**DESCOLONIZAR O ENSINO RELIGIOSO A PARTIR DO GRAFISMO POTIGUARA**

*Romário Evangelista Fernandes[[1]](#footnote-1)*

*Andreza Patrícia de Azevedo Ferreira[[2]](#footnote-2)*

*Emmanuel de Souza Fernandes Falcão[[3]](#footnote-3)*

**Resumo**

Este estudo aborda a importância de uma educação decolonial no Brasil, com foco na valorização da diversidade cultural dos povos indígenas, especialmente os Potiguara da Paraíba. Destaca-se a necessidade de desconstruir estereótipos e incluir práticas culturais e espirituais indígenas no currículo escolar, especificamente no Ensino Religioso (ER). A inclusão dos saberes indígenas no currículo não apenas enriquece a educação, mas também contribui para a justiça social e a valorização das cosmovisões indígenas no contexto escolar, alinhando-se com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em conformidade com a Lei nº 11.645/2008. A estudo enfatiza a resistência dos Potiguara à dizimação e aculturação, utilizando tradições como os grafismos corporais para afirmar sua identidade, conexão com a terra e espiritualidade. Seu objetivo é refletir a partir de uma pedagogia de ação afirmativa que integre essas práticas no ER, promovendo uma compreensão mais profunda e respeitosa da diversidade cultural e religiosa das tradições indígenas. O desenvolvimento dos procedimentos metodológico é baseado nos critérios básicos, qualitativo e exploratório.

**Palavras-chaves**: Ensino Religioso; Grafismo Potiguara; Tradição indígena; Colonização; Decolonial.

**1 Introdução**

A educação no Brasil enfrenta um desafio crucial: desconstruir estereótipos históricos e culturais que perpetuam a invisibilidade e a subalternização dos povos indígenas. A implementação da Lei nº 11.645/2008, que integra a história e a cultura indígena nos currículos da educação básica, foi um passo significativo. No entanto, a prática pedagógica ainda reflete a colonialidade do poder, muitas vezes relegando as tradições indígenas a um passado distante e sem relevância para a contemporaneidade. Este trabalho busca abordar

essa questão, destacando a importância de uma educação decolonial que reconheça e valorize a diversidade cultural indígena.

Os povos indígenas, nas escolas brasileiras, têm sido marginalizados e sua cultura, frequentemente, é lembrada apenas em datas comemorativas de maneira estereotipada. A tradição e a espiritualidade indígenas são vistas como algo exótico e ultrapassado, o que contribui para a manutenção de uma perspectiva eurocêntrica no Ensino Religioso (ER). O estudo aqui apresentado foca nos povos Potiguara da Paraíba, propondo uma abordagem que integra suas práticas culturais e espirituais no ER, visando uma verdadeira inclusão e valorização de suas contribuições.

Assim como outras etnias, os Potiguara, historicamente, sofreram com a dizimação e a aculturação promovidas pelos colonizadores, que tentaram apagar sua identidade e impor a cultura europeia como superior. Contudo, este povo resistiu e continua a reivindicar seu espaço e seus direitos, utilizando suas tradições, como o grafismo corporal, como formas de resistência, afirmação identitária e de sua religiosidade. As pinturas corporais, por exemplo, são mais do que meros ornamentos; elas carregam significados profundos de conexão com a terra, ancestralidade, e espiritualidade, tornando-se uma poderosa ferramenta de expressão cultural.

Ao reconhecer a riqueza dos grafismos Potiguara, este estudo objetiva refletir sobre uma pedagogia de ação afirmativa que resista à colonialidade de poder e promova a inclusão efetiva das cosmovisões indígenas no ambiente escolar. O procedimento metodológico é baseado em critérios básicos, qualitativos e exploratórios. O texto está estruturado em três momentos: primeiro, considerar como a colonização marginalizou certos saberes que não fazem parte da representação hegemônica, afetando o modelo de ensino; segundo, compreender como o silenciamento dos povos tradicionais faz parte de um projeto de controle colonial; terceiro, refletir sobre como a tradição Potiguara da Paraíba, expressa através de seu grafismo, serve de resistência à violência colonial, preservando sua cultura e religiosidade. Sendo é útil para um modelo de ER que respeite sua tradição e promova consciência decolonial nos educandos.

