o quilombo do Alto de Santana em Vila Boa. Por estar nas proximidades de Vila Boa muitos forros e africanos em diáspora livres, buscaram um lugar pra viver nessas regiões, especialmente, porque Currálinho é erguido uma década antes dos primeiros sinais de esgotamento das minas de ouro de aluvião. Logo, embora seu surgimento represente a atuação das forças coloniais portuguesas no território, sua continuidade se deu atrelada a atuação dos agricultores (incluindo indígenas e afrodescendentes) que ficaram no lugar, após a decadência do ouro. Segundo Pinheiro (2003), por meio de pesquisa documental, há evidências que indicam como a narrativa romantizada invisibilizou os tropeiros, agricultores e indígenas que já habitavam a região. Para ele,

Currálinho, diferentemente dos arraiais que surgiram no século XVIII nos arredores de Vila Boa, não teve a sua origem ligada ao ouro. Foi a agropecuária o que motivou que se povoasse o seu território. Roceiros, lavradores e criadores foram os que se juntaram para a formação do arraial, com construção da pequena capela no terceiro quartel do século XVIII, origem comum a tantas cidades goianas que surgiram no século XIX. (PINHEIRO, 2003, p. 145)

E

Um silêncio foi imposto sobre a participação dos fazendeiros no século XVIII (roceiros – como dizem os viajantes), os quais reunindo-se em uma paragem

do Mato Grasso Goiano, à margem direita do rio das Pedras, deram origem a uma cidade que, sem dúvida, ocupa o seu lugar na história social e econômica de Goiás. (p. 144).

Essa perspectiva, que coloca em foco os agricultores e criadores de gado, nos permite compreender a importância da agricultura e da pecuária na formação de Itaberaí. Com a passagem dos viajantes, alguns foram ficando por aí, próximo ao curral e ali se formou o primeiro povoado. Com a chegada de mais moradores, o arraial de Curralinho começou a se desenvolver. Seu fortalecimento acontece em torno da devoção a uma santa católica, Nossa Senhora da Abadia, a primeira construção de alvenaria foi a capela, que ainda hoje carrega traços da sua origem e hoje é tomada pelo município e com processo para também obter seu tombamento no Estado.



Figura 3. Foto da Igreja Nossa Senhora D'Ábada – 1938  
Acervo de ACCP (Antônio Cesar Caldas Pinheiro)



Figura 4. Foto da Igreja Nossa Senhora D'Ábadia - 2023  
Foto de Acervo pessoal, 2023.

A religião desempenhou um papel crucial na história e tradição do Arraial desde seus primórdios. Derval de Castro (1933), ao relatar a religiosidade, adiciona um toque de sofisticação ao mencionar a passagem do ilustre naturalista francês Augusto de Saint-Hilare pelo Curralinho.

A história e a tradição reinante, aqui nos cerram as portas para só nol-as abrir em 23 de junho de 1819, por ocasião da passagem do ilustre naturalista francez Augusto de Saint-Hilare [...] De regresso, em 28 de julho de 1819, passou pelo antigo arrayal de Curralinho, encontrando em suas proximidades **uma folia em recolhia esmolos para os festejos da Pentecostes** a se realizar a 12 de agosto no povoado (CASTRO, 1933, p. 19, negrito nosso).

Nesta citação, fica evidente que o autor utiliza a passagem de Saint-Hilaire pelo arraial de Curralinho como um meio de enfatizar a importância da religiosidade popular nos festejos. A relação entre a religiosidade e a visita ilustre, é mencionada como um evento significativo para a comunidade.

Neste período (1819), a educação escolar, parece que ainda estava longe de se concretizar, há menção sobre educação apenas por volta de 1827.

Durante mais de um século, o povoado foi conhecido como Curralinho, até que em 5 de agosto de 1924, seu nome passou a ser Itaberahy, um nome que tem

origem na língua guarani e significa “Rio das Pedras Brilhantes”, (**ita: pedra, bera: brilhante, hy: rio**).

Mas, as conexões com o período colonial, fez perdurar as colonialidades. Elas estão enraizadas, resultando na imposição de suas línguas, culturas, instituições e estruturas de poder sobre os nativos. Logo, apesar do nome de origem indígena, o processo de globalização que ocorreu na América teve como resultado a formação de identidades “historicamente novas”, para os povos colonizados, como negros, indígenas, mestiços, entre outros. Assim o nome “Itaberahy”, de origem indígena, pode ser um exemplo da resistência e da sobrevivência de elementos culturais na região mesmo após o contato com os colonizadores, mas que preserva um silêncio sobre a contribuição dos subalternizados.

Esse silêncio em relação aos africanos e seus descendentes no território é ainda maior. Os únicos registros que encontramos são menções a escravizados em autos policiais ou em registros de viajantes. O povoado de São Benedito, que surgiu a partir da fazenda Olhos d’água, onde atualmente se localiza a Escola Municipal São Benedito, é elucidativo da participação de afrodescendentes na cidade, mas que carece ainda de estudos (relataremos a frente um pouco mais sobre essa história).

O grupo do Zé Pereira, tradicional em Itaberaí desde 1936, reproduz a tradição carioca iniciada por José Nogueira de Azevedo Paredes em 1846, durante os carnavais, em que o batuque das zabumbas é marca registrada, e se associa com a tradição dos “entrudos” na cidade. Os eventos são marcadores sociais entre as classes abastadas, cristãs e “civilizadas”, de um lado, e as classes populares ligadas à libertinagem e aos prazeres mundanos (FARIA, 2015). Para ilustrar, o poema de Hélio Caldas Pinheiro um itaberino acentua bem essa marcação

Puxa!  
 Porque brinco  
 De carnaval?  
 Beber,  
 Fumar, divertir?  
 Vale tudo,  
 Pra que recato,  
 Se a orgia Manda

Coisa de antigos,  
 Dos caretas  
 D’antanho,  
 Essas ideias  
 bobocas  
 Meu Deus!  
 Que fiz eu?  
 Loucuras de três dias  
 Veja no que deu! (CALDAS, 2011, p.)

Este trecho do poema denota dois grupos os que condenam e os que aprovam o carnaval. Civilização versus barbárie. Por isso, entendemos na esteira de Pinheiro (1996), que essas manifestações “caracterizou-se por dar aos escravos, o direito a crítica, a zombaria e, até mesmo, à agressão” (p. 82). Considerando que o Entrudo<sup>14</sup> foi uma performance com origem em Portugal, no Brasil, vemos que as manifestações culturais de origem indígena e africana na cidade não perduraram, mas as influências de uso das ervas naturais na perfumação das águas usadas nos entrudos, cabaças cheias de águas perfumadas, e o batuque dos tambores, são elementos que resistiram aos processos colonizadores e civilizatórios. De modo que, o Zé Pereira até hoje é associado ao paganismo e profanidade cristão, por grupos evangélicos, e tem causado polêmica nas redes sociais, já que alguns pastores e pastoras evangélicas utilizam o evento para expressarem racismo religioso, como o trecho que um líder religioso de Itaberaí publica em sua página no instagram este ano, uma fala baseada em trechos bíblicos:

Para quem não é da nossa cidade, talvez não conhece o Zé Pereira, por isso vou gastar um pouco para falar sobre ele. É uma cultura onde normalmente adolescente se vestem com roupas e máscaras que representam morte, sustos e a manifestação do próprio inferno! Toda aglomeração saem pelas ruas da cidade pulando e dançando apenas nas esquinas de encruzilhadas. Será que isso não é intencional? Sabia que as consagrações e despachos feitos na macumbaria são colocadas em encruzilhadas tb? [...] TUDO o que fazemos adora o céu ou inferno!!Voce acha que esse vídeo acima adora a

---

<sup>14</sup> O “Entrudo” foi uma das formas mais antigas de comemorar o carnaval, especialmente no Brasil e em Portugal. O termo “entrudo” tem origem no latim “introitus” que significa “entrada” ou “início”. Essa festividade teve suas raízes na Europa medieval e foi trazida para as colônias pelos portugueses durante a colonização. O entrudo era uma celebração popular que acontecia nos dias que antecediam a Quaresma, período de 40 dias que antecede a páscoa, marcado por restrições alimentares e de comportamento. Essa festa era uma oportunidade para as pessoas se divertirem antes do período mais austero da Quaresma. Durante o entrudo, era comum que as pessoas saíssem às ruas para brincar e se divertir. Uma das práticas características desse evento era a famosa “batalha de água”, em que as pessoas jogavam baldes de água uma nas outras como forma de refrescar o calor do verão e também de brincadeira. Além dessa batalha de água, outras brincadeiras tradicionais do entrudo incluíam o uso de farinha, ovos e limões entre outros objetos, para jogar e sujar uns aos outros. Atualmente, o entrudo não é mais uma prática comum nas festas de carnaval, mas sua história ainda faz parte da cultura popular brasileira.

Deus?? Se Deus não está sendo adorado nessa cultura, quem está sendo ?? Lendo hoje a bíblia, encontrei em Mateus 15, Jesus conversando com os fariseus. Neste contexto Jesus pergunta a eles: “Porque vcs transgridem o mandamento de Deus por causa da tradição de vocês?” Jesus deixou a seguinte mensagem para nós: “Cuidado com a cultura que vcs recebem! Cuidado com a cultura que vcs aprendem!! Pq esses costumes, cultura e tradição CRIADO por vcs, podem fazer vcs matarem os mandamentos de Deus!!!” e ai, a cultura que vc tem seguido, adora o céu o inferno??? Qual cultura vc tem ensinado e educando os seus filhos??

O texto publicado, contém elementos de preconceito e estereótipos relacionados a uma cultura específica, associando-a com imagens negativas como representações de morte e inferno. Além disso, o texto menciona “macumbaria”, que é uma expressão associada a preconceitos religiosos contra religiões de matriz africana. Ao vincular a cultura mencionada a encruzilhadas e práticas religiosas, o texto reproduz estereótipos negativos relacionados a algumas religiões, o que é uma forma de racismo religioso.

Ao considerar a história da educação, a primeira escola, os primeiros letramentos, é importante reconhecer os legados e as influências das colonialidades, como imposição cultural, religiosa, a exploração de recursos naturais e as desigualdades sociais resultantes do processo de colonização. Esses elementos podem estar presentes na formação da identidade e das dinâmicas sociais do povoado ao longo dos séculos, destacando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva ao estudar a influência religiosa eurocristã na educação ao longo do tempo.

Neste sentido, ao escrever, mesmo que resumido, a origem de Itaberai, é essencial adotar uma abordagem decolonial, que desafia as histórias coloniais e busca dar voz aos agentes e eventos negligenciados. Valorizando as perspectivas dos lavradores e fazendeiros, reconhecendo sua contribuição e importância, é um passo fundamental para uma narrativa mais inclusiva e verdadeiramente decolonial sobre a origem da cidade e compreendermos por outro viés como o colonialismo permaneceu ao longo do processo histórico.

### 3.2 PRIMEIRA ESCOLA, ONDE E COMO SE ESTABELECEU

A educação no município, segundo conversas informais com moradores mais antigos e entrevista com Antônio Cesar Caldas Pinheiro, diretor do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central – IPEHBC/PUC Goiás, começou nas casas, nos paióis, onde reuniam-se adultos e adolescentes com os mestres, que lhe ensinavam as primeiras letras.



Figura 5. Escola Rural da Fazenda Posse – Itaberaí -Década de 1950  
Foto acerca do ACCP

A proposta educacional se reduzia a

retórica, língua latina. Não eram escola para crianças de alfabetização, era pra adulto que tinha já um pouco de conhecimento. Adultos brancos. Agora uma coisa interessante, por exemplo, tem um capitão mor, Francisco Xavier Távora, ele foi assassinado em 1767, me parece, por dois escravos, um desses escravos é que fazia todas as anotações pra ele, as contas da casa. Então esse escravo era alfabetizado (PINHEIRO, maio, 2023).

Observamos que a história oficial tantas vezes negligenciou e apagou as contribuições e conquistas dos negros escravizados. A falta de registros históricos detalhados e precisos sobre os escravizados alfabetizados é uma das consequências desse apagamento e da marginalização sistemática desses indivíduos na sociedade colonial. No município não foi diferente.

E neste exemplo específico, só se sabe deste dado porque foi relacionado ao assassinato de seu senhor. É importante reconhecer que a narrativa histórica frequentemente focou mais nos eventos e protagonistas brancos, deixando de lado as

experiências e perspectivas dos escravizados. Não só em Itaberaí e região, mas vemos que na história do Brasil, na grande maioria das vezes, não aborda a participação significativa dos negros e sua trajetória histórica no país, limita-se apenas aos períodos relacionados à escravidão e à abolição de maneira superficial

Essa abordagem limitada e a marginalização histórica dos negros escravizados dificulta nossa compreensão mais ampla do papel que eles desempenharam na região, perpetuando as desigualdades e estereótipos, negando a importância dos negros para a construção da sociedade, incluindo entre outros méritos, suas habilidades e conhecimentos adquiridos, como a alfabetização. Para Quijano (2014, p. 783), a permanente relação de colonialidade é responsável por esse ocultamento histórico e seletivo dos conhecimentos, saberes e cosmologias presentes nas comunidades originárias é “expressão máximo do domínio cultural, histórico e global do eurocentrismo”. É fundamental importância, posteriormente, ampliar uma pesquisa neste sentido específico da história e dar visibilidade aos testemunhos, registros e contribuições dos escravizados, a fim de obter uma visão decolonial mais abrangente e precisa da história da educação e das relações sociais no período colonial.

Durante este período pesquisado, o Currallinho, situado em uma região distante do grande centro brasileiro, estava imerso no sistema colonial e nas práticas educacionais da época. No entanto, mesmo nesse contexto, a importância da educação e do ensino das primeiras letras começou a ser reconhecida.

A primeira Lei importante relacionada ao ensino das primeiras letras no país, se deu em 15 de outubro de 1827, anteriormente as escolas eram dirigidas pela legislação portuguesa (em anexo 3).

Embora não houvesse uma escola formal estabelecida inicialmente, a necessidade de oferecer instrução<sup>15</sup> às crianças, adolescentes e adultos locais foi ganhando relevância. Foi somente por meio do Decreto Imperial de 20 de setembro de 1831 que a primeira escola de primeiras letras foi trazida ao Currallinho. Esse

---

<sup>15</sup> Instrução: Termo utilizado no livro de Derval de Castro (1933) na época para designar formação acadêmica

decreto, promovido durante o governo do vice-presidente da província, o padre Luís Bartolomeu Marques Pitaluga, marcou a chegada do ensino formal à região (CASTRO, 1933, p. 96). Esse decreto que consideramos de bastante relevância ou melhor, um marco fundamental para a educação do Curralinho e porque não para a hoje Itaberaí, resolvemos colocar ele aqui na íntegra<sup>16</sup> e não em anexo,

DECRETO – DE 20 DE SETEMBRO DE 1831.

Crêa uma escola de primeiras letras no arraial do Curralinho, da Província de Goyaz.

A Regencia, em Nome do Imperador o Senhor D.

Pedro II, Ha por bem Sancionar, e Manda que se execute a seguinte Resolução da Assembléa Geral Legislativa, tomada sobre outra do Conselho Geral da Província de Goyaz:

Artigo unico. Fica creada uma escola de primeiras letras no arraial do Curralinho.

José Lino Coutinho, do Conselho do mesmo Imperador, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, o tenha assim entendido, e faça executar com os despachos necessarios. Palacio do Rio de Janeiro em vinte de Setembro de mil oitocentos trinta e um, decimo da Independencia e do Imperio.

