

A imprescindibilidade da interculturalidade crítica ao Ensino Religioso não confessional para a escola

Laura Patrícia Aguiar Cardoso¹
Heiberle Hirsberg Horácio²

RESUMO

Neste artigo apresentamos a noção de interculturalidade crítica da autora Catherine Walsh, considerando o quanto essa noção é importante para o professor e para a professora de Ensino Religioso não confessional, não proselitista, que tenha como base a Ciência(s) da Religião. Designadamente, levando em consideração que o termo interculturalidade aparece na Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso, bem como no Currículo Referência de Ensino Religioso do Estado de Minas Gerais, e nas Diretrizes Curriculares para a Licenciatura em Ciências da Religião - área base do Ensino Religioso-, este artigo apresenta, além desses documentos, a noção de interculturalidade crítica de Catherine Walsh. Isso porque, a noção de Walsh possibilita a problematização da própria noção de interculturalidade, bem como abre uma potente possibilidade para o trabalho sobre as diversas religiões, trabalho que deve colaborar decisivamente no combate à discriminação religiosa, violências, preconceitos, racismo, e invisibilizações no interior das escolas.

Palavras-chave: interculturalidade crítica; Ensino Religioso; BNCC.

¹ Mestra em Educação pelo Universidade Estadual de Montes Claros. Professora efetiva de Ensino Religioso da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Integrante do GDECO-ETNOPO (Grupo de Pesquisa e Ação para uma Educação Decolonial PluriEtnoPopular). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1976-6527>. aguiaraurapatricia@gmail.com.

² Pós-Doutrado em Ciências Sociais (UFJF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Coordenador do GDECO-ETNOPO (Grupo de Pesquisa e Ação para uma Educação Decolonial PluriEtnoPopular). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4486-1764>. E-mail: heiberle@hotmail.com

The indispensability of critical interculturality to non-confessional Religious Education to schools

ABSTRACT

In this article we present the notion of critical interculturality by the author Catherine Walsh, considering how important this notion is for the teacher of non-confessional, non-proselist Religious Education, based on Sciences of Religion. Namely, taking into account that the term interculturality appears in the National Common Curriculum Base for Religious Education, as well as in the Reference Curriculum for Religious Education of the State of Minas Gerais, and in the Curriculum Guidelines for the Degree in Religious Sciences - core area of Religious Education -, this article presents, in addition to these documents, Catherine Walsh's notion of critical interculturality. This is because Walsh's notion makes it possible to problematize the very notion of interculturality, as well as opening up a powerful possibility on different religions, work that should decisively for work collaborate in the fight against religious discrimination, violence, prejudice, racism, and invisibilization in the world. inside schools.

Keywords: critical interculturality; Religious Education; BNCC.

La indispensabilidad de la interculturalidad crítica para el Ensino Religioso no confessional en las escuelas

RESUMEN

En este artículo presentamos la noción de interculturalidad crítica de la autora Catherine Walsh, considerando cuán importante es esta noción para el docente de Ensino Religioso no confessional, no proselitista, basada en Ciencias de la Religión. Es decir, teniendo en cuenta que el término interculturalidad aparece en la Base Curricular Común Nacional de Ensino Religioso, así como en el Currículo de Referencia para lo Ensino Religioso del Estado de Minas Gerais, y en

las Directrices Curriculares de la Licenciatura en Ciencias de la Religión – base de la área de Ensino Religioso -, este artículo presenta, además de estos documentos, la noción de interculturalidad crítica de Catherine Walsh. Esto porque la noción de Walsh permite problematizar la noción misma de interculturalidad, además de abrir una poderosa posibilidad de trabajo sobre las diferentes religiones, trabajo que debe colaborar decisivamente en la lucha contra la discriminación religiosa, la violencia, el prejuicio, el racismo y la invisibilización. en el mundo dentro de las escuelas.

Palabras clave: interculturalidad crítica; Ensino Religioso; BNCC.

INTRODUÇÃO

Este artigo parte da compreensão que o Ensino Religioso necessariamente deve ter como base a Ciência(s) da Religião - área que compreende a religião como um fenômeno cultural, social, antropológico, histórico e político -, que o Ensino Religioso não deve ser confessional e não deve ser proselitista, e que deve colaborar decisivamente no combate à discriminação religiosa, violências, preconceitos e invisibilizações no interior das escolas.

