



INTERCULTURALIDADE CRÍTICA COMO PONTO DE PARTIDA E REFERÊNCIA PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 9.475/97 E 11.645/08

***CRITICAL INTERCULTURALITY AS A STARTING POINT AND REFERENCE FOR
THE IMPLEMENTATION OF LAWS 9.475/97 AND 11.645/08***

***LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA COMO PUNTO DE PARTIDA Y REFERENCIA
PARA LA APLICACIÓN DE LAS LEYES 9.475/97 Y 11.645/08***

Alexandre da Silva *

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião.

E-mail: ale.kakeje@gmail.com

ORCID: 0009-0002-5870-0002

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apontar alguns benefícios que a interculturalidade crítica pode trazer para a efetiva formatação e implementação das Leis nº 9.475/97 e 11.645/08 na rede pública escolar. Ainda que em construção, a interculturalidade crítica latino-americana é ferramenta eficiente e necessária para construção de uma escola acolhedora, solidária, diversa, plural, reflexiva e dialógica. A escola é o lugar propício para construção e desconstrução de novos paradigmas e novas formas de convivências. Também é o local onde se pode contemplar e experimentar todas as formas de diversidade cultural que nos atravessam e nos constituem. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo e histórico-bibliográfico, inspirado em autores como Raúl Fornet-Betancourt, Catherine Walsh e Manoel Bomfim, entre outros. Em tempos nos quais se discutem metodologias e novos paradigmas para a educação escolar, a seguinte questão deve ser considerada: de que maneira a interculturalidade crítica pode contribuir com as diretrizes das Leis nº 9.475/97 e 11.645/08 e a sua implementação na rede pública escolar? Conclui-se que a interculturalidade crítica latino-americana pode contribuir de muitas formas para a consolidação das diretrizes das Leis nº 9.475/97 e 11.645/08, produzindo mudanças e proporcionando novos caminhos na formação de professores, na revisão do material didático e na elaboração de um *currículo* escolar diverso, dinâmico e reflexivo.

Palavras-chave: Interculturalidade crítica; educação escolar; Leis nº 9.475/97 e 11.645/08.

ABSTRACT

The aim of this article is to point out some of the benefits that critical interculturality can bring to the effective formatting and implementation of Laws 9.475/97 and 11.645/08 in public schools. Although still under construction, Latin American critical interculturality is an efficient and necessary tool for building a welcoming, supportive, diverse, plural, reflective and dialogical

* Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

school. The school is the ideal place for constructing and deconstructing new paradigms and new ways of living together. It is also the place where we can contemplate and experience all the forms of cultural diversity that run through us and constitute us. Methodologically, this is a qualitative and historical-bibliographical study, inspired by authors such as Raúl Fornet-Betancourt, Catherine Walsh and Manoel Bomfim, among others. In times when methodologies and new paradigms for school education are being discussed, the following question should be considered: how can critical interculturality contribute to the guidelines of Laws 9.475/97 and 11.645/08 and their implementation in the public school system? The conclusion is that Latin American critical interculturality can contribute in many ways to the consolidation of the guidelines of Laws 9.475/97 and 11.645/08, producing changes and providing new paths in teacher training, in revision of teaching materials and the development of a diverse, dynamic and reflective school curriculum.

Keywords: Critical interculturality; school education; Laws 9.475/97 and 11.645/08.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es señalar algunos de los beneficios que la interculturalidad crítica puede aportar al efectivo formateo e implementación de las Leyes 9.475/97 y 11.645/08 en las escuelas públicas. Aunque todavía en construcción, la interculturalidad crítica latinoamericana es una herramienta eficaz y necesaria para la construcción de una escuela acogedora, solidaria, diversa, plural, reflexiva y dialógica. La escuela es un lugar propicio para construir y deconstruir nuevos paradigmas y nuevas formas de convivencia. También es el lugar donde podemos contemplar y experimentar todas las formas de diversidad cultural que nos atraviesan y nos constituyen. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo e histórico-bibliográfico, inspirado en autores como Raúl Fornet-Betancourt, Catherine Walsh y Manoel Bomfim, entre otros. En tiempos en que se discuten metodologías y nuevos paradigmas para la educación escolar, cabe plantearse la siguiente pregunta: ¿cómo puede la interculturalidad crítica contribuir a las orientaciones de las Leyes 9.475/97 y 11.645/08 y a su implementación en el sistema escolar público? Se concluye que la interculturalidad crítica latinoamericana puede contribuir de muchas maneras a la consolidación de los lineamientos de las Leyes 9.475/97 y 11.645/08, produciendo cambios y aportando nuevos caminos en la formación docente, en la revisión de los materiales didácticos y el desarrollo de un currículo escolar diverso, dinámico y reflexivo.

Palabras Clave: interculturalidad crítica; educación escolar; Leyes 9.475/97 y 11.645/08.