Francisco de Lima e Silva.

José da Costa Carvalho.

João Bráulio Moniz.

*Jose Lino Coutinho*

Com a criação dessa escola, as crianças do Curralinho passaram a ter acesso a uma educação básica, com ênfase no aprendizado das primeiras letras, como leitura, escrita e aritmética. Essa iniciativa buscava atender às necessidades locais, proporcionando um caminho para a instrução formal e ampliação do conhecimento.

A introdução da escola representou um avanço significativo para a comunidade. Ao oferecer uma educação formal a escola proporcionou aos jovens da região uma oportunidade única de adquirir conhecimentos essenciais para suas vidas.

---

<sup>16</sup> Retirado do Texto: As primeiras escolas e professores de Curralinho 1831-1970, lido e escrito por Antônio César Caldas Pinheiro, na homenagem às Normalistas da Escola Normal Constância Gomes, na Academia Itaberina de Letras, no dia 06 de novembro de 2010, por.

A capacidade de ler, escrever e realizar cálculos básicos abriria portas para novas oportunidades e contribuiria para o desenvolvimento pessoal e social dos agentes envolvidos.

A institucionalização da educação formal foi um momento significativo para o povo do Arraial do Curralinho, pois o Arraial já tinha cinquenta anos e a “instrução” não havia chegado. Não conseguimos informação onde e como funcionava escola, Pinheiro acredita que ela fora instalada em casas ao redor do Lago da Matriz (PINHEIRO, 2023). Interessante ressaltar que a primeira escola foi somente para o sexo masculino e filhos de gente branca, fazendeiros, comerciantes e políticos da época, nenhum negro ou indígena frequentou esta escola, pois não há registro. E a escola para as meninas se deu quarenta anos após

Não sabemos onde a escola foi instalada, cremos ter ela funcionado em algumas das casas do Largo da Matriz, recebendo os alunos do sexo masculino, já que a primeira escola para meninas em Curralinho, surgiria quarenta anos depois, em 1870. Aliás, durante todo o século XIX tanto a escola do sexo masculino quanto a do sexo feminino funcionariam em várias casas alugadas (PINHEIRO, 2023).

O texto de Pinheiro, traz informações que nos revelam aspectos históricos interessantes sobre a educação em Curralinho durante o século XIX. A falta de uma localização precisa da escola sugere que as instalações educacionais eram improvisadas e provavelmente adaptadas conforme a disponibilidade de casas alugadas. Além disso, a discrepância no estabelecimento de escolas para meninos e meninas indica uma disparidade de gênero na oferta de educação naquela época.

A pesquisadora Arilda Inês Miranda Ribeiro (2010) destaca que o desenvolvimento da educação feminina no Brasil está intrinsecamente ligado à história da colonização do país. Durante o período colonial, a falta de educação escolar para mulheres no Brasil estava em consonância com a construção social dos gêneros, as práticas sociais e a servidão.

Essa descrição ilustra as condições precárias e as desigualdades de gênero que permeavam o sistema educacional durante o período em questão. É importante reconhecer e refletir sobre esses aspectos históricos para entender o contexto social

e cultural no qual a educação se desenvolvia, bem como para analisar os desafios enfrentados nos dias atuais.

Não temos nem fotos, nem registros da primeira escola. O primeiro registro de escola que tivemos acesso é da Escola Estadual Rocha Lima, essa escola ainda existe e está em pleno funcionamento ainda hoje. Ela foi criada como grupo escolar

GRUPO ESCOLAR “ROCHA LIMA” – Foi creado por lei municipal,nº 146, de 30 de Novembro de 1920, sendo o intendente o Coronel Antonio Luiz da Silva Caldas. O projeto dessa lei foi apresentado no Legislativo Municipal pelo conselheiro Altamiro Alves de Castro, qe patrocinado pelo Coronel Previsto Alves de Castro, não poupou esforços para a sua execução e é a quem se deve a feliz idéia do estaberlecimento em Itaberahy de um Grupo Escolar, que na ocasião, attingia ao nº tres no Estado (CASTRO, 1933, p. 97).

O Grupo Escolar “Rocha Lima” representou um marco na história educacional de Itaberaí, sendo um dos primeiros estabelecimentos de ensino de destaque no Estado. Essa iniciativa contribuiu para ampliar o acesso à educação formal na região e, possivelmente, teve impacto no desenvolvimento social e cultural da comunidade local.



Figura 6. Foto do primeiro prédio do Grupo Escolar Rocha  
Acervo de ACCP.



localização da Escola Genoveva Cabral - 2023



Figura 9. Foto fachada da Escola Genoveva Cabral - 2023  
Acervo pessoal

A Escola Municipal Genoveva Cabral, foi fundada em janeiro de 1983. A família Cabral foi a proprietária da chácara outrora existente na região que depois foi loteada. O terreno da escola foi doado pela família de Genoveva Cabral, que foi professora normalista, formada em 1941 uma das mais antigas turmas de normalistas pelo Colégio Nossa Senhora das Mercês, em Itaberaí. A escola está localizada na rua 17, quadra 40, lote 13, no bairro Jardim Cabral, à margem da rodovia GO – 070. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019, p. 7) “inicialmente, a escola foi mantida pela Estado e, a partir de 1998, foi municipalizada e autorizada a funcionar pela Resolução n. 35/93, tendo sido reconhecida pela portaria n. 3929/GE-SEC/GO”.

Esta escola possui um prédio com três pavilhões de alvenaria com cobertura de telhas plan, piso de cerâmica e tem aproximadamente 800 metros quadrados. Sendo dois pavilhões para as salas de aula e um para almoxarifado, coordenação, secretaria, sala de professores e sala de informática.

São nove salas de aula com três salas de sextos anos, duas salas de sétimos, duas de oitavo e duas de nono, isso no período matutino. No vespertino a escola atende três salas dos sétimos anos, e duas salas para o sexto, oitavo e nonos anos. No total a escola possui dezoito turmas do sexto ao nono ano.

### 3.3.2 Escola Municipal Pe. Eligio Silvestri



Figura 10. Foto do Google Maps  
localização Da Escola Pe. Elígio Silvestri – 2023.



Figura 11. Foto fachada da Escola Pe. Eligio Silvestri - 2023  
Acervo pessoal

A Escola Municipal Padre Eligio Silvestri, antes denominada Escola Municipal Palmital e era localizada na zona rural do município, passou por um longo processo de mudanças e até mesmo ficou desativada por dois anos. Após esse período, foi transferida para um bairro periférico da cidade. Foi construído novo prédio, essa construção contou com a colaboração do pároco da igreja católica da época, o italiano Eligio Silvestri, que juntamente com seus amigos da Itália colaboraram para construção do prédio. Por gratidão, a prefeitura quis homenagear o padre que ainda

morava na cidade e era vivo, dando a escola seu nome e atendendo também a partir disso, o ensino fundamental I e II. Conforme o seu PPP (2022, p. 8 e 9)

A escola propõe agora uma expansão na oferta de ensino, oferecendo a Educação Básica (Ensino Fundamental I e II de 09 anos) de acordo com a Resolução do Conselho Municipal de Educação – CME nº 03/2012 de 18 de abril de 2012. Com a alteração de denominação da Lei Municipal nº 238/79 pela lei nº 1.030/2008, inciso 39 de 07/02/2008 passando a ser denominada Escola Municipal Padre Elígio Silvestri, em homenagem ao padre Elígio Silvestri, que muito contribuiu para a reestruturação física da escola realizando a parceria financeira entre o governo municipal de Itaberai e o governo da cidade de Fiorano, (na região de Bologna, na Itália).

Esta escola dispõe de 693,40 metros quadrados de construção que são distribuídos em 15 salas de aulas, biblioteca, laboratório de informática, sala de professores, secretária, direção, sala de A.E.E, 5 banheiros, cozinha, refeitório e pátio coberto. O funcionamento da escola é durante os dois períodos diurnos, matutino e vespertino. Obtendo um total de trinta turmas, sendo dessas, quatorze do ensino fundamental II, do sexto ao nono ano.

Diferente das outras duas unidades escolares, essa escola tem apenas uma professora de ensino religioso do sexto ao nono ano.

### 3.3.3 Escola Municipalizada São Benedito



Figura 12. Foto retirada do Google Maps localização da Escola Municipalizada São Benedito -2023.



Figura 13. Foto fachada da Escola Municipalizada São Benedito – 2023.  
Acervo pessoal

A Escola São Benedito está localizada em uma região rural, um povoado cuja formação se deu em meados do século 19. O povoado cujo nome também é São Benedito está localizado a 10 km de Itaberaí-GO, possui uma coordenada geográfica de 15° 55'34.95" S e 49°47' 24.88" O, e está à margem da GO 156 ao norte goiano, é um povoado ligado ao município. A escola São Benedito leva o nome do santo católico, um dos padroeiros da paróquia, muito venerado no Brasil pelos escravizados anteriormente à abolição da escravatura, e ainda festejado como um dos santos mais populares da paróquia de Itaberaí (PINHEIRO, 2023). O povo desta região demonstra muita devoção a este santo. Encontrei duas versões a origem deste povoado, a primeira descrita no PPP da escola e a segunda pela AMATUR (Agência Municipal de Meio Ambiente, Turismo e Cultura, em anexo 4). Duas versões bastante semelhantes, mas com dados diversos, porém significativos. No PPP (2022, p. 6) da escola está descrito

O povoado de São Benedito originou-se de uma Fazenda chamada Olhos D'Água, por causa de uma mina que tinha na referida fazenda. Esta era de propriedade do senhor Manoel Fagundes, sendo ele religioso de São Benedito fazia festas em sua propriedade em louvor ao santo recebendo os romeiros que chegavam de carros de bois, a cavalo e a pé.

O povoado teve início, segundo os relatos de memórias dos moradores locais, em meados de 1853, com influência do Senhor – Sinhozinho que tinha a devoção a São Benedito e sempre participava da festa promovida na Fazenda olhos D'Água.

No ano de 1946, as pessoas que já residiam em um aglomerado de casas onde viria ser o povoado, resolveram construir uma Capela em homenagem a São Benedito. Desde então foram surgindo algumas casas e, aumentando o número da população local.

### Já no documento da AMATUR, sua origem

Não há registros historiográficos sobre o surgimento da comunidade, entretanto, a história é certificada pela oralidade dos habitantes do local. Conta-se que num sítio por nome de Olhos D'Água cuja proprietária era Maria Fagundes, vivia um escravo por nome de Benedito Ramos e apelidado de Preto Velho que se dedicava ao ofício de oleiro (confeção de panelas e utensílios). O mesmo por ouvir a história de São Benedito (santo negro, filho de escravizados, que alimentava os pobres com pão) despertou-lhe a fé e então por ocasião de uma visita na Igreja de Nossa Senhora da Abadia, o mesmo, ganhou uma estampa do aludido santo e assim que regressou à Olhos D'Água esculpiu a imagem de São Benedito.

Vivia naquele sítio Dona Adelaide que tinha uma filha portadora de necessidades especiais e a mesma ao ver a imagem do Santo pediu a mesma ao Preto Velho que prontamente a presenteou. Um altar fora improvisado em sua casa e diariamente era rezado o terço. O local tornou-se um ponto de oração e devoção, onde muitos passaram a atribuir graças recebidas à São Benedito e a fé lhes impulsionava a realizar doações em agradecimento ao Santo e em 1919 no primeiro domingo de maio deram início a Festa em Louvor a São Benedito.

Em 1940 o terreno foi doado à Igreja Católica e Benedito Constant da Fonseca, sugeriu aos amigos fazendeiros que construíssem uma capela para a celebração da Festa Religiosa, e a mesma fora inaugurada com a missa no dia 09/11/1947.

Os dois textos apresentam semelhanças em relação à origem do povoado e à devoção a São Benedito. No entanto, eles também possuem diferença na narrativa e nos detalhes específicos.

No primeiro texto, retirado do PPP da escola, é mencionado que o povoado teve sua origem a partir de uma fazenda chamada Olhos D'Água, de propriedade do senhor Manuel Fagundes. O texto destaca o caráter religioso do proprietário, que realizava festas em sua propriedade em louvor a São Benedito e recebia os romeiros que chegavam de diferentes meios de transporte. O povoado se iniciou em meados de 1853, influenciado pelo Senhor – Sinhozinho, devoto de São Benedito, que participava das festas na Fazenda Olhos D'Água.

No segundo texto da AMATUR, nos apresenta a história transmitida oralmente pelos habitantes locais. Conta-se que em um sítio Olhos D'Água, vivia um escravo

chamado Benedito Ramos, apelidado de Preto Velho, que era oleiro. Ao ouvir a história de São Benedito, ele se converteu a fé do santo e esculpiu sua imagem. Essa imagem foi doada a uma senhora cujo nome Adelaide, e esta senhora por ter uma filha com necessidades especiais se apega na fé ao santo para, provavelmente, receber alguma cura a sua filha e diante disto promove por anos a oração do terço em sua casa, onde atribuíam graças recebidas ao santo. Em 1919, foi iniciada a Festa em Louvor a São Bendito e em 1940, aquele terreno foi doado a igreja católica para posteriormente se construiu uma capela, lugar de oração, devoção e celebração das festas religiosas.

Ambos os textos têm em comum a referência à devoção a São Benedito e à construção da capela em sua homenagem. No entanto as narrativas e os detalhes diferem. O primeiro texto destaca a propriedade da fazenda por um senhor, o segundo por uma senhora. No segundo texto também traz um destaque a figura do escravizado Benedito Ramos, que esculpiu a imagem do santo.

Olhando para a perspectiva da decolonialidade, é importante notar que ambos os textos mencionam a presença de escravizados, seja através do proprietário da fazenda ou do escravo Benedito Ramos. Isso evidencia a influência da estrutura colonial na formação dessa comunidade, uma vez que a escravidão era uma prática comum no Brasil durante o período mencionado. A devoção a São Benedito, um santo negro e filho de escravizados, também pode ser interpretada como uma forma de resistência cultural e religiosa dos afrodescendentes diante da opressão colonial e que por muito tempo ficou marginalizada pela colonialidade.

As unidades escolares pesquisadas, Escola Municipal Pe. Elígio Silvestri e São Benedito, carregam nomes que levam a religião cristã. A Escola pe. Eligio Silvestri leva o nome de um padre, como já dissemos anteriormente, hoje *in memoriam*, que muito colaborou para sua construção.

### 3.4 PERFIL DO CORPO DOCENTE

O perfil acadêmico dos e das professoras pesquisados é bem diversificado, pois 100% dos professores não são da área de ensino religioso, da teologia ou das Ciências da Religião. Cada um vem com uma formação diferente. E neste contexto observei que temos professores das mais diversas áreas atuando com a disciplina, são professores de matemática, ciências biológicas, geografia, história e pedagogos. Uma curiosidade que dentre os nove entrevistados, quatro destes, possuem mais de uma graduação. Todos sem exceção completam sua carga horária na disciplina de ensino religioso. Aquele que mais tem aulas de ensino religioso, ministra quatorze aulas para completar sua carga horaria, a grande maioria tem apenas uma ou duas aulas semanais.