A partir de interpretação que o professor Heiberle Horácio (2016) faz dos escritos dos pesquisadores Décio Passos (2007), Sérgio Junqueira (2015), Elisa Rodrigues (2021), Afonso Ligório (2010) e Paulo Agostinho e Siqueira (2021), este artigo destaca que a compreensão supracitada se dá porque o “modelo” da Ciência(s) da Religião objetiva uma educação para cidadania plena, com vistas a valores democráticos, orientados para uma educação autônoma e emancipatória, não proselitista, e para o combate ao racismo (SANTOS, 2022; MOTA, 2021; CARINE, 2022). Desse modo, o Ensino Religioso com referência na Ciência(s) da Religião deve ter o combate ao racismo, a afirmação da democracia e as leis 10639/03 e 11645/08, entre outras, como guias, para promoção da cidadania efetiva, para supressão da violência e discriminação religiosa (HORÁCIO, 2016, p. 01). Este artigo considera que o Ensino Religioso

para a cidadania plena deve ser reflexivo, pois concorda com a proposta da pesquisadora Elisa Rodrigues:

O que estou chamando de Ensino Religioso reflexivo corresponde a um tipo de ensino sobre religião que discorre sobre ela, como na área de Ciência da Religião, descritiva e analiticamente. Tomo por princípio que conhecer a religião implica observá-la conforme as variadas formas com que aparece para, então, interpretá-las e compreendê-las. Isso posto, observar a religião ou as formas com que se manifesta requer saber a respeito delas sua origem (no tempo e no espaço), seus fundadores (as), o que propõem (mitos e teologias) e como se performatiza (seus ritos e práticas). Elencar esses conhecimentos sobre a religião tem a finalidade de promover conhecimento sobre o fenômeno, tanto do ponto de vista de como aparece histórica e socialmente, quanto do ponto de vista do sentido que subjaz na medida em que se desenvolve na vida das pessoas religiosas, isto é, na experiência delas (RODRIGUES, 2022, p. 61).

Elisa Rodrigues evidencia, por exemplo, que a Ciência(s) da Religião e o Ensino Religioso estabelecem uma via de troca de aprendizagem e conhecimentos, e que no Brasil a Ciência(s) da Religião tem sido a área de referência do Ensino Religioso (RODRIGUES, 2022, p. 205), sendo ela:

uma área de estudo da religião que se propõe a compreendê-la como um fenômeno, as CRE servem ao Ensino Religioso com instrumentos teóricos metodológicos, epistemológicos para construção do conhecimento sobre tradições religiosas, sem desconsiderar que elas mesmas, por serem objetos passivos de estudo, também produzem importantes conhecimentos aos quais se deve dar atenção (RODRIGUES, 2022, p. 207).

A pesquisadora Elisa Rodrigues também propõe reflexões sobre a importância da formação docente de Ensino Religioso na Ciência(s) da Religião, mencionando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para licenciatura em Ciências da Religião foram um marco

importante para o Ensino Religioso, uma vez que a partir das DCNER foram estabelecidos critérios para licenciar docentes para a prática desse conteúdo curricular (RODRIGUES, 2021).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião estabelecem que a licenciatura em Ciências da Religião assuma o reconhecimento, o diálogo intercultural e a cidadania enquanto princípios orientadores do percurso formativo de caráter interdisciplinar, crítico e criativo (BRASIL, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, que trazem orientações para organização da licenciatura em Ciências da Religião, em seu Artigo 3º estabelece que o funcionamento dos cursos deverá propiciar na formação do docente:

I - Sólida formação teórica, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica; II - Sólida formação acadêmico-científica, com vistas à investigação e à análise dos fenômenos religiosos em suas diversas manifestações no tempo, no espaço e nas culturas; III - O desenvolvimento da ética profissional nas relações com a diversidade cultural e religiosa; IV - O aprendizado do diálogo inter-religioso e intercultural, visando o reconhecimento das identidades, religiosas ou não, na perspectiva dos direitos humanos e da cultura da paz (BRASIL, 2018, p.1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião possuem uma necessária relação com a Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso, uma vez que, como já afirmamos, a Ciência(s) da Religião é a área de referência para o Ensino Religioso. Ademais, se as Diretrizes mencionam a interculturalidade e a ética da alteridade como imprescindíveis ao Ensino Religioso, a Base Nacional Comum

Curricular de Ensino Religioso também menciona, assim como o Currículo Referência de Ensino Religioso de Minas Gerais, documento construído tendo como aporte a BNCC de Ensino Religioso.

BNCC DE ENSINO RELIGIOSO E O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE ER DE MINAS GERAIS

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos e alunas devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2017).

A BNCC está estruturada por áreas de conhecimento, que desenvolvem habilidades específicas para cada conteúdo. Nessa estruturação da BNCC, o Ensino Religioso é uma das cinco áreas, e suas unidades temáticas estão divididas em “Identidades e Alteridades; manifestações religiosas; crenças religiosas e filosofias de vida” (BRASIL, 2017, p. 437).

Na BNCC de Ensino Religioso, a interculturalidade e a ética da alteridade são dois “orientadores” importantes, que servem de fundamentos teóricos e pedagógicos para o Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e o respeito às diferenças e promoção de uma “cultura de Paz”. Nas competências da BNCC de Ensino Religioso observa-se que ela orienta:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.

3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BRASIL, 2017, p. 437).

Importa destacar que as habilidades e as competências da BNCC de Ensino religioso estão em acordo com o suposto propósito geral da BNCC, por uma educação democrática, inclusiva e para a garantia do direito à aprendizagem. A BNCC de Ensino Religioso foi uma das referências para a construção do Currículo Referência de Minas Gerais na área do Ensino Religioso.

O Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental está “presente”, de algum modo, nas salas de aula de todas as unidades de ensino da Rede Estadual. Segundo a Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG), ele passou a vigorar nas escolas estaduais mineiras no início do ano letivo de 2020. O documento foi elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Minas Gerais (Undime-MG) (SEE/MG, 2020).

O documento diz operar em uma perspectiva de valorização das diferenças e das tradições culturais do Estado de Minas Gerais, evidenciando, para os educandos e educandas, a importância dos espaços de suas vivências, sendo eles aspectos orientadores do currículo mineiro, dispostos em todos os componentes curriculares.

O CRMG, que tem como aporte a BNCC, orienta que se observe o contexto regional dos estudantes, além de considerar um entendimento de religiosidade tal qual proposto por Wolfgang

Gruen, que define como objeto do Ensino Religioso Escolar a religiosidade e o sentido da vida como via para o conhecimento (BAPTISTA; SIQUEIRA, 2021).

No que se refere ao currículo mineiro, aparece escrito nele que as crianças, adolescentes, jovens e adultos estão no centro do processo de ensino e aprendizagem. O CRMG estabelece a formação para além dos conteúdos escolares, e também para as práticas nas relações sociais no e com o mundo, sem negligenciar a importância do contexto dos alunos e das alunas, elencados por meio das habilidades e competências, como consta no Currículo:

Deve-se observar que o sujeito principal desse processo é o educando e não o currículo ou o professor. No componente curricular do Ensino Religioso é muito importante que haja um profundo respeito às crenças dos educandos e de suas famílias, de modo que não haja espaço para nenhum tipo de desrespeito e também de proselitismo religioso. O professor deve levar em conta a situação do processo de desenvolvimento dos educandos, realidade local e regional ao trabalhar com as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e suas habilidades (CRMG, 2019, p. 896).

Siqueira e Baptista (2021) mencionam que a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e o respeito às histórias, memórias, crenças, e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida, que são constituídas nas habilidades a serem desenvolvidas no CRMG de Ensino Religioso.

Portanto, os três diferentes documentos supracitados que atualmente devem orientar o desenvolvimento do Ensino Religioso nas escolas públicas de Minas Gerais têm como referência a Ciência(s) da Religião, e trazem a palavra interculturalidade, proposta/projeto desenvolvido, também, pela pesquisadora Catherine Walsh.

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA EM C. WALSH

A respeito de Catherine Walsh, ela é professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais na América Latina na Universidade Simón Bolívar, no Equador, local em que, atualmente, trabalha com o projeto político-epistêmico e ético da interculturalidade crítica, da decolonialidade, e com temas relacionados à raça, gênero, conhecimento e natureza, e pedagogias sócio-políticas. A autora, que também integra o grupo Modernidade/Colonialidade, é crítica do pensamento hegemônico eurocêntrico, questionando a colonialidade do ser, do saber e do poder, se debruçando também sobre o conceito de colonialidade.

Walsh aponta que seu pensamento é produto de muitas influências assimiladas ao longo dos anos, influências que lhes chegaram de uma infinidade de livros, comunidades e processos sociais que ela conseguiu colocar em constante diálogo através de sua vida, e que despertou reflexões sobre a colonialidade/modernidade na educação. Para Walsh (2005), as Pedagogias Decoloniais são vistas como “paradigma-outro” pelo fato de tentarem construir um pensamento crítico por meio da metodologia de resistência, que parte das histórias e experiências marcadas pela colonialidade e pela modernidade para daí questioná-las e criticá-las³. Walsh compreende as Pedagogias Decoloniais tanto

como metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas que orientam rupturas, transgressões, deslocamentos e inversões dos conceitos e práticas impostas e herdadas, [como] o componente

³ Tendo em vista que nos estudos da colonialidade, os termos usados são descolonialidade e descolonial, Catherine Walsh evidencia a supressão do “s” em Pedagogias Decoloniais, pois “A supressão do “s” é uma opção adequada para marcar uma distinção como o significado de “des” em espanhol, o que poderia significar um simples “[...] desarmar, desfazer ou reverter o colonial. [...]”. Com este jogo linguístico, procuro mostrar que não há estado nulo de colonialidade, mas posturas, posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar” (WALSH, 2013, p. 24).

central e constitutivo do decolonial mesmo, seu condutor; o que abre caminho e avança aos processos de desentranha e desprendimento, o que conduz a situações de de(s)colonização (WALSH, 2013, p. 64).

Além do que, importa destacar que, de acordo com a professora e pesquisadora Catherine Walsh,

As pedagogias decoloniais, portanto, não remetem à leitura de um panteão de autores; tampouco se proclamam como novo campo de estudo ou paradigma crítico. Se constroem em distintas formas dentro das lutas mesmas, como necessidade para criticamente apontar e entender o que se enfrenta, contra o que se deve resistir, levantar e atuar, com que visões e horizontes distintos, e com que práticas e insurgências propositivas de intervenção, construção, criação e libertação (WALSH, 2013, p. 63).