**2 Um saber marginalizado**

O ER no Brasil, conforme a BNCC de 2017, foca no conhecimento religioso, que se origina da experiência religiosa expressada através de mitos, ritos, símbolos, doutrinas e práticas. Diferente do saber científico que busca clareza e certeza, o conhecimento religioso não se empenha na busca da verdade do objeto nem na hierarquização de experiências religiosas. Nessa perspectiva, na sala de aula, o ER leva em conta as singularidades e pluralidades das experiências religiosas, sem reduzir qualquer tradição religiosa a uma possibilidade única.

No entanto, o modelo epistêmico ocidental/eurocêntrico historicamente isolou e hierarquizou saberes que não fazem parte de seu espaço de *representação hegemônica* (Aries, 2010), categorizando-os como exóticos e não legítimos. Isso marginalizou o saber das tradições culturais que estivessem fora dessa representação. Ou seja, todo conhecimento que não faz parte do modelo eurocêntrico é categorizado como conhecimento não legitimo. Assim sendo, Aries afirma que os saberes que estão fora do espaço de representação hegemônica

[...] são vistos como saberes preciosos, como curiosidades exóticas a serem estudadas; e pior ainda, os atores subalternizados são vistos apenas como meros objetos de conhecimento e não como sujeitos com capacidade de produzir conhecimentos, o que atua como um mecanismo de disciplinamento e colonização das subjetividades a quem é negada uma contemporaneidade de sua presença e se constrói um anacronismo, ou seja, deixá-los fora do tempo, o que permite a justificação e legitimação da subalternização e da diferença colonial, a fim de poder continuar a colonialidade do poder, do saber e do ser (Aries, 2010, p. 32, tradução nossa).

A colonialidade, embora diferente do colonialismo histórico, ainda persiste. Segundo Quijano (1992, p. 438, tradução nossa): “[...] Consiste, em primeiro lugar, numa colonização do imaginário dos dominados”. Em outros termos, ela coloniza o imaginário dos dominados, reprimindo seus símbolos, crenças e conhecimentos. Isso se reflete na produção do religioso, onde padrões de expressão religiosa dos colonizados foram suprimidos. Borges e Baptista (2020) apontam que a estigmatização das culturas africanas e indígenas como inferiores revela a continuidade da colonialidade e a dominação epistêmica no sistema educacional brasileiro. Para os mesmos autores,

[...] o fato das culturas que foram colonizadas, como a africana e a indígena terem sido estigmatizadas como inferiores, denuncia a permanência da Colonialidade. O que nos leva a pensar no silêncio sobre essas culturas na estrutura curricular do sistema educacional brasileiro. Silêncio que pode ser vislumbrado como subalternização dos seus conhecimentos e revela a colonialidade do saber e a dominação epistêmica (Borges; Baptista, 2020, p. 26).

Ao que se refere ao ER, o modelo catequético (Passos, 2007), utilizado pelo colonizador, buscava a hegemonia das confissões religiosas dominantes, marginalizando as experiências religiosas afro-indígenas no currículo escolar. Segundo Mignolo (2014, p. 34), a colonialidade do poder surgiu no século XVI e XVII, e buscou controlar autoridade, economia, gênero e educação. No que se refere ao controle educacional, contribuiu para a subalternização dos saberes das tradições culturais e religiosas africanas e indígenas.

Em síntese, a resistência e marginalização das tradições religiosas africanas e indígenas no currículo escolar e, em especial no ER, são reflexos do projeto colonial/moderno. Para superar essas limitações, é necessário adotar um modelo epistêmico que valorize a diversidade e a multiculturalidade, reconhecendo e integrando os saberes tradicionais dessas culturas no contexto educacional brasileiro.