Para esta constatação foi perguntado a todos qual sua graduação. 2 fizeram Pedagogia, 1 Geografia, 3 Matemática, 1. Ciências contábeis, 2 Ciências Biológicas, 1 História. O que leva a essa diversidade de graduações diferentes, como professores de ensino religioso? Segundo alguns relatos, se dá pelo fato de não ter professores e nem formação em ensino religioso, por isso, os professores completam suas cargas horárias com ensino religioso, artes e também em educação física, para que os professores não sejam prejudicados financeiramente.

Essa afirmação pode suscitar três interpretações distintas. A primeira é que a disciplina não é considerada importante e que apenas fazem somente para cumprir as metas do MEC. A segunda interpretação aponta para uma análise da situação financeira dos professores, completando sua carga horária. Por fim, a terceira interpretação sugere que a inclusão da disciplina pode ser uma tentativa de suprir a falta de concursos públicos.

A análise do perfil sócio-religioso do corpo docente<sup>17</sup> dos entrevistados que atuam nas unidades escolares pesquisadas, nos revela uma baixa diversidade religiosa, com a maioria sendo composta por católicos e evangélicos pentecostais. Dos docentes, 56% são católicos, enquanto 44% são evangélicos. É importante ressaltar que, desses números, 78% nasceram na fé católica, enquanto apenas 22%

---

<sup>17</sup> Foram entrevistados 9 docentes.

nasceram e cresceram evangélicos. Não houve declaração de pertença a nenhuma outra denominação religiosa, mesmo que em algumas entrevistas, houve entrevistados que disseram gostar da doutrina espírita, porém nenhum desses se declarou pertencente.

Percebe-se que o número absoluto de católicos atingiu o valor máximo no ano 2000 e, pela primeira vez na história brasileira, o número absoluto de católicos caiu na década inaugural do século XXI. Portanto, o Brasil está ficando mais diversificado em termos religiosos e o monopólio católico está sendo substituído, pelo menos por enquanto, por uma maior pluralidade. Portanto, o século XXI, em termos da configuração religiosa, será completamente diferente dos 500 anos anteriores. (ALVES, 2022).

Pode-se observar que ocorreu um aumento da presença pentecostal e uma diminuição dos católicos desde o final do século XX, conforme evidenciado em nossa pesquisa. Uma característica comum entre os adeptos das religiões católica e pentecostais é a manifestação de uma abordagem pentecostal ou neopentecostal, ou seja, a busca por uma experiência profunda e contínua com o transcendental. Quando questionados sobre a importância da religião em suas vidas, 100% disseram que é muito importante. Como destaque algumas das respostas:

a religião na minha vida ela tem um peso muito grande uma importância muito grande não só por ter sido criado numa família muito católica que tinha um hábito de levar a gente na igreja tinha os costumes dos festejos de Santo Reis das folias e tudo então além dessa memória afetiva que a religião tem na minha vida eu considero que ela é extremamente importante porque eu não consigo ver a minha formação enquanto o ser humano sem a religião (profa I, abril 2023 [sic]).

Creio eu que a religião o processo mesmo de estar junto. Porque a fé ela é o que te move né, buscar estar a querer é o desejo que você tem em ver os seus sonhos realizados eu olho para fé nesse sentido o processo religioso é a comunhão do ouvir do saber o que, o que o outro tem a dizer sobre né a fé sobre como essa fé faz diferença como que ela transforma as pessoas (profa. A., março, 2023 [sic]).

A religião pra mim, é você se tornar uma pessoa melhor né é você ter Deus dentro do seu coração e aprender a tratar melhor as pessoas a passar esse conhecimento também ensinar as pessoas ter fé né a não discriminar outros tipos de religiões outro tipo de igreja né (Profa. C, março, 2023 [sic]).

Eu acho que a religião é ela que direciona, traz ensinamentos, valores né, direciona as nossas crenças, pra mim ela traz bastante importância (profa. G, abril, 2023 [sic]).

a religião é extremamente importante, a religião é a coisa mais importante na vida (prof. E, abril, 2023 [sic]).

Essa ideia de religião de tamanha importância, praticamente ser tudo, destaca o caráter simbolicamente poderoso das religiões, conforme proposto por Bourdieu (1989). Isso ocorre porque a experiência religiosa se manifesta nas práticas religiosas e nas cotidianas, inclusive na escola, onde o sagrado se manifesta e se estabelece ontologicamente no mundo. O objetivo da religião é manter o indivíduo vinculado a uma determinada fé moral, que vem sendo trazida ao longo processo de colonização da fé cristã, onde cria essa dependência quase que como o ar que respira. “a religião é extremamente importante”, “a religião é ela que direciona, traz ensinamentos, valores né, direciona as nossas crenças”. Essa dinâmica é expressa nas diversas culturas religiosas, como indicado por sociólogos como Prandi (2008, p. 01) que entende que a religião, “pode ser classificada como internalizada, intervém na visão de mundo, muda hábitos, inculca valores, enfim, é fonte de orientação da conduta”.

Essa análise de Prandi ressalta a importância da religião como elemento que vai além da mera crença ou prática individual. Ela permeia a vida das pessoas de forma profunda, influenciando sua perspectiva de mundo, suas escolhas e comportamentos. Além disso, o autor destaca a capacidade da religião moldar hábitos e transmitir valores que orientam a conduta dos indivíduos.

Essa visão de Prandi está alinhada com uma compreensão sociológica da religião, que reconhece seu papel na formação da identidade e nas dinâmicas sociais. Como nas falas acima, podemos dizer que a religião na vida dos entrevistados se torna parte intrínseca, moldando sua maneira de pensar, agir e se relacionar com mundo ao seu redor. Prandi (2008) ainda colabora para compreendermos a complexidade e a abrangência da religião como um fenômeno cultural, social, psicológico e colonial. Ela vai além das crenças individuais e mostra como a religião influencia e guia a conduta das pessoas, proporcionando uma estrutura de significado

e uma base moral para suas vidas, e na escola essas crenças vão sendo reproduzidas e estruturando simbolicamente outros ao redor.

Durante todo o processo de campo, pude perceber que a religião desempenha um papel significativo nas vidas dos e das entrevistadas desde a sua infância, e suas famílias tiveram um papel fundamental na formação de seu senso religioso. Ao perguntar sobre eventos marcantes em suas infâncias, em sua totalidade atribuíram estes a eventos de festas religiosas, vejamos a resposta de uma das entrevistadas

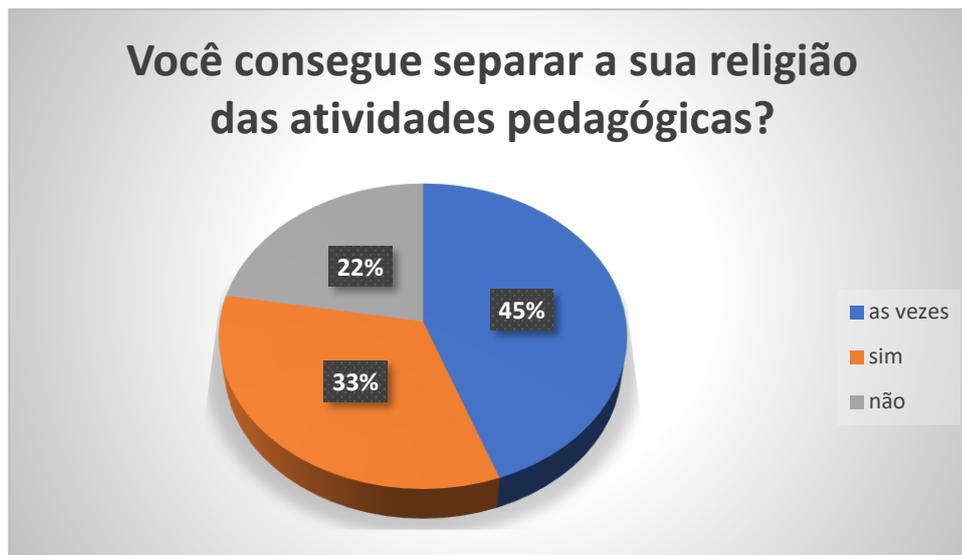
Sempre, então assim a gente tinha esse hábito era mesmo era um ritual até todo domingo e meu pai e minha avó e minhas tias a gente ia é muito viva essa lembrança a gente ia numa igreja em Campinas né na matriz de Campinas em Goiânia e era, era um momento em que eu tenho muito vivo porque assim a gente frequentava todo domingo e na semana santa ia né domingo de Ramos então assim é tenho sempre essas lembranças é uma lembrança boa até (Profa. F, março, 2023 [sic]).

#### E se gostava de ir à igreja

DEMAIS, DEMAIS porque assim era um momento, meu pai trabalhava muito e era um momento também que a gente tinha né com ele a gente ia então eu achava muito interessante até porque minha avó muito católica então ele sabia, eu criança eles sabiam né falar as coisas e eu ainda não sabia né aprendi na catequese só então eu ficava observando para tentar decorar o que eles falavam para aprender né melhor a participar da missa gostava muito (Profa. F, março, 2023 [sic]).

Essa memória afetiva nos ajuda a compreender como a família tem significativa importância nesta construção religiosa na vida deles e delas. O *habitus* religioso vem sendo edificado desde sua infância. Neste sentido quando pergunto se eles conseguem separar a religião das atividades pedagógicas, diante do gráfico abaixo a maioria disse que não, pois apenas 33% afirmaram que sim que conseguiam e 22% disseram não, e 45% disseram que as vezes, então podemos imaginar que na maioria das vezes a religião não está desvinculada das atividades pedagógicas.

Figura 14



FONTE: dados da pesquisa. Organizado pela autora

De todos nossos entrevistados, 5 são Católicos e 2 da Assembleia de Deus (1. Campo Madureira e 1 Campo Itaberaí) e 2, igreja Fonte da Vida. Durante as entrevistas foi percebido que falam com muita tranquilidade sobre suas igrejas e a importância que cada uma atribui a Deus.

Figura 15



FONTE: dados da pesquisa. Organizado pela autora

Percebemos que para eles, o vínculo com a religião é algo natural e já está profundamente enraizado em seus sentimentos. A Igreja Católica ainda mantém uma vantagem, com 56%, em relação à evangélica, que conta com 44%. No entanto, é

importante mencionar que os adeptos à evangélica se dividem, em duas igrejas diferentes. E reafirmando este vínculo, uma professora afirmou: “eu não consigo ver a minha formação enquanto o ser humano, a minha vida sem o preceito da religião sem os Ensinamentos da Igreja Católica por exemplo” (profa. I, abril, 2023 [sic]).

Isso evidencia que as instituições educacionais analisadas têm um corpo docente com forte inclinação religiosa, o que se manifesta na prática pedagógica por meio do hábito de orações, em algumas, isso acontece diariamente e em outras, semanais. Essa constatação é corroborada quando são questionadas sobre a capacidade de separar sua religião de suas práticas pedagógicas, como vimos no gráfico e fala acima.

O processo de colonização religiosa se evidencia fortemente, mesmo em professores que conhecem a lei, são formadas, muitas com duas graduações, especialização e até mesmo mestrado. É tão intrínseco em suas vidas, que não conseguem perceber ou mesmo separar a relação religiosa de suas atividades pedagógicas diárias.

A influência e a preservação das representações religiosas na experiência pessoal e familiar, transmitidas por meio de seus hábitos, reforçam a reprodução dessa prática religiosa em seu cotidiano. Isso implica que o *habitus*, incorporado permanece na vida profissional, moldando o ambiente em que atuam. Essa estrutura tem se solidificado desde de suas origens primárias (SCOLARO, 2020).

Em relação as suas origens, foi identificado que 44% são de Itaberaí e 56% de outros municípios. Dos que nasceram em Itaberaí 25% nasceram na zona rural e 75% na zona urbana. Todos os entrevistados são adultos e estão numa faixa etária entre 30 e 50 anos de idade.

Referente a formação acadêmica, 100% declaram que possuem uma ou mais graduações, dos que possuem mais de uma graduação a segunda todos fizeram online. E deste total 33% fizeram mestrado, 45% possuem especialização e 22% não possuem outra formação, além da graduação. Ainda quando indagados se enquanto docente de ensino religioso fizeram alguma formação específica para ministrar essas aulas, “para isso não, não é ofertado, não foi ofertado se foi eu não fui convidada”

(Profa. A, março, 2023); não tem nenhuma formação nunca participei nunca fui convidada né (Profa. D, abril, 2023 [sic]).

A falta de formação específica para os professores de ensino religioso é uma questão preocupante que foi destacada pelos entrevistados. Todos relataram nunca terem recebido uma formação adequada para lecionar essa disciplina. Essa ausência de preparo dificulta a compreensão dos desafios que essa disciplina enfrenta, principalmente à luz das diretrizes da nova BNCC, especialmente quando analisada sob uma perspectiva decolonial, isso se distancia ainda mais. A diretrizes curriculares nacional e do município para essa disciplina, propõe que a formação dos estudantes envolva questões como valores, crenças diversas, diversidade cultural, intolerâncias, dentre outros temas de formação humana. Diante disso, é fundamental que os professores estejam devidamente capacitados para lidar com essas questões sensíveis de maneira adequada e inclusiva, o que parece frágil entre os professores.

Em 2018, com base na Resolução nº 2/2017, o Ensino Religioso no Brasil recebeu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente. Essas diretrizes têm impacto direto na organização curricular do Ensino Religioso nas escolas, conforme definido pelo artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9.394/96

Parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1996).

Em complemento a LDB, a BNCC de 2018, o ensino religioso tem como propósito proporcionar, por meio da realidade e das experiências dos envolvidos no processo de aprendizagem, o conhecimento religioso, cultural e estético. Além disso, busca promover a compreensão dos direitos de cada indivíduo em escolher livremente sua consciência de crença, baseando-se nos direitos humanos.

Outro objetivo é desenvolver habilidades de diálogo entre as perspectivas religiosas e seculares da vida, considerando o contexto histórico marcado pela diversidade e pluralidade de concepções de existência no mundo.

A falta de formação específica nessa área pode limitar a compreensão dos professores sobre as dinâmicas históricas, culturais e sociais relacionadas às diferentes religiões e tradições espirituais presentes na sociedade. Além disso, a perspectiva decolonial que busca desafiar as estruturas de poder e a dominação cultural, torna-se ainda mais relevante no contexto do ensino religioso, considerando sua relação com a herança colonial e a imposição de valores e crenças hegemônicas.

Essa constatação da não formação docente para essa disciplina, confirma uma das hipóteses de que nossos professores e professoras têm um frágil conhecimento destes elementos do fenômeno religioso.

Neste sentido, mesmo que todos tenham formação superior e até mesmo pós-graduados, quando perguntados se conhecem outras religiões que não seja a cristã, responderam que além da Católica e Evangélica pentecostal, 31% disseram conhecer a Espírita e 13% conhecem a Umbanda e apenas um professor disse conhecer por estudar, quase todas: “tenho conhecimento de quase todas, das principais né, católica, budismo, mulçumana, islã” (prof. H, junho, 2023 [sic]), porém não soube descrever nenhum preceito ou regra dessas religiões ditas conhecer. No entanto, apenas dois professores conhecem pessoas que participam da Umbanda. O restante afirmou não conhecer pessoas envolvidas em outras denominações religiosas.

Através destes dados, torna-se evidente a deficiência na formação docente em relação ao conhecimento das diversas religiões, uma vez que apenas uma religião, a cristã, é reconhecida. tal situação pode comprometer o que afirma as diretrizes protegidas tanto pela legislação nacional quanto municipal, incluindo o regimento interno e o PPP das instituições de ensino.

No documento da BNCC (2018, p. 436) diz que

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.