Walsh, a partir das Pedagogias Decoloniais, afirma a imprescindibilidade de Outros sujeitos, outras formas de pensar, de outros lugares e conhecimentos e outras concepções de mundo, além de outras pedagogias e, designadamente, traz o conceito de decolonialidade na perspectiva da educação. Walsh, inclusive, usa os termos Pedagogias Decoloniais no plural por entender que:

[...] São metodologias produzidas em contextos de lutas e marginalização, tendo a resistência como prática da insurgência que fraturam da modernidade-colonialidade e tornam possíveis outras maneiras de ser, pensar, estar, saber, sentir e existir com (WALSH, 2013, p. 19).

Portanto, Pedagogias Decoloniais podem também ser entendidas como metodologias de insurgências nas práticas educacionais, nas frestas que dão margens aos caminhos didático-pedagógicos que se estruturam para tornar visível o conhecimento sobre as lutas e resistências dos sujeitos e povos subalternizados, com aporte nos movimentos sociais e no contexto sul-americano, e com relevância no reconhecimento dos povos indígenas e

afrodescendentes. Apontam para despertar o pensamento crítico, político, epistêmico e cultural por meio do reconhecimento do que levou à condição de subalternidade. Tem destaque, dentro das Pedagogias Decoloniais, a importância do diálogo com as construções, identidades e diferenças que se expandem para além dos espaços educacionais formais.

Neste sentido, pode-se dizer que a decolonialidade na educação é um projeto político-pedagógico de pensamento Outro, que visa uma sociedade equânime e que se dá pela decolonialidade do saber, do ser e do poder. As Pedagogias Decoloniais se conectam ao se posicionarem a partir da diferença colonial, em prol da interculturalidade crítica, e da decolonialidade. Pedagogias Decoloniais movimentam-se e guiam-se para a decolonialidade.

A autora destaca que Pedagogias Decoloniais são constituídas de conexão com as formas críticas de pensamento não apenas na América Latina, mas em outras partes do mundo, e critica a expansão imperial/colonial e a própria colonialidade, e nega a universalidade abstrata do projeto moderno e aponta para formas de pensar, ser e agir diferentes. Considera que o “pensamento-outro” é ofertado como possibilidades para abertura de críticas, analíticas e utópicas, para a decolonização, ou seja, em direção à decolonialidade – da existência, do conhecimento e do poder (WALSH, 2005, p. 21).

Quando Catherine Walsh (2013) traz o pensamento decolonial aplicado à educação, ela compreende educação a partir dos movimentos sociais latino-americanos e com ênfase nos povos africanos e indígenas como foco dos seus estudos interculturais e decoloniais. Sendo assim, não se trata apenas da educação no contexto escolar, ela expande a noção de educação ao tratar nas Pedagogias Decoloniais. Ela observa também as Pedagogias Decoloniais como um projeto político, social, epistêmico, ético e intercultural, exigindo uma pedagogia e práticas pedagógicas, também a partir do contexto sociocultural da escola (CANDAU, 2009).

Logo, diante da multiplicidade dos conceitos de pedagogia, se faz necessário um olhar atento ao que a Catherine Walsh está dizendo quando ela se refere às Pedagogias Decoloniais, o que são

e como são compreendidas no contexto educacional. De acordo com Walsh, as Pedagogias Decoloniais são como:

[...] pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que [...] enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão ocidental; pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que foi, e é, estratégica, fim e resultado do poder da colonialidade (2009, p. 27).

A partir da colocação de Walsh é possível notar que as Pedagogias Decoloniais são movimentos de engajamentos que estão estreitamente relacionados ao contexto latino americano e aos sujeitos outros, que interseccionam em um movimento pedagógico que contrapõe as pedagogias tradicionais como processo de reprodução do conhecimento.

Segundo Michael Handelsman (2020), o pensamento pedagógico intercultural e decolonial de Walsh funciona fora de todos os esquemas binários, tornando possível pensar em ações complementares ou, se preferir, dialógicas. Porém, mais importante ainda, segundo o autor, é perceber que a proposta pedagógica de Walsh de forma alguma sugere a eliminação das diferenças, mas a coexistência entre essas diferenças e, mais ainda, a forma como as diferenças se interseccionam de forma intercultural (HANDELSMAN, 2020).

Nas construções das Pedagogias Decoloniais de Catherine Walsh observa-se que ela também denuncia a academia e sua forma de construção do pensamento, que tem por base o pensar epistemológico hegemônico. Na sua visão, as ações pedagógicas decoloniais não são aplicadas como nos modelos instituídos tradicionalmente, são pedagogias para o que Walsh (2012) chama de insurgência nas gretas da colonialidade. São ações, como fazer, lutar e atuar. “Sou testemunha e meu dever é testemunhar” (WALSH, 2012, p. 84). Assim, Walsh considera as Pedagogias Decoloniais como resistências que se referem às teorias-práticas de formação

humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade.

Entre as múltiplas entradas para pensar as pedagogias de Walsh encontram-se ainda o conceito de rachaduras. As fissuras ou rachaduras destacam as contradições e lacunas das estruturas fundadoras do que a autora categoriza de matriz da colonialidade/modernidade do poder e saber. O termo rachadura é pensado a partir da experiência vivida de Catherine Walsh na academia e na sua experiência com os povos afros-indígenas-latinos-americanos.