1 INTRODUÇÃO

A interculturalidade crítica latino-americana¹ carrega, como uma das principais propostas, o reconhecimento da diversidade e pluralidade cultural em Nossa América².

Trata-se de uma reflexão contextual, libertadora, que toma o contexto histórico dos países latino-americanos como ponto de partida e também como referência primeira para explicar seu sentido e sua legitimidade. É um diálogo entre culturas em condições de igualdade que reconhece as formas de pensar indígenas, afro-americanas, asiáticas e de

¹ O termo interculturalidade crítica é adotado a partir dos escritos do filósofo Raul Fornet-Betancourt (2004). O autor defende a tese de que a interculturalidade latino-americana deve partir da crítica ao colonialismo, aos sistemas capitalistas e a uma cultura hegemônica. Ele também visa refletir o reconhecimento da diversidade e pluralidade cultural de Nossa América.

² Em vez de América Latina, José Martí propôs o nome interculturalmente mais apropriado de *Nossa América* para nomear uma América inclusiva, configurada por todos os seus povos e culturas. Martí acreditava que o termo *América Latina* carrega uma conotação eurocêntrica e excludente (Fornet-Betancourt, 2004).

povos subalternizados.

O professor Ricardo Salas Astrain (2010), no livro *Ética intercultural: (re) leituras do pensamento latino-americano*, argumenta que é importante aclamar este caráter latino-americano para que ele seja assumido adequadamente. Ele menciona o desafio de elaborar uma crítica ético-política das condições sociais e culturais opressivas e injustas, de modo especial aquelas que afetaram comunidades indígenas e afro-americanas. São diversos setores sociais segregados, e, por isso, é indispensável denunciar as antigas e as novas práticas de dominação que afligem as subjetividades humanas. Em particular, trata-se de uma crítica aos pressupostos inerentes aos modos de segregação e exclusão, resultantes da racionalidade instrumental (eficiente e eficaz) e, inclusive, de um modelo econômico que não reconhece nem valoriza a vida e a atividade humana como valores primordiais das pessoas.

A pedagoga Catherine Walsh (2009) utiliza, no artigo *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*, o termo interculturalidade crítica para fazer distinção da interculturalidade funcional.

No capítulo *Educación intercultural crítica: construyendo caminos*, a professora Vera Maria Candau (2013) destaca o texto *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*, do filósofo peruano Fidel Tubino, no qual ele diferencia duas perspectivas fundamentais: a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. Em síntese: A interculturalidade funcional visa diminuir as áreas de tensão e conflito entre os vários grupos e movimentos sociais que se concentram em questões sócio-identitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder existentes. Entretanto ele coloca estas relações exatamente no foco da perspectiva da interculturalidade crítica, que pretende ser uma proposta ética e política orientada para a construção de sociedades democráticas que articulem a igualdade e o reconhecimento das diferenças culturais, além de apresentar alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente.

Acreditamos que este princípio da interculturalidade é a base para a Lei nº 9.475/97, conforme apresentado no Art. 33:

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, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo (Brasil, 1997).

O mesmo pode-se aplicar à Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que visa estabelecer 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*. Não podemos esquecer que tanto indígenas como afro-brasileiros foram silenciados e tiveram suas histórias apagadas por muitos séculos.

No que tange ao Ensino Religioso Escolar (ERE), a interculturalidade crítica corrobora com seu caráter não proselitista, laico e democrático, para formação de um espaço escolar que propicie diálogos, experiências, reconhecimento, vivências e convivências. Esta reflexão é um caminho a ser percorrido por uma educação que respeite a diversidade como componente fundamental na formação do educando.

Partindo deste princípio, enxergamos a escola como um espaço onde acontece a disseminação de ideologias e culturas, sejam boas ou más. Neste espaço, há um cruzamento e entrelaçamento de culturas que fluem e se complementam, um encontro complexo, paradigmático, atravessado por tensões e conflitos. A escola também é um local importante onde afro-americanos e indígenas foram inseridos após longo período de segregação. Nela, existe uma relação intrínseca entre educação e cultura. Não estamos afirmando que a escola é o único lugar para adquirir esta conscientização, mas é preciso reconhecer que é um espaço privilegiado para resgatar a história destes povos e também para combater toda forma de racismo e discriminação.

O tema da interculturalidade é relativamente novo³ e apareceu na América Latina no contexto da educação, mais precisamente em referência à educação escolar dos povos indígenas. É preciso somar esforços, reunindo educadores e pesquisadores dispostos a promover o desenvolvimento sobre este tema, por intermédio de pesquisas, fóruns, debates e articulações. Ao olharmos a riqueza plural de Nossa América, composta por uma imensa diversidade cultural, compreendemos a necessidade de diálogo entre as mais diferentes culturas e formas de saber.