E nos PPPs das unidades escolares comungam com este texto dizendo

A formação continuada dos profissionais da escola, não se limita aos conteúdos curriculares, mas estende-se à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade. Fazem parte dos programas de formação continuada de nossa escola, questões relacionadas com a cidadania, as questões da diversidade étnico-cultural, a gestão democrática, a avaliação, a metodologia de pesquisa e ensino, a análise de conjuntura política, econômica e educacional internacional, nacional, estadual e municipal (PPP, 2022, p.110).

Uma formação omnilateral. Defender uma formação oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela reificação, pela exploração do homem pelo homem nas diversas instâncias da vida humana. (PPP, 2019, p.11).

Considerando os dados apresentados e os PPPs, é possível concluir que a unidade escolar demonstra preocupação com a formação continuada de seus servidores. No entanto, identifica-se uma lacuna quando se trata de abordar temas relacionados à religião e à educação, especificamente no que diz respeito ao estudo de outras religiões.

Ao observarmos o perfil religioso dos entrevistados, desde a infância até o momento presente, constatamos uma influência significativa do cristianismo, que se consolidou ao longo de suas histórias de vida. No entanto, percebemos que a formação contínua não resultou necessariamente em uma visão mais descentralizada da perspectiva eurocristã.

### 3.5 “A RELIGIÃO ESTÁ NA ESCOLA”

“A religião entra na escola de uma forma ou de outra, ela está na escola” (profa. I, 2023, abril [sic]). Ouvir essa afirmação e analisar é perceber como o processo da colonização religiosa cristã desempenha ainda um papel significativo na escola, mesmo que de forma implícita. Durante o processo de colonização, as crenças e práticas dos colonizadores foram impostas às populações originárias, resultando em uma influência cultural e religiosa dominante nas instituições educacionais. Portanto, a presença da religião na escola, seja de maneira explícita ou velada, pode refletir a persistência de dominação de valores e crenças coloniais, moldando a forma como o

ensino é conduzido e limitando a diversidade de perspectivas religiosas e se distanciando da interculturalidade.

Quando pergunto como é tratada ou vista a interculturalidade ou mesmo a pluralidade religiosa na escola

a pluralidade religiosa aqui na escola quando você trabalha é com bastante respeito, respeitando as religiões de cada um seguimento cada um tem a sua religião a gente não gosta nem de ficar discutindo isso com as pessoas (Prof. H, junho, 2023 [sic]).

Entre os colegas? Assim a gente nunca sentou para discutir a respeito dessas realidades religiosas, mas eu acredito que seja bem aceito, né eles não têm problema com isso não, tranquilo, tranquilo. Profa.C, abril, 2023 [sic].

Não, não tem esse debate não, ninguém fala é no trabalho coletivo aí pessoal fala muito em Deus (Prof. E, abril, 2023 [sic]).

a pluralidade religiosa aqui na escola ainda é algo que precisa ser trabalhado ainda, e principalmente quando a gente pega as matrizes religiosas africanas e que não são da linha do cristianismo, ainda há uma resistência alguma aversão, preconceito, ainda há isso, isso há sim, não só aqui em outras escolas que eu trabalhei também (Profa. I, abril, 2023 [sic]).

bom a gente tem um momento, acolhida né que é no início das aulas eu acho que ele é mais tratado até pelo que eu vejo no contexto geral, normalmente são com músicas evangélicas com a oração do Pai Nosso então eu percebo que ele é mais tratado para por essa por essa questão. E eu já percebi que alguns trazem até pastor para orar, para fazer uma oração para cantar, então me parece que é mais para essa vertente evangélica (profa. G, março, 2023 [sic]).

Diferentemente da maioria das demais respostas, ao questionar esta última professora sobre a pluralidade na escola, sua resposta se concentra principalmente no momento de acolhida, no início das aulas, que é mais direcionado a uma vertente religiosa específica, no caso, a vertente evangélica. A professora menciona que nesse momento são utilizadas músicas evangélicas e a oração do Pai Nosso. Ela também observa que algumas vezes um pastor é convidado para orar e cantar.

E seguindo diálogo, aproveito e pergunto com que frequência? “Tem oração na escola todos os dias, só na sexta, na sexta também tem a oração do Pai Nosso, mas antes da oração é cantado o hino nacional”.

A interculturalidade ou pluralidade religiosa, para esta professora é levada para a oração, há um frágil entendimento em relação à pluralidade religiosa na escola.

A pluralidade religiosa refere-se à existência de diferentes tradições religiosas e crenças em uma sociedade, o que requer uma abordagem inclusiva e respeitosa no contexto educacional.

Os dois conceitos de pluralidade e interculturalidade são conceitos relacionados, a intenção na questão era também trazer a interculturalidade, para que o professor comece a se familiarizar com termos relacionados a questões que levem a pensar e agir dentro de perspectiva mais plural e democrática no seio escolar. Tomo a explicação conceitual de Catherine Walsh do multi, o pluri e interculturalidade<sup>18</sup>, trazido no texto *Interculturalidad em la educacion*, que objetiva ampliar a compreensão sobre interculturalidade e, nesse sentido, facilitar sua aplicação no âmbito pedagógico, incluindo sua aplicação em sala de aula, formação e capacitação docente.

La multi-, pluri- e interculturalidad se refieren a la diversidad cultural; sin embargo, apuntan a distintas maneras de conceptualizar esa diversidad y a desarrollar prácticas relacionadas con la diversidad en la sociedad y sus instituciones sociales, incluyendo la educación (WALSH, 2005, p.5).

Estes conceitos que Walsh apresenta, podemos estabelecer uma relação relevante com a presença da religião no contexto escolar. Assim como a diversidade cultural, a diversidade religiosa também é uma realidade nas escolas e requer abordagens sensíveis e inclusivas.

Ao tratar a diversidade religiosa no seio escolar, é necessário considerar os diferentes enfoques mencionados. A abordagem pluricultural reconhece a existência

---

<sup>18</sup> Mult – Pluri e Interculturalidade:

Multicultural refere-se à coexistência de diferentes culturas em uma sociedade, reconhecendo e valorizando sua diversidade. Esta abordagem procura fomentar a tolerância e o respeito pelas diferentes culturas presentes, sem necessariamente promover uma interação ou troca ativa entre elas.

Pluricultural refere-se à existência de múltiplas culturas dentro de uma mesma sociedade, onde cada uma mantém sua identidade cultural sem interagir ou se misturar significativamente com as outras. Nessa abordagem, a diversidade cultural é reconhecida e valorizada, mas a coexistência pacífica de diferentes culturas é enfatizada sem buscar uma interação mais profunda.

A interculturalidade, por outro lado, refere-se à interação e troca ativa entre diferentes culturas. Esta abordagem procura promover o diálogo, a compreensão mútua e a colaboração entre as várias culturas presentes numa sociedade. A interculturalidade busca superar as barreiras culturais, promovendo o respeito, a valorização e o aprendizado mútuo.

das diferentes tradições religiosas no currículo escolar, promovendo o conhecimento e o respeito por essas crenças e práticas.

Já a abordagem da interculturalidade reconhece e valoriza a interação, a compreensão mútua e a colaboração entre os diferentes. Busca ir além da simples coexistência ou tolerância de culturas religiosas diversas no contexto escolar, promovendo o diálogo inter-religioso, a troca e compreensão mútua e a colaboração entre os estudantes de diferentes tradições religiosas ou sem religião. É uma visão decolonial que reconhece a riqueza e a diversidade respeitosamente. Diferentemente daquilo que a religião e a escola reproduziram desde da colônia.

O trecho apresentado na matriz curricular indica que o componente curricular de ensino religioso busca desenvolver os conhecimentos religiosos com base em pressupostos éticos e científicos, evitando privilégios para qualquer crença ou convicção específica e que requer abordar esses conhecimentos de forma inclusiva, considerando as diversas culturas e tradições religiosas, ao mesmo tempo em que reconhece a existência de filosofias seculares de vida vejamos o texto

O componente curricular de Ensino Religioso desenvolverá os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (MATRIZ CURRICULAR, 2023, p.5).

Mesmo tendo conhecimento do texto, as respostas recebidas em relação a este item são percebidas mais uma vez que a escola continua reproduzindo a religião cristã e da mesma forma como foi traduzida do grande centro norte-europeu. A oração cristã permanece. Está na escola como apresento em alguns relatos:

Aqui tem momentos de oração na escola? Sim. agora uma vez por semana. **Antes era como?** Era todo dia (prof. B, março, 2023 [si]).

O momento de oração acontece todos os dias. Então vou citar ontem por exemplo, ontem foi uma professora ela trouxe o livro, ela fez a leitura né falando sobre amizade falando da amizade com Deus. **Que livro?** É café com Deus Pai. Acho que é evangélico esse livro acho que é evangélico assim e ela veio falando sobre amizade ela veio trazendo os alunos a refletirem né e depois todos os dias a oração do Pai Nosso é feita todos os dias né, então o professor ele tem aquele momento que ele pode passar uma música, que ele pode trazer um convidado, ele pode falar de coração mesmo aberto. a oração

dele e ao final a gente faz o Pai Nosso e, os alunos entram para a sala é cerca de 5 a 10 minutos isso significa só oração. **É sempre cristã?** Sim né, pior que sim (risos) (profa. F, março, 2023 [sic]).

A situação descrita confirma a predominância da abordagem cristã nas práticas religiosas da escola. A professora menciona que diariamente ocorre um momento de oração, onde são realizadas leituras de um livro chamado “Café com Deus Pai”, que ela acredita ser de origem evangélica. Além disso é mencionado que todos os dias a oração do Pai nosso é realizada. Há aqui uma abordagem específica religiosa, neste caso, o cristianismo.

Numa constante relação da educação com a religião, perguntei se os entrevistados tinham conhecimento de que a lei brasileira diz que a educação tem que ser laica, 100% disseram sim, no entanto, há aqueles que acham difícil de cumprir. “Sim. É difícil a gente colocar em prática né? É muito difícil, mas eu tenho essa consciência sim. (Profa. F, março de 2023 [sic]). Outro professor, mesmo dizendo que sim, que tem conhecimento, confunde um pouco, em seu relato diz:

eu tenho consciência, mas quando a gente fala sobre escola laica, é interessante falar sobre a escola laica, porque nas políticas educacionais, pela pouca coisa que sei, porque é muita pouca que a gente sabe, professora, ela fala o seguinte, uma escola laica é uma escola para todos, e uma escola que tem um uniforme de dois mil reais, eu acho que não uma escola pra todos, e é uma escola pública, a escola militar é mantida pelo governo federal e estadual. Nós educadores sempre fomos ensinados pela política educacional que uma escola laica é pra todo mundo, e não. Então o estado tá invertendo um pouco a situação (prof. E, abril 2023 [sic]).

Nestas falas notamos a dificuldades de consolidar uma escola inteiramente laica, há dificuldade encontrada pelos professores e pela confusão em relação ao conceito de escola laica e sua relação com a igualdade de oportunidade na educação. O professor afirma estar consciente de que a lei determina que a escola deve ser laica, mas em seguida expressa uma visão distorcida do conceito.

Ao mencionar o uniforme da escola de alto custo, o professor argumenta que uma escola laica não poderia ser para todos, uma vez que alguns alunos não teriam condições de arcar com esse custo. No entanto, foi importante esclarecer que a laicidade da escola não está diretamente relacionada à questão financeira ou aos uniformes utilizados pelos alunos.

Uma escola laica é aquela que não possui vínculos institucionais ou preferências religiosas específicas, garantindo a neutralidade e a liberdade religiosa de todos os agentes envolvidos no ambiente educacional.

Claro que é uma questão relevante levantada, a questão da equidade e a inclusão social é válida, porém, é importante não confundir esse aspecto com a laicidade. Em pausa, eu expliquei o conceito ao professor, destacando sua importância na garantia da liberdade religiosa e no respeito às diversas crenças e convicções no ambiente da escola.

Mais uma vez destacamos a hipótese da frágil formação dos nossos professores de ensino religioso. E ainda vejo que a BNCC, ainda não chegou na ponta, no conhecimento e prática educacional no seio da escola. Mesmo que o ensino religioso está posto na BNCC como laica e inclusiva, buscando a interculturalidade e alteridade em conformidade como art. 33 da LDBEN/1996, concordamos com Borges e Baptista (2020, p. 35) de que

este componente ainda tem pela frente muitos desafios: a formação continua de seus professores, a produção de material didático de qualidade e inclusivo e a articulação de seus profissionais em associações em que possam apoiar e fazer avançar os direitos de categoria que sempre tratada de forma secundária e preconceituosa.

Percebemos o trabalho em campo a importância de superar os obstáculos históricos do ensino religioso, marcados pela confessionalidade, pela colonização religiosa e pela exclusão e a necessidade da formação docente e uma produção de materiais didáticos mais pedagógicos que abordem de forma equilibrada as diferenças religiosas.

Isso se evidencia quando perguntamos qual material utilizado nas aulas de ensino religioso, todos responderam que utilizam o material da sociedade bíblica

Então, nós não temos um material né vindo do MEC, como os livros didáticos né, e aí a secretaria municipal de educação tem uma parceria com a Sociedade Bíblica do Brasil, em que, os professores a coordenação passa por uma formação para utilização do material deles, então chega os materiais tanto de anos iniciais quanto anos finais e aí é trabalhado e a gente sabe que são materiais mais voltados para o lado evangélico, mas que na falta de material, embora também não fale muito com a BNCC e não fale muito com a matriz que a gente segue, vez ou outra os professores a utilizam. Mais pra

trabalhar a questão de valores, pra trabalhar mesmo o resgate de alguns valores com alunos, o material não tem. Mais a gente tem a consciência que é um livro com a vertente evangélica (profa. F, abril, 2023 [sic]).

Eu costumo muito imprimir né trazer textos de casa e também pega um livro que tem na biblioteca um livro da escola né da sociedade bíblica (profa. C, abril 2023 [sic]).

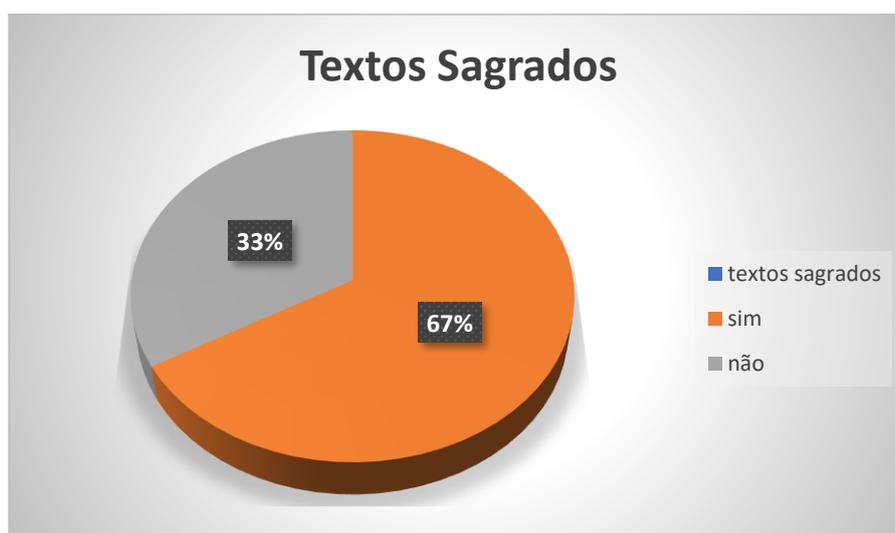
um livro né, da sociedade bíblica de que também há na minha, na minha religião fala de Jesus fala de Deus né mas sempre não tentando pegar a religião né, mas pregar valores, pregar o que é certo né, esse material né que tá acessível aos alunos esse material aí oferecido gratuitamente, então os alunos recebem esses livros a gente acaba trabalhando muito esses livros. (prof. B, março 2023 [sic]).