As fissuras [...] são consequência da resistência e das insurgências exercidas e em curso. Elas se abrem e ganham forma na própria luta, em levantes, rebeliões e movimentos, mas também em práticas criativas e todo dia. Estou me referindo a práticas não baseadas na lógica da modernidade/colonialidade capitalista-patriarcal-heteronormativa-racializada com seu monólogo da razão moderno-ocidental [...]. São aquelas fissuras construídas, criadas, moldadas e vivenciadas a partir de baixo, que abrem espaço para processos e práticas que o sistema de poder — e também a esquerda tradicional, partidário e 'revolucionário' nunca poderia imaginar ou entender (WALSH, 2017, p. 33).

Do ponto de vista das rachaduras/fissuras, que são “lugares” constitutivos das Pedagogias Decoloniais, segundo a autora, elas são espaços de importância para emergir práticas pedagógicas e metodologias outras que dão conta de pensar os múltiplos sujeitos e seus espaços de conhecimentos e saberes. As rachaduras são parte do lugar, são espaços de posicionamentos políticos, metodológicos e epistemológicos.

São também parte integrante das transgressões, indisciplinas, rupturas e deslocamentos que me obrigam a olhar-me criticamente, eticamente, aprender a desaprender para reaprender a pensar, agir, sentir e caminhar decolonialmente, individual e coletivamente. É assim que eles são constitutivos

de como concebo, construo e assumo minha práxis, incluindo na Universidade (Walsh, 2017, p. 31).

As pedagogias Decoloniais não evidenciam a escolarização como sendo o eixo do pensar pedagógico decolonial, porém dialogam com a educação escolar, e também a universitária, ao questionar as instituições e como estas constroem o processo de conhecimento tendo como parâmetro a “diversidade”.

Portanto, na dinâmica das Pedagogias Decoloniais para decolonialidade, justamente pela imprescindibilidade da interculturalidade crítica, devem emergir posicionamentos de insurgências diante das práticas pedagógicas colonizadoras levando a resistir, transgredir, intervir, criar, incidir, nas lacunas de currículos e políticas educacionais que quase sempre são excludentes, oportunizando o exercício de pedagogias que visibilizam o Outro na sua existência e que se dinamizam. Esse processo que Walsh denomina de interculturalidade crítica,

é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Nos estudos de Catherine Walsh, quando a autora “propõe” pensar a partir da interculturalidade crítica, ela parte do princípio da construção de uma sociedade justa e equitativa e plural, e para isso a autora considera que a relação entre as culturas deve possuir

condição de igualdade e respeito (WALSH, 2009), pois uma cultura não deve ser imperativa, dominante e opressora; ao contrário, deve renunciar a qualquer forma de colonialidade, porque a colonialidade é típica de culturas dominantes que submetem as classes dominadas, inclusive pela educação. Neste sentido, a interculturalidade deve ter como foco um "con-vi-vir", ou seja, uma promoção do encorajamento da coexistência legítima entre os grupos da sociedade.

é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si (...), é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

A interculturalidade crítica avança para o sentido de uma proposta de transformação mediada pelo reconhecimento histórico da colonização e da colonialidade, e com sentido político, metodológico e pedagógico que busca uma relação entre as culturas em uma convivência democrática sem anular as diversidades e diferenças, sem subalternizações. As professoras Susana Sacavino e Vera Maria Candau, destacam que "a interculturalidade crítica supõe um reconhecimento de diferentes epistemes e conhecimentos" (2020).

A "crítica" da interculturalidade, levantada por Walsh (2007), tem suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais e nas lutas e práxis das comunidades afro e indígenas. A autora menciona que:

Falar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas e críticas, poderia servir no campo

educativo, para colocar os debates em torno da interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da "ciência" em si; na maneira pela qual a ciência, como projeto central da modernidade/colonialidade, contribuiu para uma ordem hierárquica racial. Permite considerar a contribuição de novos marcos epistemológicos que problematizam, pluralizam e desafiam a noção de um pensamento totalitário, atentando para novos processos e práticas de intervenção para revitalização dos saberes (WALSH, 2009, p. 26).

Walsh destaca a imprescindibilidade de enfrentar as distorções que foram geradas pelas políticas coloniais (desumanização e inferiorização), em "democracias racializadas". A autora especifica que a interculturalidade tem sido concebida como instrumento de sociedades contemporâneas para pluralizar o desenvolvimento e a democracia. Partindo dos estudos de Fidel Tubino (2005), a interculturalidade está enraizada no reconhecimento da diversidade e diferença cultural, com objetivos de incluí-lo dentro da estrutura social estabelecida. Considerando o conceito de interculturalidade proposto por Tubino, Vera Candau indica Walsh, destaca que são três conceitos a serem entendidos sobre os estudos de interculturalidades:

- a) Interculturalidade relacional, a que se refere ao contato e intercâmbio entre as culturas e sujeitos socioculturais, entre suas distintas práticas, saberes, valores e tradições. Na interculturalidade relacional, tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais minimizando conflitos e assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a diversas culturas.
- b) Interculturalidade funcional ou utilitário, que não aborda as causas da assimetria (entre sociedades), é funcional ao sistema existente. Desta maneira não é muito diferente da multi e pluricultural, ela se expressa como uma soma de culturas à cultura dominante, tolerando e incluí-los como minorias sem pensar nas desigualdades. A

convivência histórica dos Povos Indígenas com sociedades dominantes, mas em um lugar marginal ou periférico, onde os Povos Indígenas se aproximam da cultura dominante e isso não acontece ao contrário constitui numa espécie de "paradigma", que não contribui para a mudança da noção de sociedade(s).

c) Interculturalidade crítica, que afirma que não é apenas conviver ou relacionar-se; questiona a lógica irracional do capitalismo, aponta para outra ordem social. Portanto, implica a transformação radical de toda a sociedade e do Estado. Aponta para a mudança de estruturas e relações sociais, para diferentes condições de ser, aprender/desaprender, conhecer, viver. É um projeto político, ético e epistêmico, que nasce nos movimentos indígenas, e não no Estado ou na academia. Propõe mudar as sociedades em geral, criar relações interétnicas horizontais, através de novas ordens e re-existências políticas epistêmicas sociais. Ela coloca diferentes condições de poder, conhecimento, ser e viver (CANDAU, 2017, p. 19).

Walsh, que faz a distinção entre interculturalidade funcional e interculturalidade crítica, menciona que a interculturalidade crítica é um processo contínuo, nunca acabado, que não existe e não existirá plenamente, pois é concebida com múltiplos caminhos e sempre em busca de condições horizontais e iguais. Isso é um projeto no horizonte de uma vida digna, que busca justiça e transformação (WALSH, 2009, p. 42).

A interculturalidade crítica assume uma proposta de vida, um projeto político de existência, de uma prática política e pedagógica que questiona profundamente as relações de poder exercidas sobre as diferentes culturas, a partir da racialização, e dos subalternizados (WALSH, 2020).

Logo, a interculturalidade enquanto projeto crítico e político, no contexto educativo, não se limita a propor tolerância, porque não está comprometida com o Estado liberal, senão com a própria refundação do Estado, por meio do diálogo intercultural articulado a

partir da sociedade, e não o contrário, como prevê o multiculturalismo (WALSH, 2008, p. 142).

Bragato, Barreto e Silveira Filho (2017), mencionam que a interculturalidade se apresenta como projeto em construção para o direito às diferenças, e para que haja sua real efetivação são necessárias políticas públicas efetivas, para que a interculturalidade não caia no mesmo impasse do multiculturalismo e seja algo abstrato ou funcional, uma vez que a interculturalidade é uma política epistêmica para a transformação social. Parecem consonantes com Walsh, pois para ela “a meta da interculturalidade é construir processos para formar sociedades plurais, justas e democráticas” (WALSH, 2009, p.18).

Portanto, a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica com objetivo de questionar continuamente a racialização, a subalternização e a inferiorização e seus padrões de poder, em busca de condições de legitimidade, justiça e respeito, mas também de incentivar a criação de “outras” formas de pensar, de ser, aprender, ensinar, sonhar e viver que atravessam fronteiras. Ou seja, “são projetos de lutas sociais, políticas, epistêmicas e éticas que configuram um questionar, sacudir, reparar e construir práticas que definem a interculturalidade alinhada às Pedagogias Decoloniais” (WALSH, 2010, p. 15).

Walsh estabelece com a interculturalidade crítica um questionamento, uma crítica à interculturalidade funcional que pode servir de instrumento dos imperativos hegemônicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, pois, de acordo com a sua interpretação, isso se dá porque o capitalismo global procura agora operar em uma lógica multiculturalista, que incorpora a diferença na medida em que esvazia do seu significado efetivo (WALSH, 2009, p.16). A autora destaca que

O reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica

e ferramenta não apontam para criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e conservação da estabilidade social, com fim a impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (WALSH, 2009, p.16).

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E EDUCAÇÃO

Para Vera Candau (2012), a interculturalidade tem adquirido especial relevância nos estudos Latino-Americanos, em diferentes segmentos, sobretudo na educação, e ainda estimula políticas públicas em torno desse projeto. A respeito da educação, o desenvolvimento do conceito de interculturalidade possibilitará reflexões relacionadas à educação intercultural.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 28).

A educação intercultural tenta promover uma relação comunicativa, e crítica entre diferentes seres e grupos, e também estender essa relação na tarefa de construir sociedades verdadeiramente plurais e equitativas. As políticas públicas interculturais podem atravessar o processo de escolarização, uma vez que a relação educação e cultura é inerente ao processo educativo, como considera Candau, e essa relação é extensiva ao desenvolvimento pedagógico. O processo intercultural surge das práticas pedagógicas escolares ao promover políticas que buscam a compreensão e o respeito entre as diferenças, entre diferentes culturas e grupos étnicos, e todos os movimentos que atravessam a escola.