Interculturalidade não é um chamado de agora, fruto da difusão de uma nova filosofia, senão, mais bem uma demanda por justiça cultural que se vem formulando há séculos na história social e intelectual da América Latina. [...] interculturalidade quer designar, antes, aquela *postura* ou *disposição* pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver “suas” referências identitárias em relação com os chamados “outros”, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles [...] (Fornet-Betancourt, 2004, p. 13).

Em outras palavras, a interculturalidade crítica não pode ser entendida sem se compreender as características de Nossa América, *estancada* por séculos de domínio

³ Segundo Cadau (2013), Mosonyi y González, dois linguistas-antropólogos venezuelanos, foram os primeiros a definir o conceito de interculturalidade na primeira metade dos anos 1970, aplicando a questão educacional e descrevendo suas experiências com os índios Arhuaco na região do rio Negro, na Venezuela.

colonial, lutas ininterruptas dos povos indígenas e afro-americanos. A educação intercultural é também uma denúncia sobre as discriminações raciais em Nossa América.

2 LEI Nº 11.645/08: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA

O indígena americano, quanto a qualidades positivas, se caracteriza por um amor violento à liberdade, uma coragem física verdadeiramente notável e uma grande instabilidade intelectual, direi mesmo uma grande instabilidade de espírito, irrefletido, sem nenhuma preocupação de tradições históricas, nem de dignidade pessoal – é uma questão de necessidade orgânica. Por mais forte que fosse a boa vontade dos colonos, não conseguiriam nunca reduzir o indígena a um cativo regular, isto é, a esse cativo que é a cessação absoluta da liberdade (Bomfim, 1993, p. 238-239).

O que mais caracteriza o processo de marginalização do negro é o racismo, que procura de todas as maneiras esse descaracterizar a personalidade do ser negro na sociedade colonial: negação da história desse povo; negação da sua base cultural; negação do seu próprio ser pessoa; negação do sentido da beleza física e da poesia (viver e sentir seus desejos); por último, negação do direito de pensar sua existência, com modelos próprios de fazer a história (Silva, 1987, p. 38).

A historicidade brasileira e africana revela que, entre os séculos XVI e XIX, o Brasil foi o país da América que mais recebeu negros raptados do continente africano para trabalhar como escravos na colônia portuguesa. Estima-se um número próximo de 4 milhões de escravos. A situação agravou-se ainda mais pelo fato de o Brasil ser o último país da América a abolir a escravidão de negros africanos – em 1888. Tudo isso fez com que o Brasil, hoje, se tornasse o segundo país com maior concentração de negros do mundo, sendo superado apenas pela Nigéria, que é, atualmente, o país mais populoso do continente africano.

Cerca de 54% da população brasileira são afrodescendentes, declarando-se preta, negra ou parda. Alguém acertadamente disse: não somos *descendentes de escravos*, mas de pessoas escravizadas. O Brasil viveu quase 400 anos de escravatura negra. Tal período foi mais que suficiente para deixar profundas marcas em nossa cultura, perceptíveis até hoje em nossa história.

O atual presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, ocupava este mesmo cargo em 2003⁴. Em janeiro daquele ano, ele sancionou a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que tornava obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Tal medida alterava a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), acrescentando os Arts. 26-A, 79-A e 79-B:

⁴ O primeiro período do Governo Lula iniciou-se em 1º de janeiro de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a Presidência do Brasil, e encerrou-se no dia 1º de janeiro de 2011. Em janeiro de 2023, ele iniciou o terceiro mandato como presidente do Brasil.

Em 2008, foi sancionada, também pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 11.645, que alterou a Lei nº 10.639/03, acrescentando ao currículo escolar a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*.

Tanto a Lei nº 11.645/08 como as que lhe antecederam sobre este tema concretizam-se numa atitude de respeito e reparação histórica destes povos, mas também como um ato de justiça e garantia dos direitos políticos, sociais, jurídicos e culturais. Entretanto, apesar destas importantes conquistas nestes últimos anos, é necessário refletirmos sobre o devido cumprimento desta legislação por Estados e municípios e, principalmente, pela comunidade escolar. Para Cristina Borges e Paulo Agostinho Nogueira Borges Batista (2020), este é um primeiro passo de muitos outros que precisam ser dados para efetivação e cumprimento desta legislação nacional.

Não adianta ter uma lei que determina no Brasil a formação dos estudantes sobre a história da África e indígena – Lei n.11645/2008 – (Brasil, 2008), através de sua inclusão nos currículos da educação básica, se não é dada formação teórica, pedagógica e metodológica para que isso aconteça (Borges; Batista, 2020, p. 26-27).

No que tange especificamente à questão indígena, foram necessários mais cinco anos para a obrigatoriedade desta temática aparecer nas regulamentações nacionais (2003-2008). Além disso, o que agrava ainda mais a questão é a quantidade de pesquisas, que parecem incipientes, sobre a historicidade indígena em nosso país. A exemplo deste texto que escrevemos, parece haver muito mais pesquisas e estudos sobre a Lei nº 10.639/03 e o Ensino de História Afro do que a Lei nº 11.645/08 e o Ensino de História Indígena.