Apenas uma resposta diz que faz pesquisa a partir da matriz de habilidade, mesmo assim, menciona a utilização do material da sociedade bíblica

De sexto ao nono, a gente pega a matriz mesmo de habilidades e a partir da Matriz de habilidade a gente faz pesquisa de textos ou vídeos dentro daquele conteúdo que é para fazer, não tem hoje um material específico para ensino religioso. Então quando você pega. por exemplo, a professora de sexto ao sétimo ano ela usa muito textos de que o próprio estado usa que o estado encaminha para rede e o professor de oitava e nono, Ele usa mais é textos variados dentro da temática, alguma textos filosóficos ou mesmo vídeo com textos bíblicos então assim não tem hoje o material certo. A sociedade bíblica até o ano passado ela ofertava até o 9º ano material então em algumas aulas é usado, mas não eram todas (profa. I, abril, 2023 [sic]).

Nesta sequência, indago se utilizam textos sagrados

Figura 16



FONTE: dados da pesquisa. Organizado pela autora

De acordo com o gráfico, 33% disseram não usar e 67% sim, usam textos sagrados, e estes são retirados da Bíblia, comprova isso também no plano de aula e atividade para os alunos. Dentre os que disseram não utilizar os textos sagrados, disseram utiliza canções religiosas, “procuro não utilizar. **E Canções?** Sim (risos) canções sim (risos) texto não, mas canções sim. **E de qual religião?** Católica (Profa. F, abril, 2023 [sic]). Além da sala de aula usam também nos momentos de acolhida, “usamos os momentos de acolhida às vezes nos momentos mesmo na própria aula a gente costuma usar também evangélica e católica” (Profa. I, abril, 2023 [sic]).

Ao analisar estas respostas com uma perspectiva decolonial, podemos observar que as respostas estão centradas no cristianismo. Isso pode indicar uma tendência de privilegiar uma única tradição religiosa na abordagem do ensino religioso, reforçando assim a influência e a dominação cultural que reproduz cristianismo, inviabilizando outras perspectivas religiosas que podem estar presentes na escola, por meio dos seus servidores, alunos e ou família. Essa situação é uma manifestação da colonialidade religiosa, que contribui para as intolerâncias religiosas.

A intolerância religiosa e o racismo religioso são fenômenos preocupantes e lamentáveis que ocorrem em diferentes sociedades ao redor do mundo. Trata-se de problemas complexo, que envolvem a falta de respeito, discriminações e até mesmo violências direcionadas a indivíduos ou grupos por causa de suas crenças religiosas.

No contexto da educação, a intolerância religiosa pode se manifestar de diversas formas, desde a exclusão de determinadas tradições religiosas nos currículos escolares até a ridicularização, marginalização ou violências de estudantes com base em suas convicções religiosas. Essas atitudes não apenas prejudicam a liberdade de expressão religiosa, mas também comprometem o objetivo fundamental da educação em promover o respeito, a compressão e a diversidade cultural.

Na questão relacionada a intolerância presenciamos e ouvimos muito por parte da maioria que a intolerância é predominante

Há intolerância, ai é um ponto muito negativo, outro dia mesmo Aconteceu uma situação dentro da sala, de um menino perguntar se na Bíblia estava escrito que não podia beber, que não podia beber, a pessoa não podia beber e a outra falou que isso não tava escrito na Bíblia e a outra começou e falou

que tava E aí virou aquele transtorno porque o menino falou da Bíblia tá escrito que Deus não escreveu que pode beber aí a menina falou assim: escreveu sim aí começou a briga pelo fato de se estava ou não escrito na Bíblia se o evangélico podia ou não podia beber. Então eu acho que isso aí é um tipo de intolerância mesmo. Porque no outro dia a menina chegou com a bíblia e tacou na cabeça do menino e disse pra ele mostrar pra ela onde estava escrito que Deus falou que podia beber.

Continuando pergunto: Com relação às religiões de matriz africana há intolerância, você sente?

Sim. Muito. Tem um menino que é, os colegas na sala falam, ele é macumbeiro, macumba é coisa do demônio né? Inclusive como eu te disse até mesmo na minha família, porque meu esposo a família dele é espírita. Então eu tenho cunhadas que elas vai pra centro se veste com aquelas roupas brancas umbandista, incorpora espiritismo, então elas incorpora, então, e a minha família é totalmente evangélica mesmo daquela de querer enjoar até do esmalte que você usa, então, aí eles sabem que a família do meu marido é assim, então acaba que quando, ele é da umbanda aí quando eles sabem, quando eu estou aí eles sabem que eu às vezes meu esposo chama para ir no centro eu vou, eu vou com ele porque aí eu já, tipo, a minha família mesmo tem, eu sinto esse tipo de rejeição comigo porque eles acham que eu vou fazer macumba (risos), (Profa. C, abril de 2023 [sic]).

Com estes depoimentos, da professora e anteriormente da pastora que se referiu à manifestação folclórica-cultural do bloco Zé Pereira, em Itaberaí, no pré-carnaval, classificando essa manifestação como um culto ao demônio, se confirma seguramente nossa tese do racismo religioso. Com a demonização das religiões afrodescendentes, se evidencia também a reprodução da ideologia eurocêntrica, impondo uma religião e cultura específicas. Essa reprodução ocorre, infelizmente, na família, escola e igrejas.

Diante dessa realidade, é crucial abordar a intolerância religiosa e o racismo religioso nas escolas, tanto por meio da conscientização os educadores e estudantes quanto da implementação de políticas e práticas inclusivas. Ao promover a interculturalidade, o diálogo inter-religioso e o respeito mútuo, as instituições educacionais têm o poder de amenizar esses dois aspectos tão significativos presentes na escola que é a intolerância e o racismo religioso. Neste sentido e

querendo trazer essa reflexão entre os entrevistados, pergunto qual importância da educação para eles

Uai, pra mim a educação também é a base né? Então eu acho que a pessoa que não tem acesso ao conhecimento está totalmente desligada né da, do contexto que a gente vive né. Eu acho que a educação é a base é tudo né na vida da pessoa (Prof. B, março, 2023 [sic]);

Sem educação não tem crescimento não tem nada né, educação é fundamental (prof. H, abril, 2023 [sic]);

O objetivo da educação para mim seria a transformação, a transformação daquilo que o aluno traz de casa, você vai juntar com aquilo que a educação propriamente dita tem que exercer e transformar mudar, mudança para melhor ela tem esse papel né mas às vezes pode também não acontecer essa mudança né, a mudança mesmo, a educação é o Pilar principal para mudar a comunidade, sociedade, tudo que há, envolve pessoas com pessoas que têm conhecimento não vou dizer um amplo conhecimento um conhecimento gigantesco. Mas a partir do momento que o conhecimento vai entrando na sua vida, você vai se tornando uma pessoa melhor pessoa com olho mais aberto com possibilidade de enfrentar os desafios. (profa. A, março, 2023 [sic]);

eu sou um pouco utópica às vezes até eu levo os puxões de orelha quanto a isso, porque eu acho que a educação ela, ela tem uma função mais do que só formar profissional para o mercado de trabalho, mais do que formar só pessoas para passar no vestibular e, fazer um curso superior, a educação ela tem uma função de formação social porque às vezes o convívio na escola o convívio com o outro é uma oportunidade que muitas mudanças (profa. I, abril, 2023 [sic]);

a educação eu acho que é a base de tudo porque, embora a gente veja hoje né é famílias que não enxergam a educação com prioridade, para mim ela é prioridade, então a educação é tudo. Ela desde o relacionamento desde o respeito ao próximo é essa base né? Não só cognitiva que eu falo assim que a educação é muito mais do que transmitir o conteúdo né, mas é a gente ensinar o aluno, a gente moldar o aluno a ser um cidadão do bem (Profa. F, março, 2023 [sic]).

A perspectiva apresentada destaca a educação como um pilar fundamental para a mudança e melhoria da comunidade e da sociedade como um todo. Os relatos enfatizam a importância do conhecimento na vida das pessoas e como ele pode abrir os olhos e capacitar as pessoas a enfrentar os desafios que encontram. No entanto, esta última se contradiz quando para a profa, a educação molda o aluno.

Segundo Paulo Freire, em Educação como prática de Liberdade, quando analisando o indivíduo e a educação na perspectiva da possibilidade de humanização,

percebemos que a palavra pode deixar de ser veículo das ideologias alienantes para tornar-se o instrumento de uma transformação tanto do homem quanto da sociedade. Para Freire, o papel da escola é ensinar o aluno a ler o mundo e nele intervir positivamente.

Analisando com conjunto as reflexões de Paulo Freire e as perspectivas dos professores, podemos observar que existe uma concordância em relação a educação como agente de transformação. Nesse contexto, a educação desempenha um papel crucial ao combinar a bagagem do aluno com o impacto do processo educacional, proporcionando mudanças positivas e a capacidade de enfrentar os desafios do mundo.

No entanto, ao longo de toda a observação em campo e entrevista, nota-se que essas perspectivas se distanciam no cotidiano da escola. A intolerância, o racismo religioso, a colonialidade, atravessam o tempo e continuam presentes, seja nos discursos, seja na prática. A falta de formação entre todos os agentes, possibilita a universalidade da religião cristã, nos mesmos moldes do processo colonial

Neste sentido, a hipótese deste estudo é de que nunca houve laicidade, mesmo sua grande maioria dizer que ela é importante para escola e para todos, ao mesmo tempo, e tampouco, houve respeito às diversidades religiosas, em função das colonialidades religiosas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, iniciamos com a afirmação de que a crença na educação, como um meio de desenvolvimento para a nação e os indivíduos, é profundamente enraizada no imaginário brasileiro, sustentando representações sociais sobre sucesso e meritocracia. Essa narrativa foi propagada em um contexto funcional-estruturalista, prometendo que indivíduos racionais, desvinculados de suas origens culturais e religiosas alcançariam sucesso no mercado capitalista por meio de seus próprios méritos. No entanto, ao nos debruçarmos sobre a História do Brasil, vimos que essa prerrogativa foi construída sob um pano de fundo constituído por colonialidades, que ultrapassaram as barreiras da colonização. E, essa especificidade, promoveu distorções na forma como se estabeleceu as relações entre religião e educação, que podem comprometer os princípios democráticos.

Ao longo da história do Brasil, os entrelaçamentos entre educação e religião promoveram um *habitus* que naturaliza essa conexão entre as duas instituições. A falta de distinção entre igreja e escola levou a essa associação cotidiana entre educação e religião. Essa naturalização foi mantida enquanto *doxa* do campo educacional, que moldou o *habitus* dos indivíduos, perpetuando a sensação de normalidade e submissão a essa relação histórica. No entanto, essa naturalização também gerou a disseminação de representações exclusivamente eurocêtricas, marginalizando outras culturas e religiões

Desde os tempos dos jesuítas até a influência dos princípios iluministas do Marquês de Pombal, a Igreja Católica desempenhou um papel dominante na educação brasileira. Aqui ocorre a primeira etapa da ocultação da colonialidade religiosa, porque ocultaram outras formas de espiritualidades, subsumidas pela imposição da noção de “religião”, que se pretendia universal, mas na realidade, reflete um ponto de visto e contexto local (da europa).

A partir da expulsão dos Jesuítas, noções seculares começam a ser introduzidas. Apesar do Império ter centralizado a educação sob sua égide, legou à Igreja Católica a responsabilidade de educar. Com a República e a laicidade instituída,

surgiu uma noção funcional estruturalista que buscava associar a religião a um papel secundário na sociedade, relegando-a à esfera privada. Neste período, ocorre aqui a segunda etapa da colonialidade religiosa.

Esse padrão revela a ocultação e secundarização de outras espiritualidades sob a noção de religião, projetando predominantemente os ideais cristãos. Outras espiritualidades e crenças foram de modo geral, ocultadas e marginalizadas, enquanto a noção de religião era utilizada para disseminar e consolidar os ideais cristãos entre a população (PRANDI. 2007).

Com o passar do tempo, o princípio de laicidade se dissemina, a partir da Nova Escola, para alguns grupos, a religião foi secundarizada, como previa os teóricos clássicos, que se debruçaram sobre os processos de racionalização e desencantamento, aparentemente deixando de exercer uma influência direta no sistema educacional. No entanto, a secularização não significou o fim da influência cristã sobre a educação, mas sim uma mudança na forma dessa influência se manifestar.

Por meio da secularização, a religião cristã, muitas vezes, passou a ser enxergada como uma questão de crença individual, relegada à esfera privada, enquanto seus valores e princípios permeavam de forma velada os currículos e as práticas educacionais. Dessa forma, outras espiritualidades e cosmopercepções continuavam sendo subjugadas, ocultadas e desvalorizadas. Ao projetar predominantemente os ideais cristãos, a educação e a cultura perpetuam estereótipos e visões eurocêntricas, dificultando a valorização da diversidade religiosa e cultural no país.

Essa suposta laicidade muitas vezes mascarou a perpetuação de valores e práticas cristãs nas instituições públicas, incluindo o sistema educacional, sem possibilitar que o debate religioso ocorra, visto que em termos de lei a escola não é lugar para o ensino religioso.

A partir disso, as colonialidades que perduraram, para além da história da colonização, continuou classificando e subalternizando aqueles que não faziam parte da matriz europeia, como os indígenas e afrodescendentes, resultando em

representações negativas sobre suas culturas, identidades e humanidade. Esse processo histórico alimentou uma cultura de intolerância e racismo religioso ao longo do tempo.

Essa afirmação, intrinsecamente ligada à nossa hipótese de que a educação e a religião são as principais propagadoras da lógica eurocentrada, responsáveis pelo epistemicídio de outras cosmopercepções, serviu como o cerne de nossa pesquisa. Pois, mesmo após o período imperial com seus ideais iluministas, a religião cristã continuou a exercer uma influência significativa na sociedade e na educação. Com a proclamação da República e a adoção do princípio de laicidade do Estado, muitos imaginaram que a influência religiosa diminuiria na esfera pública, porém, na realidade, ocorreu a segunda etapa da colonialidade religiosa.

A colonialidade religiosa continua a operar de forma sutil, manifestando-se em discursos e práticas que reforçam a superioridade da cultura cristã em detrimento de outras tradições religiosas e cosmopercepções. Essa imposição velada pode gerar uma violência simbólica que marginaliza e desvaloriza outras crenças e culturas presentes na sociedade brasileira.

Mesmo com o processo de secularização a religião ainda desempenha, como ouvimos na fala dos/as professoras anteriormente “a religião ela que direciona né? ela nos traz ensinamentos, valores né, ela que direciona nossas crenças” (Profa. G, março, 2023. [sic]). Este peso em relação a educação, igreja e família se constitui e fortalece na vida dos agentes envolvidos na escola “Ela na minha vida tem um peso muito grande, uma importância muito grande. [...] além da memória afetiva que a religião tem na minha vida, eu considero que ela é extremamente importante porque eu não consigo ver a minha formação enquanto ser humano sem a religião” (profa. I, abril 2023 [sic]).