**3 O silenciamento dos povos indígenas como projeto do controle colonial**

Aries (2010) afirma que a colonialidade do poder promove um único horizonte civilizatório, estabelecendo conhecimentos que se transformam em discursos de verdade necessários para o exercício do poder. Esses conhecimentos são apresentados como verdades únicas e inquestionáveis, o que leva à subalternização e silenciamento de outros saberes e dos sujeitos produtores desses conhecimentos. Na escola, a concepção sobre os povos indígenas muitas vezes os trata como vítimas ou como parte de um passado superado pela modernidade, relegando suas culturas somente a datas comemorativas como o "Dia dos Povos Indígenas".

Essa visão é perpetuada em projetos pedagógicos, livros didáticos e currículos escolares. Bergamaschi e Gomes (2012) destacam que os livros didáticos frequentemente retratam os indígenas de forma exótica ou vitimizante, focando na época da colonização. Junia Fior Santos (2020) corrobora com essa perspectiva ao analisar a representação da cultura indígena em livros didáticos, constatando que os indígenas ainda são apresentados como figuras do passado, ignorando sua presença contemporânea em escolas, universidades e outras instituições.

Os currículos escolares refletem escolhas sociais e culturais e, conforme Sacristán (2017), são carregados de valores e pressupostos que precisam ser decifrados. Dessa forma, o currículo pode ser visto como um instrumento ideológico de manutenção do poder, influenciando a formação das identidades. Tomaz Tadeu da Silva (2017) reforça essa visão, considerando o currículo como um espaço de poder onde se forjam identidades e se perpetuam discursos hegemônicos.

A identidade indígena na escola ainda reflete o projeto colonial, posicionando sua cultura e tradição no passado, fora da contemporaneidade. Esse silenciamento ocorre porque as tradições indígenas são vistas a partir do ponto de vista hegemônico da cultura europeia, estigmatizando-as como inferiores. O controle educacional da colonialidade do poder marginaliza esses conhecimentos, silenciando-os nos conteúdos escolares.

Embora a Lei nº 11.645/2008 tenha avançado ao incluir a história e cultura indígena nos currículos da educação básica, a formação docente ainda enfrenta dificuldades para romper com a lógica da colonialidade do poder. Para superar esse desafio, é necessário adotar uma postura crítica e reflexiva que conduza os educadores a uma *práxis* decolonial, permitindo a construção de pedagogias que vão além da hegemônica e promovam a diversidade de cosmovisões.

A interculturalidade e a ética da alteridade são fundamentais para uma pedagogia afirmativa no ER. Valorizar o respeito ao outro e promover a troca de conhecimentos através do diálogo amplia os horizontes e enriquece o aprendizado. Borges e Baptista (2020) destacam que considerar outras culturas e formas de conhecimento permite superar a epistemologia ocidental e valorizar a pluralidade de saberes. Esses princípios tornam o ER um componente curricular que resiste ao controle educacional da colonialidade do poder, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural e espiritual.

**4 Resistência ao colonialismo no ensino religioso a partir do grafismo potiguara**

Os povos indígenas têm sido historicamente invisibilizados. Portanto, é essencial que os profissionais de educação implementem ações que valorizem a diversidade cultural local, contribuindo para o processo de decolonização. Os povos originários habitavam as terras brasileiras muito antes da invasão portuguesa. Em 1500, estima-se que dois terços da população indígena viviam na região costeira, e esses foram os povos que mais sofreram com a colonização, enfrentando exploração e negação de suas culturas, identidades e religiosidades (Costa, 2022).

Os potiguaras são povos que habitam desde o litoral do Ceará até a zona da mata da Paraíba. Atualmente, eles vivem em uma área reduzida de cerca de 34.000 hectares e têm uma população de aproximadamente 19.525 pessoas (IBGE, 2010). Esse número é reflexo de um processo de dizimação e aculturação. Os portugueses, ao invadir as terras brasileiras, tentaram fragilizar os indígenas impondo a cultura europeia, com o auxílio inicial da Igreja Católica. No entanto, os indígenas resistiram, e nas décadas de 1970 e 1980, uniram-se ao Movimento dos Sem-Terra para reivindicar a retomada de suas terras.