O sistema do Mundo Moderno tentou inculcar, e em parte conseguiu, que boa é a religião do branco, assim como são bons também sua cultura, sua estética e seus costumes. A religião dos negros e indígenas foi marginalizada e considerada crendice, magia e feitiçaria. Ambas as culturas foram educadas pelos colonizadores para serem inferiores e humilhadas (Silva, 1987). Nesta perspectiva, os povos indígenas e afro-americanos eram preteridos e jogados aos lugares mais periféricos da sociedade e discriminados na sua capacidade de produção intelectual, cultural, artesanal e política. Será necessário juntarmos esforços para descolonizar tais conceitos.

A interculturalidade está interligada, amalgamada a historicidades, diversidades e direitos dos povos latino-americanos. Indígenas ou afro-americanos estão marcados indelevelmente e reafirmam sua presença como sujeitos de sua própria história e cultura própria. Conforme Fernet-Betancourt (2004, p. 19), “interculturalidade faz parte da história social e intelectual da América latina desde seus começos, como o demonstram, por

exemplo, as lutas até hoje ininterruptas dos povos indígenas e afro-americanos (sem esquecer as lutas das minorias como asiáticas)”.

Estamos falando de duas culturas próprias, plurais, presentes num espaço geográfico do mundo. Ambas passam a constituir parte da cultura latino-americana. Elas conservam traços de suas próprias culturas, sejam afro-americanas ou de povos indígenas. Este encontro cultural em Nossa América gerou um compartilhamento de características culturais, uma inter-relação, sem que, por isso, deixem de ser incorporadas à cultura latino-americana mais ampla e à cultura de seu próprio lugar.

A Lei nº 11.645/08 é uma grande conquista para povos indígenas e afro-americanos. Estes povos vêm resistindo por séculos à opressão, à exclusão, à segregação e a preconceitos racistas frente ao afro-americano e ao indígena. Como afirma Fornet-Betancourt (2004), os indígenas e afro-americanos reafirmam sua presença como sujeitos de sua própria história e com direito a uma cultura própria. Somos interpelados a refletir a cultura e a história afro-brasileira e indígena a partir da diversidade cultural e da pluralidade de paradigmas, buscando maneiras de promover as mudanças necessárias nos conteúdos e currículos escolares. Ainda, reconhecer como sabedoria as formas indígenas e afro-americanas de pensar, que se mantiveram resistentes frente a todos os desafios sofridos no Brasil e em Nossa América.

Para Candau (2000), é importante conhecermos traços da história cultural que nos constituíram. A autora pontua que a miscigenação é um dos traços da cultura latino-americana:

Faz muito tempo que sabemos que a miscigenação é um dos traços de nossa formação histórico-cultural, que os povos originários e os afro-americanos são testemunhas do massacre realizado ao longo dos últimos quinhentos anos, assim como de resistência e fortaleza, que os processos de “hibridização cultural” (Garcia Canclini) se multiplicam e acentuam no continente (Candau, 2000, p. 48).

Devemos observar, por outro lado, que a miscigenação não é expressão suficiente da diversidade cultural da América Latina, pois nem toda a América Latina é mestiça. A *cultura mestiça* é uma figura concreta da pluralidade cultural da América Latina (Fornet-Betancourt, 2004). Cometemos um grave equívoco ao apresentar a mestiçagem como única expressão da cultura latino-americana.

Para Fornet-Betancourt (2004), isso resulta de um ato de colonialismo cultural que dilui as diferenças e, na prática, oprime e marginaliza o outro. O médico Manoel Bomfim (1993) denunciava veementemente ideias de grandes autores ancoradas no racismo,

principalmente contra os povos latino-americanos. Tais autores sustentavam a tese de que o problema da América Latina era a mestiçagem – este era o motivo da decadência deste continente. Segundo Aluizio Alves Filho (2013), Bomfim fez críticas ao também médico Raymundo Nina Rodrigues (1862-1906), que defendia a teoria do *branqueamento*, partindo do pressuposto de que a raça branca era superior às outras e que os mestiços degeneraram a nação. Outro que sustentava esta tese era Euclides da Cunha (1866-1909), que, no livro *Os sertões*, dizia o seguinte:

A mistura das raças diversas é, na maioria dos casos, prejudicial (...) o mestiço é quase sempre um desequilibrado. Faville compara-os, de um modo geral, aos históricos (...) todo homem é antes de tudo uma integração de esforços da raça a que pertence e seu cérebro uma herança (...) A raça forte não destrói a fraca pelas armas, esmaga-a pela civilização (Cunha *apud* Alves Filho, 2013, p. 35).