Essa associação histórica entre educação e religião é marcada e trazida pelos professores, que resultou na imposição da lógica eurocentrada cristã, não permitindo aos professores perceber outras formas de religiosidades ou espiritualidades, levando a invisibilização das diversas cosmopercepções de povos originários e africanos, culminando na violência vivida por meio de um currículo oculto nas escolas.

A noção funcional estruturalista, associada ao discurso da secularização, permite esconder a persistência de uma mentalidade eurocentrada, que subjuga e desconsidera as diversidades e culturas no país. Essa abordagem nega a riqueza das múltiplas tradições presentes na sociedade brasileira, prejudicando a construção de uma identidade nacional verdadeiramente plural e inclusiva.

Essa ligação entre a educação e a religião cristã tem acarretado prejuízos significativos para a sociedade, moldando uma cultura que enfatiza a obediência, disciplina, vigilância, controle. A imposição de valores religiosos no sistema educacional, ao longo do tempo, tem impactado negativamente a liberdade de pensamento, a diversidade cultural e o respeito às diferenças.

A religião cristã, como instituição de poder, tem exercido influência sobre o ambiente educacional, pois ela, “intervém no mundo, muda hábitos, inculca valores, é fonte de orientação de conduta (Camargo, 1971; Pierucci e Prandi, 1996) promovendo uma ideia de obediência aos dogmas e princípios estabelecidos. A educação, assim, é frequentemente utilizada como meio de inculcar crenças religiosas e moralidades específicas, sem permitir o espaço para questionamentos ou outras perspectivas de mundo. Isso pode limitar a capacidade dos estudantes de desenvolverem um pensamento crítico independente e aberto ao pluralismo de ideias.

Além disso, a associação entre a educação e a religião cristã frequentemente incentiva a disciplina rígida e a vigilância constante dos comportamentos de todos os agentes envolvidos, podendo levar a um ambiente autoritário, onde a expressão individual e a criatividade são reprimidas em nome da conformidade com os preceitos religiosos. A liberdade de expressão, essencial para o desenvolvimento pessoal e intelectual de cada um, pode ser tolhida em prol de uma moralidade específica imposta pela religião.

Percebemos ao longo da história que a religião cristã tem exercido um controle sobre a educação, isso pode gerar um ambiente opressivo e excludente para aqueles que não se enquadram nas normas estabelecidas por essa fé. Vemos bem isso na fala da professora quando ela relatou ao ser indagada se havia intolerância religiosa na sala. “Sim. Muito. Tem um menino que é, os colegas na sala falam: “ele é

macumbeiro, macumba é coisa do demônio né?” (Profa. C, abril de 2023 [sic]). Essa constatação pode levar a marginalização dos pertencentes a outras religiões ou crenças, bem como àqueles que não professam nenhuma fé religiosa. A diversidade cultural e religiosa, que é uma riqueza para a sociedade, pode ser subjugada e desvalorizada, como vimos acima, em sistemas educacionais fortemente vinculados à religião cristã.

Outro aspecto prejudicial é a violência simbólica que se reflete na imposição de valores, crenças e padrões culturais específicos podem legitimar a hierarquização e a marginalização de outras formas de pensamento e cultura. Podendo isso gerar uma sensação de inferioridade e exclusão entre aqueles que não se enquadram no paradigma religioso dominante.

O cenário que descrevemos, a partir dos dados coletados com docentes de Itaberá possibilitam ensejar que o somatório entre as dinâmicas das colonialidades religiosas no Brasil acabou por promover o racismo religioso. Essa triste realidade se manifesta na forma como as diversas tradições religiosas foram tratadas ao longo dos tempos, especialmente aquelas ligadas às culturas afro-brasileiras e indígenas.

As colonialidades religiosas operam desde o período colonial, quando a religião cristã dominante e especial a católica, foi imposta às culturas nativas, posteriormente às evangélicas pentecostais. As crenças e práticas espirituais dos povos originários foram reprimidas, ocultadas e até mesmo criminalizadas, contribuindo para o apagamento de suas tradições religiosas. Esse processo de imposição religiosa e de supressão das espiritualidades nativas perpetuou a ideia de que o cristianismo é superior, e legitima a discriminação e o preconceito às outras formas de religiosidade.

A secularização, por sua vez, ao estabelecer a laicidade do Estado, também teve seu impacto no racismo religioso. Apesar de separar formalmente a religião das instituições estatais, a secularização falhou em desconstruir a visão eurocêntrica dominante e os valores cristãos internalizados na sociedade. Isso resultou na marginalização de outras religiões e na perpetuação de uma mentalidade que considera as crenças não cristãs como inferiores ou menos importantes. Ademais,

impossibilitou que as espiritualidades outras pudessem entrar no ambiente educacional, sob o argumento laico, de que a escola não é lugar para isso.

Essa combinação de colonialidades e secularização criou uma dinâmica na qual as religiões cristãs, especialmente as de matriz africana e indígena, foram estigmatizadas e marginalizadas. Os praticantes dessas religiões enfrentaram e enfrentam discriminação, violência simbólica e até mesmo violência física por causa das suas crenças (BANIWA (2023)).

O racismo religioso, estruturado a partir da colonialidade religiosa, está enraizado na desigualdade de poder e nas hierarquias que foram construídas historicamente, o que levou à supressão e menosprezo das espiritualidades não cristãs, perpetuando a ideia de que algumas religiões são superiores e mais legítimas que outras.

Para combater o racismo religioso, é fundamental que a sociedade brasileira promova uma educação intercultural que reconheça e valorize todas as crenças e espiritualidades presentes no país. Isso requer a desconstrução de estereótipos e preconceitos religiosos, bem como a promoção do respeito e empatia entre a diferentes tradições religiosas.

Ao longo de nossa pesquisa, notamos que a presença da religião persiste nas instituições públicas de ensino, confirmamos isso com a afirmação da professora entrevistada “a religião está na escola” (profa. I, abril, 2023). A legislação brasileira, desde o império até a república, continua legitimando esse processo até os dias atuais. Apesar das lutas em contrário por parte de educadores e educadoras ao longo do tempo, a religião se fortaleceu e se reafirmou, ora de forma mais robusta, ora de maneira mais discreta, porém sempre em constância. Essa presença constante da religião na educação brasileira resulta em um *habitus* profundamente enraizado, o qual achamos importante considerar.

Esse *habitus* cristão permeia a educação brasileira, marcado principalmente pela aliança da Igreja com o poder político constituído, bem como a elite brasileira em detrimento aos povos originários e afrodescendentes em diáspora. Essa marca, presente na família, na igreja e na escola, transmitiu seus valores às/aos educadores,

que consciente ou inconscientemente perpetuam esses costumes antigos e de mentalidade eurocentrada e levam aos estudantes.

A influência religiosa atravessa as esferas públicas e privadas, moldando as perspectivas e práticas educacionais ao longo do tempo. A persistência dessa conexão entre a religião e educação desafia esforços por uma educação mais pluralista, que supere a laicidade no sentido de abster a discussão religiosa do espaço educacional, mesmo que ela esteja presente em forma de currículo oculto. Assim, torna-se essencial explorar a dinâmica das relações de poder e a construção social da educação no contexto da colonialidade.

Conforme observações empíricas, essas violências, especialmente o racismo religioso, ocorrem mais frequentemente em relação às religiões de matrizes africanas como a Umbanda e o Candomblé. Nos relatos trazidos pelos entrevistados, fica evidente que o racismo religioso se processa na evocação e associação do “demônio” às religiões de matrizes africanas.

Isso exemplifica uma situação real de preconceito religioso que acontece no cotidiano das escolas ou em outros espaços sociais. A citação evidencia a forma pejorativa com que algumas pessoas se referem a essas religiões, associando ao mal ou forças negativas.

Ao longo da história, especialmente da educação, percebemos que a *doxa* do campo educacional consolidou a ideia de que a religião e a escola possuem uma relação natural. Essa construção simbólica compõe o *habitus* dos agentes que compõem a escola, sendo as representações sociais herdadas que orientam e perpetuam a religião nas práticas pedagógicas.

Embora ao longo do século XX tenha havido disputas sobre o lugar da religião no campo educacional, incluindo discussões sobre a laicidade do ensino, no processo histórico inicial de formulação do campo educacional brasileiro, a Igreja Católica e posteriormente as Igrejas pentecostais estruturaram os valores da educação estabelecendo como natural a presença do sagrado na estrutura educacional e legitimando metodologias e didáticas autoritárias voltadas à disciplina. A ideia de que a religião é a salvaguarda moral da sociedade tornou-se senso comum no campo,

justificando sua presença inquestionável no âmbito educacional, a ponto de a oração cristã fazer parte quase que como currículo obrigatório para a escola em seu cotidiano. Um fato típico de currículo oculto. Como percebemos em nossa observação e entrevistas. “a oração acontece todos os dias aqui na escola” (profa. G, março, 2023).

Essa realidade é resultado desse contexto histórico que está profundamente entrelaçado com o processo de colonialidade e o racismo religioso, onde a religião eurocentrada prevaleceu sobre outras cosmopercepções, resultando na inviabilização e subalternização de crenças e práticas religiosas de outras espiritualidades e especialmente nas de matrizes africanas.

Portanto, a compreensão das representações sociais, do *habitus* e das estruturas de poder no campo educacional brasileiro é essencial para desvelar como a religião, ainda neste século XXI, se perpetua nas práticas pedagógicas e como a colonialidade e o racismo religioso influenciam as dinâmicas educacionais. A dificuldade de implementação do projeto laico no campo educacional brasileiro revela o processo de naturalização da religião. Quando o religioso é visto como transcendente ao indivíduo que conduz as aulas e práticas em sala de aula, o projeto de laicidade tende a não se concretizar. Nesse contexto, nossa crítica a este projeto se consolida, pois com a ascensão do projeto de laicidade na legislação educacional, pode ser considerada uma violência simbólica e gerador de intolerâncias, pois ignora o peso e a importância da religião, das religiosidades e espiritualidades outras, na vida dos sujeitos, que para nós não desaparece.

O reflexo desse incômodo se dá pela confusão jurídica em torno da regulação do ensino religioso. A revisão bibliográfica revelou deliberações sobre o Ensino Religioso no ensino fundamental, conforme a lei 9475/97 e a Base Nacional Comum Curricular de 2018. No entanto, as regras explícitas para a educação básica, é frágil em relação a formação dos professores para o ensino das religiões e outras religiosidades. Isso se comprova quando nas entrevistas sobre a formação a grande maioria respondeu que nunca tiveram formação para ministrar essas aulas. Significando assim que, apesar das discussões sobre as práticas pedagógicas nos cursos de formação para educadores dessa etapa, ao chegar à escola, o(a)

professor(a) se depara com os conceitos já concebidos e estruturados que se tornam inquestionáveis e conseqüentemente, são incorporados e reproduzidos em sua prática.

A busca pela regularização do ensino religioso na educação, ao longo do tempo, gerou debates e disputas sobre a abordagem confessional e não confessional, com o objetivo de encontrar uma solução que atendesse à diversidade religiosa presente na sociedade brasileira. Pois, ao longo dos anos, o ensino religioso assumiu uma abordagem confessional, sendo geralmente associado às aulas de religião. Contudo, essa abordagem resultou em uma maior negação do que reconhecimento da diversidade religiosa, uma vez que marginalizou as crenças de grupos não cristãos, bem como as perspectivas de pessoas ateias, gnósticas ou sem religião (CECCHETTI e TEDESCO, 2022). Neste sentido, a solução mais abrangente e promissora para a questão parece ser a adoção de uma abordagem intercultural no ensino religioso, que atualmente, esse elemento curricular encontra-se incorporado na Base Nacional Curricular (BNCC) de 2018 e é caracterizado como ensino não confessional, fundamentado nos princípios da ética da alteridade e da interculturalidade (BRASIL, 2018, p. 435).

Ao optar por uma abordagem confessional, em que uma religião específica é ensinada nas escolas, corre-se o risco de privilegiar uma determinada fé em detrimento de outras, o que pode levar à exclusão e à marginalização de estudantes, professores e todos outros servidores pertencentes a diferentes crenças religiosas. Isso contraria o princípio da democracia e pode gerar conflitos e divisões na comunidade escolar.

Por outro lado, a abordagem não confessional, que evita a apresentação de conteúdos religiosos específicos, leva à omissão e ao apagamento das diversas tradições religiosas presentes no país. Isso resulta em uma visão incompleta e distorcida sobre a riqueza e a diversidade religiosa da sociedade brasileira.

Para isso, a interculturalidade transmoderna surge como uma abordagem que supera essas limitações e oferece uma solução mais inclusiva e respeitosa. Ao adotar a interculturalidade transmoderna no ensino religioso, as escolas podem proporcionar

um espaço para a discussão e o aprendizado sobre as diversas crenças e espiritualidades presentes na comunidade escolar e na sociedade em geral.

Ao longo desta pesquisa, foi possível constatar como a História Oficial, geralmente narrada pelos “vencedores”, pouco reconheceu a presença e a participação significativa dos indígenas, africanos em diáspora e seus descendentes na formação de cidades como Itaberaí. Embora a ênfase histórica tenha sido fortemente eurocêntrica, a investigação de pesquisadores como Pinheiro (2003), revelaram a importante contribuição dos roceiros, lavradores e viajantes na origem da cidade, destacando suas experiências e histórias, muitas vezes, negligenciadas.

Os escritos dos detentores do poder, e do saber silenciaram a participação desses sujeitos de origens diversas à Europa, como também dos roceiros e lavradores, que indubitavelmente foram colaboradores fundamentais na fundação do então Currealinho, antiga denominação de Itaberaí. A história dessa cidade, inserida em um contexto histórico colonial é marcada por múltiplas fontes de subjetivações que se fundamentaram nos modos de ser e fazer dos ameríndios e afro diaspóricos, embora a ênfase geralmente tenha sido na herança europeia.

Neste contexto, compreendemos a importância de desvelar as dinâmicas históricas e sociais que contribuíram para a construção de uma narrativa hegemônica que negligenciou e minimizou a diversidade cultural e religiosa presente em nossa sociedade. A busca por uma educação mais inclusiva e pluralista requer uma abordagem crítica que reconheça a importância das cosmo percepções negligenciadas e respeite a diversidade de crenças e identidades culturais.

A partir da revisão bibliográfica, de nosso olhar em teóricos decoloniais e nossa pesquisa empírica, podemos concluir, que no contexto pesquisado, a educação brasileira esteve, e ainda se coloca a serviço da colonialidade do poder, que impõe uma hierarquia racial, de gênero e classe, e esse eixo estrutura as relações de poder nos contextos colonizados da América Latina e Caribe. Daí a naturalização sobre a inferioridade dos colonizados, como mulheres, indígenas, africanos em diáspora e seus descendentes, em relação aos colonizadores, homens, da elite e europeus. Essa estrutura de poder permeia a sociedade moderna brasileira, promovendo a violência

simbólica e legitimando as posições desiguais num binarismo entre brancos, não-brancos, homens e mulheres, religiosos e ateus. Essas violências, associadas às colonialidades, resultam em intolerâncias, com destaque para o racismo e o racismo religioso, que são naturalizados nas hierarquias das religiões e presentes no ambiente escolar.