Conforme Braga (2019, p. 74), o povo Potiguara é reconhecido por sua resistência e força física, mesmo após o período de colonização, enfrentaram tentativas de apagamento de sua história e cultura. O Território Indígena (TI) Potiguara só foi reconhecido em 1991, e, possui atualmente 21.238 hectares, demarcados em 1983 e homologados em 1991, além de outras áreas em processo de homologação. Os Potiguara estão distribuídos em 38 localidades, das quais 31 são consideradas aldeias.

As lideranças Potiguara foram cruciais para a delimitação de seu território, mas a luta por terra ainda é uma questão importante. Um instrumento de resistência utilizado pelos Potiguara é a pintura corporal, que além de proteger a fauna e flora, representa a conservação dos valores identitários da comunidade. A pintura corporal é uma forma de resistir ao silenciamento político e de compor uma rede de união, sendo um discurso vivo de luta por reconhecimento e respeito (Falcão, 2022).

O grafismo Potiguara pode ser um tema interdisciplinar nas aulas de ER, servindo como instrumento para uma pedagogia da ação afirmativa. Falcão (2022) analisou as pinturas corporais do povo Potiguara e as identificou como marcadores sociais e de afirmação identitária, transcendendo a mera estética e refletindo suas cosmovisões, relação com a natureza, espiritualidade e resistência à subalternização de sua cultura. Assim, o grafismo Potiguara “[...] vai além dos seus símbolos construídos por relação de linguagem, em jogos de linguagem, por meio de formas de vida, dentro de suas concepções de mundo, imbuídos a seus sistemas de valores” (Falcão, 2022, p. 174).

Figura 1: Traços faciais da etnia Potiguara



Fonte: Adaptado de Falcão (2022)

O tema da identidade e resistência cultural é central nas pinturas corporais dos Potiguara. Além de definir o "Ser Potiguara" (Falcão, 2022), essas pinturas abordam temas como luta contra o silenciamento cultural, coletividade, espiritualidade, ancestralidade, ecologia e preservação do espaço. Esses temas podem ser explorados nas aulas de ER, assumindo a perspectiva da cultura indígena estudada em sala de aula. Falcão (2022), traz oralizações dos participes. Destacamos a fala de Jonas Potiguara:

[...] pra mim, significa identidade. Um rosto que não é convencional. Um rosto que não é o que todo mundo espera. Significa ‘anos de luta’, ‘anos de resistência’, ‘ano de acontecimentos que marcaram meu povo’. Significa ‘a força de seguir em frente’. É o ‘pertencer’ ao invés de ‘parecer’. É ter ‘no sangue’ marcas e traços que marcaram meus pais, minha terra, que independente de qualquer ideologia permanece em mim. E me tornam diferente, mas não diferente em aparência. Diferente em pensamento [...] eu decidi, independentemente do que os outros acham (Jonas Potiguara *apud* Falcão, 2022, p. 184)

Nesse contexto, autor da tese, também destaca que as pinturas corporais definem o “Ser Potiguara”. Nas palavras do autor:

[...] os Potiguaras significam essa existência, quando usam grafismo corporal, aproximando um sentimento do que é ‘ser Potiguara’, dentro de múltiplas nuanças, que pode perpassar desde a educação, até os circuitos sociais mais complexos, como ancestralidade, espiritualidade e significações pessoais (Falcão, 2022, p. 186).

No que se refere ao elemento religioso, que seria o principal objeto no ER, o componente curricular deve levar em conta que a confecção e o uso dos grafismos Potiguara são intrinsecamente sagrados e carregados de significados. Produzidos a partir de elementos da natureza, esses grafismos representam ancestralidade e conexão com a terra, com a duração na pele simbolizando desde homenagens e luto até experiências pessoais de cura e aconselhamento. Usados em diversos contextos, como batismos, casamentos, rituais religiosos, eventos políticos, culturais, educacionais e recreativos, os grafismos possuem significados específicos para cada ocasião.