Bomfim deflagrou várias críticas a autores brasileiros – além de Raymundo Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, a Sílvio Romero (1851-1914) e Francisco José de Oliveira Viana (1883-1951), que se esforçavam para convencer seus leitores que a inferioridade racial de negros, indígenas e mestiços era a explicação do atraso brasileiro (Alves Filho, 2013). Francisco José de Oliveira Vianna dizia que *negro e índio* não davam nenhum valor à nossa sociedade.

(...) o negro e o índio, durante o longo processo de nossa formação social, não dão, como se vê, às classes superiores e dirigentes, que realizam a obra da civilização e construção, nenhum elemento de valor. Um e outro formam uma massa passiva e improgressiva, sobre que trabalha, nem sempre com êxito feliz, a ação modeladora do homem de raça branca (Alves Filho, 2013, p. 35).

Para Aguiar (2000), estes autores, sentados na cultura europeia, diziam estar na pele escura e na carapinha dos brasileiros as razões recônditas do nosso atraso. Bomfim era uma voz que ousava dizer o *indizível*, um pensador que não temia pensar o impensável, num meio social mais alienado, conservador e inculto (Aguiar, 2000). Ele combateu o racismo amparado no colonialismo. Este era o verdadeiro mal de origem da América Latina. E um dos remédios para combater este parasitismo era a educação popular como caminho para a construção nacional.

A Lei nº 11.645/08 representa resistência e respostas a estes autores classistas e retrógrados. É nosso dever, enquanto historiadores, pedagogos e cidadãos brasileiros, conhecer e reconhecer a trajetória histórica desses povos que nos constituíram, sem deixar esquecer ou apequenar suas lutas e histórias de resistência. O estudo dos povos indígenas e

afro-americanos em perspectiva intercultural auxilia na superação das desigualdades e intolerâncias e do racismo, gerando uma nova compreensão da história, geografia, política e cultura.

A Lei nº 11.645/08 possibilita a ampliação das discussões sobre a temática da diversidade cultural. Isso significa repensar nossas práticas pedagógicas partindo da história de Nossa América pluricultural e diversa. As principais dificuldades encontram-se no desenvolvimento das ações para o cumprimento deste marco legal. Ainda é preciso avançar na elaboração de material de apoio didático-pedagógico partindo de uma reflexão nossa e da capacitação dos docentes.

3 CONTRIBUIÇÕES DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA AO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR

O tema do ERE no Brasil causou um impacto de resistência por longos anos, entre parlamentares, deputados, governadores e prefeitos – nunca houve um consenso nacional. Esta reação é justificada por uma série de motivos, muitos deles apontados em artigos, dissertações, teses e afins.

Historicamente, há grande dificuldade de entender esse componente curricular, não só pelo percurso desde o Brasil Colônia, mas principalmente em razão do adjetivo que qualifica o substantivo ensino: “religioso”. Associa-se imediatamente que se trata de questões vinculadas à religião, quando não de “ensino de religião” (Baptista; Siqueira, 2020, p. 35).

O Ensino Religioso (ER), incluído na Base Comum Curricular (BNCC)⁵ em 2017, se pauta, hoje, por nova perspectiva: “A interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso” (Brasil, 2017, p. 435). A base para o ER é a interculturalidade numa perspectiva não proselitista. Segundo Pozzer *et al.* (2015), um ER de perspectiva intercultural se constitui enquanto espaço de vivências e experiências de vida, intercâmbios e diálogos permanentes que visam ao enriquecimento das identidades culturais religiosas e não religiosas.

De acordo com Borges e Batista (2020), foi por meio das ideias do professor alemão Wolfgang Gruen (1929-2004) que, a partir de 1970, houve uma mudança de paradigmas no

⁵ A BNCC é um documento que trata de normas para elaboração do currículo da educação básica, para Estados e municípios da rede pública e privada. O currículo é formado por duas partes: comum e diversificada. A parte comum a todos diz respeito às competências e diretrizes. Já parte diversificada busca compreender a diversidade cultural das 27 unidades federais e dos 5.568 municípios do Brasil. Esta riqueza cultural (diversidade cultural) deve ser explorada nos projetos político-pedagógicos e na elaboração dos currículos e valorizada pelas escolas e pelos professores.

ER. Gruen faz a diferenciação entre ER confessional, catequético, propondo uma perspectiva laica não confessional ERE. Tal proposta era pioneira e inovadora para a educação brasileira. Pedrosa *et al.* (2004) afirma que, até o final dos anos 1960, o ER era o ensino da religião hegemônica no país. Sendo assim, engana-se quem pensa que a proposta do ERE a partir de Gruen é ensino de uma determinada religião, ou um tipo de catequese escolar, diferentemente de uma proposta proselitista e catequética. O ERE contribui e influencia na formação humana integralmente.