Desse modo, a educação escolar pode ser pensada como sendo o lugar de insurgências pedagógicas, "lugar" em um "sentido que não é apenas territorial, mas aquele em que se constrói o conhecimento comum, deixando emergir muitas formas de conhecer e fazer compartilhadas" (PALERMO, 2019). Sendo a escola o lugar da interculturalidade, Walsh (2005) ao tratar da interculturalidade e educação escolar, menciona:

A fim de estabelecer critérios básicos para o desenvolvimento e tratamento de interculturalidade na sala de aula, é preciso levar em conta três referentes centrais: (1) o contexto sociocultural da escola; (2) a realidade sociocultural dos alunos e suas famílias; e (3) perfil dos professores e sua relação com a comunidade dos alunos e suas famílias. Esses três referentes indicam que os contextos de educação não são todos iguais e que as diferenças entre escolas, alunos, professores e comunidades devem orientar as abordagens, métodos e conteúdos (WALSH, 2005 p. 32).

Walsh ao escrever especificamente sobre educação escolar destaca que a interculturalidade em suas múltiplas dimensões requer uma discussão ampla, e uma análise da sociedade atual. Segundo Walsh, a interculturalidade é:

Um processo dinâmico e permanente de relacionamento, comunicação e aprendizado. Entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Uma troca que se constrói entre pessoas, conhecimento, sabedoria e práticas culturalmente distintas, buscando desenvolver um novo sentido de coexistência destes na sua diferença. Um espaço de negociação e tradução onde as desigualdades sociais, econômico e político, e as relações e conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, mas reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que desafia toda a sociedade, que começa práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar formas de responsabilidade e

solidariedade. Uma meta a alcançar (WALSH, 2005, p.12).

Ademais, sobre a importância do reconhecimento do conceito de interculturalidade crítica, que também será aplicado à educação, a autora pondera que, embora o sistema educacional não seja a única instituição social que deve reconhecer a diversidade cultural e promover a interculturalidade em todas as suas instâncias, talvez seja a instituição com maiores possibilidades de impactar a vida pessoal e o social em grande escala (WALSH, 2005, p. 15).

Portanto, Walsh destaca que institucionalmente as escolas ainda não se organizam orientadas pela interculturalidade, mesmo que recebam alunas e alunos de lugares e culturas distintas. Para ela,

Em vez disso, concentrar a interculturalidade apenas na questão afetiva e atitudinal tem sido a mais fácil, menos conflituosa e mais usual na educação de crianças e jovens, no desenvolvimento de materiais e formação e formação de professores. No entanto, este tratamento limita a interculturalidade ao relacionamento individual e pessoal, negligenciando a necessidade de entendê-lo e trabalhá-lo como um processo social e político, e como um cognitivo e procedimental de habilidades conceituais e habilidades e habilidades específico (WALSH, 2005, p.16).

Ao abordar interculturalidade e educação, Catherine Walsh evidencia que incluir a interculturalidade como elemento básico do sistema educacional implica que a diversidade cultural é assumida numa perspectiva de respeito e equidade social, uma perspectiva que todos os setores da sociedade devem assumir em relação a outros. Essa perspectiva deve, segundo a autora, partir da premissa de que todas as culturas têm o direito de desenvolver e contribuir, a partir de suas particularidades e diferenças.

A educação, na perspectiva intercultural, questiona de forma veementemente crítica os processos educacionais baseados em uma

relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes (FLEURY, 2005, p. 119).

A relação entre interculturalidade e educação, segundo Fleury (2005), é tensa e intensa. Isso porque se desenvolve pela dinâmica com as diferenças culturais e os diferentes sujeitos, e suas diferentes identidades, possibilitando:

Um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. Neste processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas, sobretudo a aprendizagem dos contextos em relação aos quais estes elementos adquirem significados. Nesses entre lugares, no espaço ambivalente entre os elementos apreendidos e os diferentes contextos a que podem ser referido, é que pode emergir o novo, ou seja, os processos de criação que podem ser potencializados nos limiares das situações limites (FLEURY, 2005, 91).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Pedagogias Decoloniais, o enfoque crítico, e a interculturalidade crítica de Catherine Walsh, articuladas a diferentes e imprescindíveis alternativas (SANTOS, 2022; MOTA, 2021; CARINE, 2022), possibilitam reflexões e ações sobre os processos educacionais e ações pedagógicas que se constroem nas relações com os outros, outras culturas e religiões no interior dos currículos e da escola, combatendo as invisibilizações que ocorrem no interior desta, bem como combatendo o racismo e as discriminações religiosas.

A matriz dos estudos interculturais são os povos afros e indígenas (WALSH, 2005), e as Pedagogias Decoloniais são propostas pedagógicas que buscam a relação de respeito, cooperação, coletivização, resistência, transgressão, abarcando os conhecimentos ancestrais, subalternizados, em uma relação crítica, densa e igualitária. A interculturalidade crítica implica em um

processo dinâmico entre as culturas – no caso do Ensino Religioso, entre religiões, religiosos e não religiosos - em condição de respeito e legitimidade, em intercâmbio, conhecimento entre saberes e prática, um espaço de negociação, questionamento, crítica, combate e “tradução” das desigualdades sociais, econômicas e políticas (WALSH, 2001, p.11).