Assim, muito mais do que pintar nossas crianças com tintas e ornamentá-las em um dia que lembra os povos indígenas, é preciso (des)educar desconstruindo estereótipos de que ser indígena é ter a pele pintada, vestir saiote e colocar um cocar. Ser indígena é abraçar um universo de sentidos que subvertem as lógicas coloniais, ter uma íntima relação de respeito com a natureza e a terra em que se habita, amar sua ancestralidade e abraçar uma espiritualidade livre do modelo religioso unilateral.

**5 Considerações finais**

A abordagem decolonial na educação, especialmente no contexto dos povos indígenas, é crucial para a valorização e preservação das culturas originárias, que foram historicamente invisibilizadas. A inclusão da história e cultura indígena nos currículos, conforme a Lei nº 11.645/2008, representa um avanço significativo, mas a efetiva implementação ainda enfrenta desafios devido à persistência da colonialidade do poder nas práticas pedagógicas.

É imperativo que os educadores adotem uma postura crítica e reflexiva, promovendo uma pedagogia de ação afirmativa que valorize a diversidade cultural e a pluralidade dos saberes.

O estudo dos grafismos Potiguara exemplifica como elementos culturais podem ser incorporados no ER de forma a resistir ao controle educacional colonial. As pinturas corporais, além de sua estética, carregam significados profundos de identidade, ancestralidade, espiritualidade e resistência. Integrar esses conhecimentos nas práticas pedagógicas não só fortalece a identidade indígena, mas também enriquece a formação integral dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e plural.

Por fim, para alcançar uma verdadeira decolonização da educação, é essencial que as vozes e os saberes dos próprios indígenas sejam protagonistas no processo educacional. A valorização e o respeito pelas tradições culturais e espirituais dos povos originários não só contribuem para a sua visibilidade e reconhecimento, mas também desafiam e transformam as estruturas hegemônicas que perpetuam a subalternização desses conhecimentos. Nesse sentido, a educação deve ser um espaço de resistência e transformação, onde a diversidade cultural é celebrada e todas as identidades e religiosidades são reconhecidas e respeitadas.

**Referências**

ARIES, Patricio Guerrero. *Corazonar una antropologia comprometida con la vida*: miradas otras desde Abya-Yala para la decoloniización del poder, del saber e del ser. Ed. Abya-Yala: Quito-Equador. 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem fronteira*, v. 12, n.1, jan./abr., pp. 53-69. 2012.

BORGES, Cristina; BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Entender o passado e falar o presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial. *Nunmem*: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, jul./dez. 2020.

BRAGA, E. O. *Histórias Indígenas e Mitos Restauradores*: Os Potiguara entre Santos, Festas e Ruínas. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017.

COSTA, Surama Santos Ismael da. *Ritual da Lua Cheia*: espiritualidade e tradição entre os Potiguara da Paraíba. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, 2022.

FALCÃO, Emanuel de Sousa Fernandes. *Grafismo e discurso identitário indígena potiguara da Paraíba no século XXI*. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões) Universidade Federal da Paraíba, 2022.

MIGNOLO, Walter. *Una concepción descolonial del mundo*: conversaciones de Francisco Carballo con Walter Mignolo. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso:* construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

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.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática, tradução Ernani F. da Fonseca, 3ª ed., Porto Alegre: Pense, 2017.

SANTOS, Junia Fior. A representação cultural dos povos indígenas nos livros didáticos de História do sexto ano do Ensino Fundamental. *História & Ensino*, v. 26, n. 2, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da**.** *Documento de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica: Editora, 2017.

1. Doutorando em Ciências das Religiões pela UFPB. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso (FIDELID). Membro do Observatório Transdisciplinar das Religiões no Recife. Contato: [evangelistafernandes1989@gmail.com](mailto:evangelistafernandes1989@gmail.com) [↑](#footnote-ref-1)
2. Doutoranda em Ciências das Religiões pela UFPB. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso (FIDELID). Professora da Rede Pública de Educação em Natal-RN. Constato: [andrezapaf@gmail.com](mailto:andrezapaf@gmail.com) [↑](#footnote-ref-2)
3. Doutor em Ciências das Religiões pela UFPB. Atua como professor assistente na Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [professormatfalcao@hotmail.com](mailto:professormatfalcao@hotmail.com) [↑](#footnote-ref-3)