Este modelo respeita as crenças, religiosas ou não, dos alunos ou de seus responsáveis; mas não conta com a fé como ponto de partida ou de chegada: não espera respostas ditadas pela fé; não fala a linguagem de determinada religião. [...] Objetivo deste ER é propiciar ao educando experiências, informações e reflexões que o ajudem a cultivar sua “religiosidade” e, desse modo, a encaminhar um projeto de vida. O ER ajudará a vivenciar práticas transformadoras; remover eventuais resistências e obstáculos à fé; compreender diversas expressões religiosas e de ateísmo; valorizar a própria crença e respeitar a dos outros, com especial atenção para os grupos minoritários; sensibilizar o educando para a catequese de sua comunidade religiosa [...] (Gruen *apud* Pedrosa *et al.*, 2004, p. 5).

Nesta perspectiva, o ER, além de ferramenta, é um caminho para promoção do diálogo entre diferentes pessoas, crenças e culturas, no qual se buscam valorização e respeito à diversidade e pluralidade de culturas e epistemologias. Conforme Gruen, a proposta do ER deve contemplar a diversidade religiosa existente em nosso país, incluindo *filosofias de vida* e as formas de compreensão não religiosas.

Para Silveira e Junqueira (2020), as orientações do FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso) apontam pistas fundamentais e promissoras para a construção do trabalho educativo do ER no ensino fundamental, além de apresentar o que se busca de tal disciplina.

Espera-se que nesse percurso os professores, a partir da formação inicial, possam mediar para os estudantes poderem: compreender sua identidade religiosa em uma construção em reciprocidade com o outro e na percepção da ideia do Transcendente, expressas de maneira diversa pelos símbolos religiosos; perceber os símbolos mais importantes da sua Tradição Religiosa e os da Tradição de seus colegas; entender os diferentes significados dos símbolos religiosos na vida e convivência das pessoas e grupos, assim como o valor da reverência ao Transcendente, que é Um só e expresso de maneiras diversas pela simbologia religiosa (Silveira; Junqueira, 2020, p. 19).

O ERE visa estabelecer uma educação para a paz, com base na cultura do diálogo. Não é novidade que as violências nas escolas, muitas vezes, são motivadas por questões religiosas, como discriminação, preconceito e intolerância. A incapacidade de conviver e respeitar *o outro* no que tange a crenças, convicções e culturas expressa-se como uma ofensa

à dignidade humana. A interculturalidade crítica tem em vista recuperar o senso coletivo nas escolas, além de oportunizar a comunicação não violenta nas escolas.

No livro *Ensino Religioso no Brasil* (CNBB, 2022, p. 20), sustenta-se a tese de que a escola deve proporcionar condições para a prática do diálogo inter-religioso, isto é, deve criar “o clima de um diálogo amistoso e aberto onde prevaleça o espírito de familiaridade e respeito recíproco”. É preciso dizer que reconhecemos a importância e a potencialidade do diálogo inter-religioso para o ER. Entretanto defendemos a ideia de que o diálogo intercultural é muito mais abrangente que o diálogo inter-religioso, porque o diálogo intercultural envolve a cultura, que é um tema muito mais amplo, abrangente e inclusivo.

Walsh (1998) apresenta um sentido de interculturalidade que pode caracterizar a proposta do ER que aqui buscamos. Para a autora, a interculturalidade é uma relação de intercâmbio *entre culturas* que se estabelece em termos equitativos, muito além de um simples contato. Este conceito deve ser fundamento para o ERE, no qual o desafio é estabelecer um processo permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre diferentes pessoas em condições de igualdade, considerando os conhecimentos, os valores e as tradições. O objetivo é fomentar e construir o respeito mútuo e pleno por todas as crenças e não crenças, filosofias de vida, culturas e sociedades.

Sendo assim, o ERE de viés intercultural não prioriza, não favorece e não reconhece a hegemonia de uma cultura sobre outra, tampouco considera outras como subordinadas ou marginalizadas. A interculturalidade crítica, aplicada ao ERE, tem por objetivo uma educação pautada no respeito à diversidade como componente fundamental na formação do educando. Neste percalço, a escola tem papel preponderante. Oferecemos estas reflexões como caminho para analisarmos as possibilidades desta promissora relação entre a interculturalidade crítica e a Lei nº 9.475/97.

4 O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NO DIÁLOGO INTERCULTURAL

Partimos do princípio de que as instituições escolares devem estruturar-se de tal forma que possam refletir e promover relações interculturais entre os diversos grupos de pessoas que compõem a comunidade escolar. Para Bomfim (1993), é nosso dever procurar o caminho, facilitar o trajeto e achar o melhor meio de satisfazer as necessidades novas que se apresentam e de realizar as reformas reclamadas. Se as escolas quiserem continuar cumprindo sua função social, terão de incluir discussões sobre interculturalidade em seu currículo, além de preparar seus profissionais para a diversidade educacional, cultural e

étnico-racial.