Tanto a violência simbólica quanto o racismo religioso podem ocorrer no ambiente educacional de forma natural. As observações empíricas revelam que essas violências, principalmente o racismo, são mais frequentes em relação, como já dissemos, às religiões brasileiras de matriz africana e indígenas, bem como outras expressões religiosas, que são frequentemente estigmatizadas. Esse modelo pedagógico carrega traços das colonialidades, especialmente nas escolas públicas, onde o perfil do alunado coincide, não por acaso, com os grupos subalternizados, seja pela raça, seja pela classe. A base dessa estrutura é a episteme eurocentrada, que perpetua a desumanização por meio da violência simbólica incorporada ao currículo escolar, mesmo que de forma oculta.

Dessa forma, é fundamental considerar, o que está nos descritores da BNCC e que não conseguiu chegar, ao nosso ver, na ponta. A complexidade das relações entre religião e educação, buscando superar os legados coloniais que ainda reverberam em nossa sociedade. A promoção de uma educação crítica, plural e comprometida com a valorização de todas as identidades religiosas e culturais é uma das chaves para construirmos um futuro com mais equidade e mais justo e igualitário para todos e todas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, Javier. 2021. “Religiones, teologías y colonialidad: hacia la decolonización de los estudios académicos de las religiones y las teologías”. *Revista de Estudios Sociales* 77: 76-92. <https://doi.org/10.7440/res77.2021.05>
- ALATAS, Syed Farid. Academic dependency and the global division of labour in the social sciences. *Current Sociology*, v. 51, n. 6, p. 599-613, 2003.
- ALATAS, Syed Farid. La dependencia académica: el desafío intelectual. In: BEIGEL, F.; SABEA, H. (orgs) *Dependencia académica y profesionalización en el Sur. Perspectivas desde la periferia*. Mendoza: Ediunc e Sephis, 2014, p. 33-4.
- ALENCASTRE, José Martins Pereira de. Anais da província de Goiás. In: *Revista do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico do Brasil*. Rio de Janeiro, v. 27, 1864.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. A aceleração da transição religiosa no Brasil: 1872-2032. *Revista eletrônica EcoDebate*, ISSN 2446-9394, ed. 3916, Out/2022.,
- ANDRADE, Joaquim. *Introdução às ciências da religião: buscando o diálogo com outros saberes*. 2022.
- Álvaro de Mello, S., Carla Alves, E., Belíssimo de Carvalho, L., & Batista Pinheiro, W. (2011). Da educação patriarcal às escolas mistas. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, 2(5), 32–49. <https://doi.org/10.26514/inter.v2i5.597>.
- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, Outras pedagogias*. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.
- BALLESTRIN, Luciana. “Condenando a Terra: desigualdade, diferença e identidade (pós)colonial”. In: Miguel, Luis Felipe (org.). *Desigualdades e democracia: o debate da teoria política*. São Paulo: Unesp, 2016.
- BAPTISTA Paulo Agostinho Nogueira REVER · Ano 15 · Nº 02 · Jul/Dez 2015
- 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.
- BEIGEL, Fernanda; SABEA, Hanan. “Introducción”. In: Beigel, Fernanda, Sabea, Hanan (coord.). *Dependencia Académica y profesionalización en el Sur: Perspectivas desde la periferia*. Mendoza: EDIUNC; Rio de Janeiro: SEPHIS, 2014.
- BERGER, Peter. *O Dossel Sagrado*. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papius, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Escrito de Educação/* Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Organizadores). Petrópolis, Vozes: 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *Meditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 1997.

BOURDIEU, P; PASSERON. J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, s.d., 302 pp. Recensão de: Ana Paula Rosendo. Covilhã, 2009.

BORGES, Ângela Cristina; SENRA, Flávio. Um giro epistemológico nos estudos sobre religião: a decolonialidade do sagrado. *Revista TEL*, Irati, v. 13, n. 1, p. 151-171, jan/jun. 2022. ISSN 2177-6644.

Borges, Ângela C., & Senra, F. (2020). Epistemologias marginais: Ciências da Religião em perspectiva descolonizadora e intercultural | Marginal epistemologies: Science of Religion in a decolonizing and intercultural perspective. *Reflexão*, 45, 1–16. <https://doi.org/10.24220/2447-6803v45e2020a4909>

BRANCO, Jordanna C. e CORSINO, Patrícia. O ensino religioso na educação infantil de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro: o que as práticas revelam? *Revista Contemporânea de Educação*, v.2, dez./jan., 2006.

Branco, Jordanna Castelo. *A presença do discurso religioso em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino do Município de Duque de Caxias*. Rio de Janeiro, 2012.130 f.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Crença e identidade: Campo Religioso e Mudança Cultural*. In: SANCHIS, Pierre. (Org.). *Catolicismo: unidade religiosa e pluralismo cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

BRANDÃO, Victor José Lima da Silva. *Educação Decolonial dos Povos Indígenas no Brasil: A importância de uma educação diferenciada, intercultural e multilíngue*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras. Universidade do Porto, Lisboa, Portugal.2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br> (Links para um site externo)Links para um site externo>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CAMINHA, Pero Vaz de. Carta de Pero Vaz de Caminha. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1500. Disponível em: [http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronicos./carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos./carta.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.

CASTRO, Derval Alves de. Annaes da Comarca do Rio das Pedras. São Paulo: Casa Duprat, 1933. 146 p.

CECCHETTI Elcio & TEDESCO, Anderson Luiz Tedesco. REDE NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM ENSINO RELIGIOSO E O MOVIMENTO DE de los estudios académicos de las religiones y las teologías”. Revista de Estudios Sociales 77: 76-92. DECOLONIZAÇÃO RELIGIOSA DA ESCOLA. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 31, n. 66, p. 133-149, abr./jun. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. Autonomização do campo educacionais: efeitos do e no ensino religioso. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 2, dez./jan. , 2006. 96

CUNHA, Luiz Antônio. Confessionalismo versus laicidade na educação brasileira: ontem e hoje. *Visoni LatinoAmericane (Trieste)*, ano III, n. 4, jan., 2011.

CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. 182 p. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, Luiz Antônio. TRÊS DÉCADAS DE CONFLITOS EM TORNO DO ENSINO PÚBLICO: LAICO OU RELIGIOSO? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 890-907, dez. 2018 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000400890&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400890&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 jun. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

CHAIM, Marivone Matos. Aldeamentos indígenas: Goiás, 1749-1811. 2ª ed. Ver. São Paulo: Nobel; [Brasília]: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.

DAVIS, Angela. Mulheres, cultura e política. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, P. A nova LDB: Ranços e avanços. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo, Melhoramentos: 1975.

DUSSEL, Enrique. 1492: O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferência de Frankfurt. Trad. Jaime A. Classe. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1 p. 51-73, jan. 2016.

ECCO, Clóvis e RIBEIRO, Wesley dos Santos. *Intolerância religiosa*. Curitiba: editora Prisma, 2018.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESCOLA MUNICIPALIZADA SÃO BENEDITO. Projeto Político Pedagógico. Itaberaí-GO, 2022/2024.

ESCOLA MUNICIPAL PADRE ELÍGIO SILVESTRI. Projeto Político Pedagógico. Itaberaí-GO, 2022/2024.

ESCOLA MUNICIPAL GENOVEVA CABRAL. Projeto Político Pedagógico. Itaberaí-GO, 2019.

FARIA, Marcelo Fecunde de. Zé Pereira: performance e comportamento restaurado nas ruas de Itaberaí (GO). *Textos escolhidos de cultura e arte populares*, Rio de Janeiro, v.12, n.2, p. 117-130, nov. 2015.

FARIAS, Limderberg, 2016. CPI, Assassinato de Jovens. (Verificar como citar)

FANON, Frantz. *Pele Negra. Máscaras Brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Rio de Janeiro: EDUFBA, p.199-205. 2008.

FERRETE, Sergio F. RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS E PENTECOSTALISMO NO FENÔMENO URBANO. Trabalho apresentado no VII Simpósio da Associação Brasileira de História das Religiões ABHR, Belo Horizonte, 2005. Publicado In: BATISTA, P A N, PASSOS, M. e SILVA, W T. *O sagrado e o urbano. Diversidade, manifestações e análise*. São Paulo: Paulinas. 2008, p 109-126.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1996.

Flávia Ribeiro Amaro UM GIRO EPISTEMOLÓGICO NOS ESTUDOS SOBRE RELIGIÃO: A DECOLONIALIDADE DO SAGRADO. *Revista TEL*, Irati, v. 13, n.1, p. 151-171, jan./jun. 2022- ISSN 2177-6644

FRANCO, Gilciana Paulo As religiões de matriz africana no Brasil: luta, resistência e sobrevivência. *Sacrilegens*, Revista discente do programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da UFJF. Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 30-46, jan-jun / 2021.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de . Sulear as práticas: uma direção a partir do parentesco intelectual entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos. *Educação. UNISINOS* [online]. 2019, vol.23, n.2, pp.287-300. E pub 30 de abril de 2020. ISSN 2177-6210. <https://doi.org/10.4013/edu.2019.232.06> .

GNECCO, Cristóbal. “Caminos de la Arqueología: de la violencia epistémica a la relacionalidad”. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi – Ciências Humanas*, v. 4, n. 1, 2009. <https://doi.org/10.7440/res77.2021.05>.

GUIMARÃES-IOSIF, R. M. *Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada*. Brasília: Liber Livro, 2009.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LEITE, L.H.A, RAMALHO, B.B.M., & CARVALHO, P.F.L. (2019). A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. *Educação em Revista*. 35:e214079.doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214079>.

LIMA, E.F. Racismo no plural: um ensaio sobre o conceito de racismo. In: Lima, E.F. et e tal. *Ensaio sobre racismos*. São José do Rio Preto: Balão Editorial, 2019. Disponível em: <https://ocarete.org.br/acervo/ensaios-sobre-racismo/>. Acesso em: 06 jun. 2023.

LUCIANO, Baniwa Gersem. PUC GOIÁS. Semana dos Povos Indígenas/2023: Abertura e Mesa: Alteridade. Youtube, 17/04/2023. <https://www.youtube.com/watch?v=HSN3uUpxJSs>. Acesso 18/04/2023.

LUGÓNES, Maria. Heterosexualism and the Colonial / Modern Gender System. *Hypatia* vol. 22, no. 1. P. 186 – 209. Winter, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global*. Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Bogota, 2007.

MARINHO, Márcia Castro De Vargas. Intolerância religiosa, racismo epistêmico e as marcas da opressão cultural, intelectual e social. *Soc. estado*, 37, 2, May-Aug 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202237020005>. Acesso em: 30 ago. 2022. *Revista Sociedade e Estado – Volume 37, Número 2, Maio/Agosto 2022*.

MARINHO, Thais Alves; SIMONI, Rosinalda Corrêa da Silva. *Decolonialidade e mulheres negras em Goiás: do afrocatolicismo aos feminismos de terreiros*. 2021

MARINHO, Thais. Família e Extensão: para além dos muros da Universidade. *Fragmentos de Cultura*. v. 25 n. 1. Goiânia, Editora da PUC Goiás. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18224/frag.v25i1.4206>.

MARINHO, Alves Thais. ECCO, Clóvis. Religião, Cultura e Sistema Simbólico. *Caminhos*, Goiânia, v.18,p.62-86, maio, 2020. Edição Especial. DOI 10.18224/cam.v18i4.7998.

MARINHO, Alves Thais, AVELAR, Ana Clara Duarte. Humanidade não-generificada versus a patologização feminino. *Mosaico*. Goiânia, v.16, n.1, março, 2023.

MARINHO, Paula Márcia de Castro. Intolerância religiosa, racismo epistêmico e as marcas da opressão cultural, intelectual e social. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 37, n. 02, p. 489–510, 2022. DOI: 10.1590/s0102-6992-202237020005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/39539>. Acesso em: 2 ago. 2023.

BOMFIM, Manoel. A América Latina: males de origem. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 2008.

MENEZES, Magali Mendes, DORNELES, Leonardo Castro. Ética Intercultural: do conhecer ao re-conhecer o Outro. Educação Unisinos, Porto Alegre, RS. Setembro/dezembro, 2017. - doi: 10.4013/edu.2017.213.10

MESQUIDA, P. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 235-249, abr./jun. 2013. Editora UFPR.

MEZA TORRES, Andrea. Interculturalidad e interreligiosidad desde uma perspectiva decolonial: um diálogo de “conocimientos desde lo Divino”. *Interdisciplina* 6, n. 16 septiembre-diciembre 2018: p. 61-82.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: literatura, Línguas e Identidades*. Rio de Janeiro: Cadernos de Letras da UFF, 2008.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.32, n. 94, 2017. Disponível em: . Acesso em: 18 Mar.2019

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-707.

MOSCOVICI, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (P. A. Guareschi, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes (Trabalho original publicado em 2000).

NERI, Marcelo Côrtes. Novo mapa das religiões. Coordenação Marcelo Côrtes Neri. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2011.

Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 24, n.1, jan./jun. 2021, p. 23-52.

OLIVEIRA, Marcos Marques de Oliveira. As origens da Educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p.945-958, out./dez.2004.

OTTO, Rudolf. *O sagrado: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional*. Trad. Walter O. Schupp. São Leopoldo: Sinodal/EST: Petrópolis: Vozes, 2007.

PINHEIRO, Antônio César Caldas. Os tempos míticos das cidades goianas: mitos de origem e invenção de tradições. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, 2003. f.164.

PINTO, Jr de S, MIGNOLO, Walter. A modernidade é de fato universal?: Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. Civitas, Ver. Ciências Sociais. 2015, p. 381-402.

PIERUCCI, A. F & Prandi, R. (1996), *A realidade social das religiões no Brasil* São Paulo, Hucitec.

PIERUCCI, Antônio Flávio; PRANDI, Reginaldo. *A realidade social das religiões no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1996.

PILLETI, Claudino (org.) *Didática especial*. São Paulo: Ática, 1991.

POHL, John Emanuel. *Viagem no interior do Brasil*. MEC: Rio de Janeiro/RJ, 1951.

PRANDI, R. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. Civitas, Porto Alegre, v. 3, nº 1, jun. 2003.

PRANDI, R. (2008), “Converter indivíduos, mudar culturas”. *Tempo Social: Revista de Sociologia da usp*, (2007): 155-172.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estud. av.* [on-line], v.18, n.52, 2004. p.223-238.

PRANDI, Reginaldo. Os candomblés de São Paulo. São Paulo: Hucitec, 1991.

PRANDI, Reginaldo. Raça e Religião. *Novos Estudos Cebrap*, n.42, São Paulo, abr-jun. 1995. p.113- 129.

QUIJANO Colonialidad del poder y clasificación social, en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global*, edit. Castro Gómez y Ramón Grosfoguel, Bogotá, Siglo del hombre, 2007.

QUIJANO, Anibal, e WALLERSTEIN, Immanuel. *Americanity as a concept, or the Americas in the modern world system.* 1992

QUIJANO, Anibal. “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui: Cuestiones abiertas”, en Juan Carlos Mariátegui y Europa. *La otra cara del descubrimiento*, Amauta, Lima, 1992. Disponible en <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/59.pdf>.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidad de poder, cultura y conocimiento em América Latina*, Amauta Lima, 1997. 236.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONÍLIA, Heraclio (Compilador). *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992. Cap.14, p.437-447.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.* Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005. Disponível em: . Acesso em: 12 jul. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Online, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos\\_de\\_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237\\_02.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF). Acesso em: 15 set. 2022.