Notadamente, a palavra interculturalidade já pode ser ouvida nos corredores das escolas, e encontrada nos currículos atuais, como no Currículo Referência de Minas Gerais, e no documento que foi aporte desse currículo, a Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso. Sendo que a BNCC de Ensino Religioso menciona, por exemplo, que “a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida” (BRASIL, 2017). Além do que, destaca a Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso que:

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade (BRASIL, 2017).

Portanto, se a palavra interculturalidade aparece nas Diretrizes Curriculares da Licenciatura em Ciências da Religião, no Currículo Referência de Ensino Religioso de Minas Gerais, e na Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso, importa defender que seja a interculturalidade na sua versão crítica, por causa das

vicissitudes e rendimentos equivocados e cooptadores da interculturalidade funcional, já apontados ao longo deste texto. Isso porque, a defesa tem que ser por um Ensino Religioso não confessional e não proselitista, respeitando a Constituição de 1988 e a liberdade religiosa, por um Ensino Religioso que exista para o combate à discriminação religiosa, ao racismo, violências, preconceitos e invisibilizações no interior das escolas, que seja amparado na Ciência(s) da Religião, porque esta objetiva uma educação para cidadania plena, com vistas a valores democráticos, orientados para uma educação autônoma e emancipatória. E, assim, a interculturalidade crítica coaduna com essa alternativa e possibilita, inclusive, a potencialização dessa alternativa, tornando-a incessantemente crítica.

Referências

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA Gisele. O Ensino Religioso, a relação educador educando e a Base Nacional Comum Curricular – **BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG**. Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor., Curitiba, v. 13, n. 1, p. 497-522, jan./abr. 2021.

BRAGATO, Fernanda Frizzo; BARRETTO, Vicente de Paulo; SILVEIRA FILHO, Alex Sandro. A interculturalidade como possibilidade para a construção de uma visão de direitos humanos a partir das realidades plurais da América Latina. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, PR, Brasil, v. 62, n. 1, jan./abr. 2017, p. 33 – 59. ISSN 2236-7284.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 de set. 2021.

CANDAU, Vera. (org.) **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade** insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

_____. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: Vera Maria Candau, (Org.), **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”?. Editora 7 letras. 2016.

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, 46(161), 802-820. 2021.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Editora Planeta, 2022.

FLEURY, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/junho/julho de 2005, n. 23.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na Escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HORÁCIO, Heiberle H. O Ensino Religioso não confessional na Base Nacional Comum Curricular –BNCC. **Revista Educação, Escola & Sociedade**. v. 14, n. 16, p. 1-3, 2021.

_____. Apontamentos sobre como as articulações entre a (s) Ciência (s) da Religião e o Ensino Religioso podem possibilitar um ensino para a democracia e para a supressão da intolerância religiosa. **Anais do CONACIR**, Juiz de Fora, ano 2, V.1., Dez. 2016

JUNQUEIRA, Sérgio. Educação e história do Ensino Religioso. **Pensar a Educação em Revista**. Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul-set/ 2015.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado da Educação**. Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 10 de agosto. 2021.

MOTA, T. H. (Org.) **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no

Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

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

PALERMO, Zulma. Alternativas locais al globocentrismo. 1991. **Revista de Estudios Internacionales**, v. 1, n. 2, p. 8-17, 2019.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. **Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 18, n. 55, p. 77, 30 abr. 2015.

RODRIGUES, Elisa. **Ensino Religioso: uma proposta reflexiva**. 1, Ed. Belo Horizonte, MG. Editora Senso, 2021.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Revista do centro de Educação**. Santa Maria. v. 45, p. 4. 2020.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. (Org.). **Práticas antirracistas em escolas municipais de Contagem** – MG. Contagem: Editora Escola Cidadã, 2022.

SOARES, Afonso Ligório. **Religião & educação**: da ciência da religião ao ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida. **Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial**". Catherine Walsh (Ed.), Pedagogía decolonial. Prácticas insurgentes del resistir, (re)existir y (re) viver (pp. 17-45). T II. Ediciones Abya-Yala, 2017.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, v. 75, n. 96, p. 167-181, 2012.

_____. **Pedagogías decoloniales**: Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. **La interculturalidad en educación**. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

_____. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** Construyendo interculturalidad crítica, 75-96., 2010.

_____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas . Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. **Gritos, Grietas y siembras de nuestros territorios del Sur.** ALICIA Ortega-Cacedo y Miriam Lan. (Org.) Y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina. Editoras. Ira. Edição, 2020.

_____. **Interculturalidad, Estado, Sociedad.** Luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009.

_____. Interculturalidade crítica e educação intercultural. (Conferência apresentada no Seminário "**Interculturalidad y Educación Intercultural**", Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz), 2009. Disponível em: . Acesso em: 13 de jun/2022.

Recebido em: *Maio/ 2023.*

Aprovado em: *Agosto/ 2023.*