No espaço escolar, a interculturalidade crítica pode ser uma ferramenta de combate e enfrentamento a toda forma de discriminação e racismo – por exemplo, por ser indígena ou afro-americano. Ela combate as formas de desvalorização das culturas; não considera nenhuma cultura, etnia, pessoas ou grupos superiores a outros. Muito pelo contrário, estimula o respeito ao diferente e às diferenças, incentiva a aceitação recíproca e visa estabelecer relações interculturais de equidade e justiça, além de proporcionar aprendizado mútuo entre as diferentes culturas.

As escolas podem colaborar formando professores para o exercício da interculturalidade crítica, incluindo este tema nas propostas curriculares, ajustando o currículo e analisando textos e escritos de interlocutores latino-americanos que se debruçaram sobre temas e propostas educacionais, tais como Manoel Bomfim, José Martí, Paulo Freire, Simón Rodríguez, Andrés Bello, Nísia Floresta, Gabriela Mistral, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Frantz Fanon e tantas outras vozes que compõem esta polifonia de Nossa América. Eis um primeiro caminho a trilhar: estudar nesses interlocutores a maneira de ensinar. Segundo Albó (2005), esta tarefa exige um cuidadoso trabalho interdisciplinar para a sólida formação ética, política e econômica dos educadores e educandos.

Outra frente a investir é na produção de material didático, como livros e cartilhas, já que muitos deles ainda deixam transparecer narrativas eurocêntricas, coloniais, de superioridade de uma cultura sobre a outra e estão permeados por esta cosmovisão de uma cultura hegemônica. Nossa busca é por uma pedagogia que considere as experiências dos alunos, que os compreendam a partir de seu mundo, de seu espaço geográfico. Bomfim (1993) tecia fortes críticas aos líderes das classes dirigentes responsáveis pela educação, pois não conseguiam observar as reais necessidades dos povos sul-americanos no que tange à educação.

Esses homens que se deviam reportar às necessidades reais da nação, nelas inspiram-se, vivem fora dos fatos, não sabem vê-los; o mundo atual, ambiente, não tem significação para eles; fazem toda a sua obra com cabedal livre. Discutem sobre os casos que se apresentam na vida corrente da nacionalidade, com as teorias gerais dos livros estrangeiros, ou com os chavões e aforismos consagrados por esse senso comum, vão e antiquado, vindo de áreas defuntas, inspirado em causas entranhas (Bomfim, 1993, p. 168).

Bomfim denunciava os efeitos do parasitismo sobre a América Latina, observando que eles se manifestam pela herança (cultural) da educação (meramente livresca, bacharelesca) e da reação (pelo conservadorismo político das classes dominantes) (Alves Filho, 2013). Sendo assim, ele propõe uma pedagogia contextual que parta dos elementos

simbólicos, das crenças, das músicas, do canto, da cultura e dos significados, capaz de produzir conhecimento útil e utilizável para o enfrentamento de problemas que nos cercam e afetam nossa existência e realidade e de fazer consciente e refletir sobre a prática.

Uma pedagogia contextual não se trata apenas de uma transmissão aos educandos de um cabedal de material sobre a cultura de seus antepassados, mas de considerar o que eles já socializam na prática cotidiana de sua cultura. Este processo gera o enriquecimento da própria cultura a partir de novos elementos (Albó, 2005). José Martí (2007) chegou a falar de uma pedagogia latino-americana, afirmando que a educação precisa partir da realidade cultural e social do povo. Paulo Freire (2021) sustentava a afirmação de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Para Bomfim (1993), não havendo uma contextualização pedagógica, uma leitura correta da realidade na qual viveram as colônias da América do Sul sob o regime de violenta exploração colonial, seriam inevitáveis a agitação e o mal-estar que se perpetuariam.

A confusão é permanente, e, dentro dela, esses homens continuam a guiar-se por fórmulas vãs, e a propor soluções livrescas, que não resolvem nada, esgotando sobre sutilezas, incertos nesse psitacismo intelectual e político, ou no vago de um pensamento alheio, no cérebro dos outros (Bomfim, 1993, p. 168).

É importante perceber que não há, aqui, repúdio a livros. Para Bomfim, o livro deve funcionar como referencial, um norte, em que são oferecidos motivos, ensejos e oportunidades para os professores poderem explorar a imaginação dos alunos.

Em resumo: os livros são indispensáveis, mas não são o bastante. Ele ainda afirma que a verdadeira enciclopédia do aluno nas classes elementares é o professor. É ele quem ensina, é ele quem principalmente deve levar a criança a aprender por si mesma (Bomfim, *apud* Alves Filho, 2013). É neste campo que a interculturalidade crítica pode ser uma ferramenta importante e necessária para a releitura e reelaboração do material didático, como também para a elaboração de um currículo dinâmico e reflexivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interculturalidade crítica, em consonância com um currículo aberto e reflexivo, pode ser considerada ferramenta eficiente e capaz na elaboração de material didático e na formação de professores, no sentido de fazer cumprir a efetiva implantação das Leis nº 9.475/97 e 11.645/08. Se não produz uma cultura de paz e diálogo, a escola perde sua função social. Em tempos marcados por conflitos, a paz é o caminho e o compromisso da educação

para a vida. A interculturalidade crítica é ferramenta eficaz na implementação das Leis nº 9.475/97 e 11.645/08. Sua base para além do diálogo inter-religioso é o diálogo intercultural.