QUIJANO, Aníbal (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina Sa: 73-118. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidadedo-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023

*Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas*, Santo Ângelo, v. 18, n. 30, jan./abr. 2018. 123 A AMÉRICA LATINA E OS POVOS ORIGINÁRIOS: SEQUELAS DA COLONIZAÇÃO LATIN AMERICA AND THE NATIVE PEOPLES: COLONIZATION SEQUELS Rosana de Paula Lavall da Silva1 UNOCHAPECÓ,

Chapecó, SC, Brasil Maria Aparecida Lucca Caovilla<sup>2</sup> UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil.

RANQUETAT JR, César A. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. *Tempo de Ciência*, v. 15, n.30, p.59-72, 2º set. 2008.

ROUANET, S. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ROZO SANDOVAL, Ana Claudia. Cartografia do saber/fazer das marisqueiras: Leituras outras das tecnologias, técnicas artesanais como potência. 2015. 239 fs. : il. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Geive. 500 anos de Educação no Brasil. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 79-93. REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Rio de Janeiro, v. 84, 1919.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 – (Coleção memória).

SCOLARO, Sílvia Alves Tavares. Sem Deus somos nada: representações religiosas na educação infantil de Itaberaí-GO. 2020. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2020.

SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Editora Gaia, 2003.

SILVA, Rosana de Paula Lavall e CAOVIALLA, Maria Aparecida Lucca. A América Latina e os povos originários: sequelas da colonização. *Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas*, Santo Ângelo, v. 18, n. 30, jan./abr. 2018.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. *Mana: Estudos de Antropologia Social*, v. 13, n. 1, p. 207-236, 2007 Tradução. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v13n1/a08v13n1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SMUTS, J. C. (1996). Holism and evolution. New York: The Gestalt Journal Press (Original de 1926).

HALL, Stuar (ed). Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London Sage, 1997, p.35.

HALL, Stuart. The Spectacle of the "Other". In: WETHERELL, Margaret; TAYLOR, Stephanie; YATES, Simeon (Eds.). Discourse Theory and Practice. London: Sage, 2001. p. 324-344.

WALSH, Catherine. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010.

TERENA Marcos. Entrevista durante a Semana dos Povos Indígenas da PUC Goiás de 2023.

TIRADO, Genara. "Violencia Epistémica y Descolonización del Conocimiento". Sociocriticism, v. XXIV, 1 e 2, 2009.

TOBIAS, José Antonio. História da educação brasileira. São Paulo: IBRASA, 1986, p.349.

## ANEXOS

## ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ENSINO RELIGIOSO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, COLONIALISMO E LAICIDADE ENTRE DOCENTES DO ENSINO BÁSICO FUNDAMENTAL II PRESENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ITABERAÍ-GO

**Pesquisador:** SILVIA ALVES TAVARES SCOLARO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 66642422.0.0000.0037

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.930.890

**Apresentação do Projeto:**

Esta pesquisa versa sobre as relações entre religião e educação, num olhar sobre Representações Sociais, Decolonialidade e Laicidade entre docentes do ensino básico fundamental II, presente nas escolas públicas municipais de Itaberaí-GO. A partir desta temática, será realizada uma investigação sobre a religião cristã e a violência simbólica em suas várias faces presente na escola pública no município de Itaberaí-Goiás.

Segundo a pesquisadora responsável: "Na investigação empírica proposta, analisarei as relações entre as/os professores e alunos da educação básica, das escolas públicas do município de Itaberaí, em Goiás. Ambas foram selecionadas como primeiro critério, em função da não existência de nenhum vínculo profissional meu com as escolas, neste viés, os CMEIs, mesmo estando dentro da educação básica ficam fora desta pesquisa, visto que com estas unidades educacionais do município de Itaberaí-GO possuo de alguma maneira uma relação de pertença. Além deste, optei por este município, pois nele resultou o resultado de minha pesquisa no mestrado". Destacamos que as/os professores pesquisados todos são maiores de idade e não apresentam nenhum diagnóstico de impedimento físico ou psíquico. E os alunos serão autorizados pelos pais ou responsáveis".

**Endereço:** Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e  
**Bairro:** Setor Universitário **CEP:** 74.605-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 5.930.890

**Objetivo da Pesquisa:**

Investigar, compreender e refletir a partir de uma episteme decolonial, as relações entre o ensino religioso, respeito a pluralidade religiosa, num contexto de princípios democráticos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Esta pesquisa prevê riscos mínimos, uma vez que a participação será em seu campo de trabalho, colocando em evidência sua prática pedagógica e sua relação com seus alunos. Podendo sentir desconforto ou até medo de exposição de seu trabalho, em virtude de sua exposição sobre sua conduta como profissional, podendo gerar constrangimento, frustração, sentimento de inépcia e stresse emocional. A presente pesquisa não prevê esses danos aos entrevistados, mas caso ocorra, as mesmas serão indenizadas na forma da lei estabelecida referente a questão.

**Benefícios:**

Ao participar dessa pesquisa o/a participante estará contribuindo para a compreensão de como as representações coloniais e religiosas na sala de aula influenciam no desenvolvimento das crianças. Assim contribuirá para um olhar diferenciado no campo da educação, onde a violência simbólica e a intolerância religiosa sejam amenizadas no seio escolar.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Constam na plataforma todos os documentos de apresentação obrigatória.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foi encontrado nenhum óbice ético na presente versão do projeto, portanto considera-se APROVADO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

1. A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à

**Endereço:** Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e  
**Bairro:** Setor Universitário **CEP:** 74.605-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 5.930.890

população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.

2. O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.
3. O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para verificação do cumprimento das resoluções pertinentes.
4. Cabe ao pesquisador cumprir com o preconizado pelas Resoluções pertinentes à proposta de pesquisa aprovada, garantindo seguimento fiel ao protocolo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2055852.pdf	16/02/2023 16:50:36		Aceito
Outros	RESPOSTA_A_PENDENCIA.docx	16/02/2023 16:42:35	SILVIA ALVES TAVARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE23.pdf	16/02/2023 16:37:47	SILVIA ALVES TAVARES SCOLARO	Aceito
Outros	Curriculosilvia.pdf	14/12/2022 15:52:07	SILVIA ALVES TAVARES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_assinado.pdf	14/12/2022 14:49:11	SILVIA ALVES TAVARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodoutoradojulho2022.docx	14/12/2022 14:45:34	SILVIA ALVES TAVARES SCOLARO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	30/11/2022 12:16:00	SILVIA ALVES TAVARES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/11/2022 12:04:46	SILVIA ALVES TAVARES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO.jpeg	30/11/2022 11:53:30	SILVIA ALVES TAVARES SCOLARO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e  
**Bairro:** Setor Universitário **CEP:** 74.605-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 5.930.890

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 09 de Março de 2023

---

**Assinado por:**  
**Vania Rodriguez**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Universitária,1069,Área IV,Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e  
**Bairro:** Setor Universitário **CEP:** 74.605-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br

## ANEXO 2

## PROPOSTA DE ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

QUAL A SUA FORMAÇÃO/GRADUAÇÃO?

EM QUE ANO VOCE FORMOU?

VOCE CONHECE A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO COMO: POVOAMENTO, E CRIAÇÃO, FUNDADOR, QUE EPOCA ERA?

QUANTAS HORAS AULAS VOCE MINISTRA DE ENSINO RELIGIOSO?

QUAL A IMPORTÂNCIA DA RELIGIÃO EM VIDA?

COMO O MAGISTÉRIO ENTROU EM SUA VIDA?

QUAL O OBJETIVO DA EDUCAÇÃO PRA VOCÊ?

VOCE ACHA QUE CONSEGUE SEPARAR SUA RELIGIÃO DE SUAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS?

VOCE TEM CONSCIENCIA QUE A LEI DIZ QUE A EDUCAÇÃO TEM Q SER LAICA?

QUAIS RELIGIÕES VOCÊ CONHECE?

PARA VOCE EXISTE UMA RELIGIÃO VERDADEIRA?

VOCE USA TEXTOS SAGRADOS EM SUAS AULAS?

SE SIM, QUAIS RELIGIÕES E COM QUE FREQUENCIA?

JÁ LEVOU ALGUÉM DE RELIGIÃO NÃO CRISTÃ PARA FALAR A SEUS ALUNOS?

VOCE USA CANÇÕES RELIGIOSAS NAS AULAS?

COMO É VISTA OU TRATADA A PLURALIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA EM QUE TRABALHA?

VOCE ACHA QUE A LAICIDADE , PREVISTA NA LEI, É BOM PARA A ESCOLA ? E PARA OS ALUNOS? COMO?

VOCE TEM ACESSO A BNCC NO QUESITO ENSINO RELIGIOSO?

ENQUANTO DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO, VOCÊ FEZ ALGUM CURSO OU TEVE ALGUMA FORMAÇÃO ESPECIFICA?

DESTE CONTEÚDO O QUE É MAIS RELEVANTE PRA VOCÊ?

## ANEXO 3 LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827.**

**Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.**

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléa Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléa Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembléa Geral para a aprovação.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se applicarão os edificios, que couberem com a sufficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de lingua nacional, e os principios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à opposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demittidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.

Art. 16. Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 6o da Independência e do Império.

IMPERADOR com rubrica e guarda.

VISCONDE DE SÃO LEOPOLDO.

Este texto não substitui o publicado na CLBR, de 1827

Carta de Lei, pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o decreto da Assembléa Geral Legislativa, que houve por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, na forma acima declarada.

Para Vossa Majestade Imperial ver.

Joaquim José Lopes a fez

Registrada a fl. 180 do livro 4º de registro de cartas, leis e alvarás.--- Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio em 29 de Outubro de 1827.--- Albino dos Santos Pereira.

Monsenhor Miranda.

Foi publicada esta carta de lei nesta Chancellaria-mór do Imperio do Brazil. --- Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827.--- Francisco Xavier Raposo de Albuquerque.

Registrada na Chancellaria-mór do Imperio do Brazil a fl. 85 do Livro 1º cartas, leis, e alvarás.--- Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827.--- Demetrio José da Cruz.

•

## ANEXO 4

**AMATUR**  
AGÊNCIA MUNICIPAL DE MEIO  
AMBIENTE, TURISMO E CULTURA



### São Benedito

**São Benedito** está localizado a 9km da cidade de Itaberaí (Coordenada geográfica 15° 55' 34.95" S e 49° 47' 24.88" O) as margens da GO 156 que dá acesso ao norte goiano. Segundo o Plano Diretor do Município criado pela Lei Municipal Nº 1.056/2009 o povoado foi transformado em um bairro, objetivando a regularização fundiária e endereçamento postal. A população é estimada em mil habitantes, conta com 235 residências, 22 comércios, 7 igrejas, 1 farmácia, 1 posto de saúde e 1 escola de ensino fundamental. Não há registros historiográficos sobre o surgimento da comunidade, entretanto, a história é certificada pela oralidade dos habitantes do local. Conta-se que num sítio por nome de Olhos D'Água cuja proprietária era Maria Fagundes, vivia um escravo por nome de Benedito Ramos e apelidado de Preto Velho que se dedicava ao ofício de oleiro (confeção de panelas e utensílios). O mesmo por ouvir a história de São Benedito (santo negro, filho de escravizados, que alimentava os pobres com pão) despertou-lhe a fé e então por ocasião de uma visita na Igreja de Nossa Senhora da Abadia, o mesmo, ganhou uma estampa do aludido santo e assim que regressou à Olhos D'Água esculpiu a imagem de São Benedito.

Vivia naquele sítio Dona Adelaide que tinha uma filha portadora de necessidades especiais e a mesma ao ver a imagem do Santo pediu a mesma à Preto Velho que prontamente a presenteou. Um altar fora improvisado em sua casa e diariamente era rezado o terço. O local tornou-se um ponto de oração e devoção, onde muitos passaram a atribuir graças recebidas à São Benedito e a fé lhes impulsionava a realizar doações em agradecimento ao Santo e em 1919 no primeiro domingo de maio deram início a Festa em Louvor a São Benedito.

Em 1940 o terreno foi doado à Igreja Católica e Benedito Constant da Fonseca, sugeriu aos amigos fazendeiros que construíssem uma capela para a celebração da Festa Religiosa, e a mesma fora inaugurada com a missa no dia 09/11/1947.

Hoje a Novena em Louvor a São Benedito e Sagrado Coração de Jesus acontece na última semana de maio e com a culminância dos festejos no 1º final de semana de junho, reunindo fiéis de toda a região.

O relevo predominante na região de São Benedito é o Cerrado, que outrora possuiu uma vasta vegetação de árvores de porte médio, hoje predomina extensas pastagens e lavouras com destaque para a produção de mandioca. A comunidade de São Benedito há décadas optou por agregar valor à essa matéria-prima, transformando-a em polvilho, conhecido também como fécula de mandioca e farinha. Esses produtos são vendidos nos comércios locais e região. Em 2019 a Escola Municipalizada São Benedito realizou um Festival Gastronômico para dar visibilidade a produção de polvilho, farinha e derivados.

O cerrado é a maior região de savana tropical da América do Sul, com mais de 2 milhões de quilômetros quadrados, localizando-se principalmente no Brasil. A maior parte do estado de Goiás encontra-se dentro desta formação savânica, sendo que o município de Itaberaí possui todo seu território dentro desse Bioma. Os diversos ecossistemas do Cerrado abrigam uma grande variedade de espécies, conta com mais de 2.370 espécies de vertebrados, sendo que cerca de um quinto destas são endêmicas, abriga grandes mamíferos emblemáticos e o maior felino da América do Sul a onça-pintada (*Panthera onca*).

Atualmente a agropecuária no município encontra-se em mosaico, com este bioma singular, possuindo dentro de sua terra diversidades de lavouras e mais de 130 pivôs e dentro da fronteira da micro bacia delimitada pelo município aproximadamente 400 barragens, instaladas pelos seus inúmeros cursos hídricas.

Itaberaí, possui mais de 150 anos de Emancipação Política e com ocupação de seus planaltos pelas primeiras populações tradicionais do estado. Atualmente é possível observar a ocupação humana com uma economia agropecuária e industrial consorciada com a preservação de sua fauna e flora.

São Benedito está inserido na rota turística Caminho de Cora Coralina, sendo oportuno nesta localidade o cancelamento do passaporte com a Professora Lindalva Totoli. O trecho 11 que liga Itaguaraí a São Benedito há pequenas faixas de flora que abriga animais silvestres como: lobo-guará, tamanduá, siriema, saracura, veado, tatu, cobras, araras, tucanos, maritacas, corujas, etc. e que contando com a sorte é possível desfrutar dessas maravilhas, típicos do bioma cerrado. Já no trecho 12, ligando São Benedito ao Distrito de Calcilândia, contamos com a travessia sobre o Rio Uru e seu

**AMATUR**  
AGÊNCIA MUNICIPAL DE MEIO  
AMBIENTE, TURISMO E CULTURA



balneário chamado Contendas que é marco divisor entre os municípios de Itaberaí e Goiás. Nesse trecho o relevo conta também com a Serra de São Pedro onde a vegetação do cerrado é um pouco mais preservada.

Venha conhecer nosso cerrado e nossa gente!

Elenister Galvão dos Santos

**Referências bibliográficas:**

UEG - Campos Goiás - Monografia - Origem e Transformação da Festa de São Benedito na Comunidade Olho D'Água, município de Itaberaí-GO. Maria Divina de Fátima Lopes - 2015.

EMBRAPA. Cerrado: Ecologia E Flora. Clima. Ecossistema. Fenologia. Recursos hídricos. Reprodução Vegetal. Uso da Terra. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. Ciência e Técnica. Sueli Matiko sono, Semiramis Pedrosa de Almeida E José Felip- 2008.