Na formação de professores, a interculturalidade crítica é imprescindível para ser assumida adequadamente. O aprendizado sobre as culturas indígenas e afro-americanas fortalece o diálogo e o respeito entre os grupos culturais que convivem no espaço escolar. Um professorado, compreendendo cabalmente a importância de uma educação intercultural, ajuda eficazmente no cumprimento das Leis nº 9.475/97 e 11.645/08 na rede pública de ensino. Walsh (2002) diz que, no Equador, a construção da interculturalidade tem sido, desde o início dos anos 1990, um princípio político e ideológico do movimento indígena equatoriano. É que, nos últimos anos, também começou a ser um componente importante do pensamento do emergente movimento afro-equatoriano.

Como mencionado no texto, a interculturalidade crítica reconhece a importância de praticar uma pedagogia contextual, que não tem por objetivo apenas encher a mente com conhecimentos adquiridos de outrem. É indispensável habituar os educandos a refletir, coordenar-se de modo a fazê-lo descobrir por seus próprios esforços as verdades que lhe são necessárias e fundamentais para o exercício da cidadania e da vida comunitária.

Neste processo, o mestre é um guia. Educar vem do latim *educare*, conduzir. Não estamos propondo aqui um abandono aos conhecimentos já produzidos em outras partes do mundo; isso seria um equívoco, sem dúvidas. Mas sim uma nova relação entre modelos educacionais atuais e a interculturalidade crítica. A proposta é transformar a educação com vistas à sua melhor contribuição para as relações humanas e a vida.

Precisamos da luta contínua na busca por uma sociedade justa e com direitos realmente iguais para cada pessoa e para todos. Cabe aos governadores, aos prefeitos, às secretarias educacionais, aos diretores, aos professores e a toda a comunidade escolar dar inteiro apoio à causa. Desejamos, um dia, ouvir que os caminhos estão sendo abertos, os métodos sendo desenvolvidos e aplicados, os professores sendo treinados e os educandos dialogando com o *outro* com base no reconhecimento, no respeito e na solidariedade recíproca. O principal alvo de uma educação intercultural crítica é a construção de uma escola mais democrática, plural, acolhedora e que reconheça e respeite a diversidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ronaldo Conde. **O rebelde esquecido**: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

ALBÓ, Xavier. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. São Paulo: Edições Loyola,

2005.

ALVES FILHO, Aluizio. **Manoel Bomfim**: combate ao racismo, educação popular e democracia racial. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ASTRAIN, Ricardo Salas. **Ética intercultural**: (re) leituras do pensamento latino-americano. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli do Prado. Ensino Religioso na escola pública brasileira e a questão da laicidade. **Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 33-60, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2020v18n55p33>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BORGES, Cristina; BATISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial. *Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião, Juiz de Fora*, v. 23, n. 2, p. 21-38, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2236-6296.2020.v23.31887>. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 30 de set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 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 9 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em:

30 set. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Editorial Abya-Yala, 2013.

CANDAU, Vera Maria (org). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE BISPOS DO BRASIL – CNBB. **Ensino Religioso no Brasil**: novos desafios, novas perspectivas. 6. ed. Brasília: Edições CNBB, 2022. (Estudos da CNBB, 116).

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade**: críticas, diálogos e perspectivas. Tradução de Angela Tereza Sperb. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2021.

MARTÍ, José. **Educação em nossa América**: textos selecionados. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. (Coleção Fronteiras da Educação).

PEDROSA, Vicente Maria; NAVARRO, María; LÁZARO, Ricardo; SASTRE, Jesús. **Dicionário de catequética**. São Paulo: Paulus, 2004.

POZZER, Aldecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres (orgs.). **Ensino Religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

SILVA, Marcos Rodrigues da. **O negro no Brasil**: história e desafios. São Paulo: Editora FTD, 1987.

SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio (orgs.). **O Ensino Religioso na BNCC**: teoria e prática o ensino fundamental. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

WALSH, Catherine. (De)construir la interculturalidad: consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros em el Ecuador. 2002. Disponível em: <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/363/File/PonenciaLima1.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. **Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia**, Quito, n. 12, p. 119-128, 1998. Disponível em: <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1364>. Acesso em: 18 nov. 2023.

Conflito de interesses: O autor declara não haver conflito de interesses.

Recebido em: 01-12-2023.

Aprovado em: 21-12-2024.

Editor de seção: Flávio Senra.