

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS
RELIGIÕES

EDMARA MONTEIRO DA SILVEIRA FERREIRA

MULTICULTURALISMO E ENSINO RELIGIOSO
ESCOLAR PÚBLICO: UM ESTUDO DA GESTÃO DA
DIVERSIDADE NA SALA DE AULA

VITÓRIA

2013

EDMARA MONTEIRO DA SILVEIRA FERREIRA

**MULTICULTURALISMO E ENSINO RELIGIOSO
ESCOLAR PÚBLICO: UM ESTUDO DA GESTÃO DA
DIVERSIDADE NA SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado para obtenção
do grau de Mestre em Ciências das
Religiões.
Faculdade Unida de Vitória
Programa de Pós-Graduação.
Área de Concentração: Ciências das
Religiões.

Orientador: Dr. José Adriano Filho

VITÓRIA

2013

FERREIRA, Edmara Monteiro da Silveira

Multiculturalismo e Ensino Religioso Escolar Público: um estudo da
Gestão da Diversidade na sala de aula / Edmara Monteiro da Silveira
Ferreira. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2013.

x, 97 f.; 31 cm.

Orientador: José Adriano Filho

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória,
2013.

Referências bibliográficas: f. 92-97

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso. 3. Currículo. 4. Multiculturalismo.

5. Cultura. 6. Diversidade religiosa. - Tese. I. Ferreira, Edmara Monteiro da

Silveira. II. Faculdade Unida de Vitória, 2013. III. Título.

EDMARA MONTEIRO DA SILVEIRA FERREIRA

Dissertação de Mestrado para obtenção
do grau de Mestre em Ciências das
Religiões.
Faculdade Unida de Vitória
Programa de Pós-Graduação.
Área de Concentração: Ciências das
Religiões.

Data: 06 de março de 2013.

Orientador: José Adriano Filho – Doutor em Ciências da Religião – FUV

Avaliador: Ronaldo de Paula Cavalcante – Doutor em Teologia – FUV

Avaliador: Carlos Eduardo Ferraço – Doutor em Educação - UFES

Dedico este trabalho a duas pessoas que se tornaram peças fundamentais em minha vida. A minha graciosa mãe e aquele que me ensinou o que é o amor: meu esposo Esdra.

Amo vocês!

Agradeço,

*À Deus,
o Ser Supremo que iluminou minha caminhada proporcionando crescimento.*

*À minha família,
que sempre esteve ao meu lado me apoiando e incentivando nos momentos mais
difíceis da minha vida.*

*Ao meu esposo, Esdra.
Sei que você foi fundamental para a concretização desta etapa em minha vida. Te
Amo!*

*À Ademilde Fadini,
Não chegaria onde cheguei, se você não tivesse acreditado em mim. Você abriu as
portas do universo acadêmico e me ensinou a andar por ele.
Obrigada por tudo!*

*À Cláudia Berdague,
Que com muito carinho e dedicação me mostrou que era possível explorar o mundo.
E sempre esteve presente em minha vida, torcendo pela minha felicidade.*

*Ao Prof. Ms. Wanderley Pereira Rosa,
Pelos cinco anos de convívio, que me proporcionaram uma imensa paixão pelo
mundo da teologia e das Ciências das Religiões.*

*Ao meu orientador Prof. Dr. José Adriano Filho,
por não desistir de mim.*

*A minha amiga, psicóloga e etc... Marlene,
Foram dias de lutas, de superação, dor, lágrimas e crescimento. E você sempre
esteve ao meu lado, me ensinando a lutar.*

*A minha amiga Penha,
Que não me deixou desistir desse sonho!*

*Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu conseguisse
galgar mais um degrau na minha trajetória.*

A todos vocês, o meu muito obrigada!

“(…) Seria um perigo viver a diferenciação como uma maneira de quebrar, de romper toda a dinâmica coletiva, ou de romper todo o modo de “respeitar” as diferenças e de nelas encerrar as pessoas. Eu, eu “não respeito” as diferenças, digo isso francamente, eu as considero, o que é totalmente diferente. Quer dizer que se alguém não sabe chegar ao pensamento abstrato, por exemplo, não vou ficar em uma posição que consiste em dizer: “Eu respeito sua diferença, ele não sabe chegar ao pensamento abstrato, portanto, só lhe forneço o concreto”. Eu considero as diferenças, isto é, levo em conta o nível em que ele está, mas vou ajudá-lo a progredir.”

(Meirieu, 1995)

RESUMO

A presente dissertação pretende introduzir o leitor nas dimensões identitárias do currículo. Buscando trabalhar as questões relacionadas às multiculturas, tema central das discussões educacionais na vida contemporânea. A complexidade das relações, tensões e conflitos na sociedade atual, leva-nos a pesquisar de forma mais profunda as possibilidades de atuação dos docentes em incorporarem as identidades plurais, políticas e práticas curriculares no ambiente de educação. O Brasil é um país rico em diversidade étnica, cultural, religiosa e imigrante. Contudo, ao longo de nossa história, tem existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de terem uma vivência plena de cidadania plural crítica e participativa. Assim, enfatizamos que a disciplina de Ensino Religioso, ensinada através da concepção das multiculturas pode contribuir para uma educação que vise o respeito às diferenças. Esta dissertação é dividida em três partes: a primeira traz ao leitor a historicidade da disciplina do Ensino Religioso no Brasil, bem como o surgimento de legislações e parâmetros curriculares e termina descrevendo o Ensino Religioso no estado do Espírito Santo. A Segunda parte descreve as concepções curriculares, se preocupa em focalizar as teorias críticas destacando o conceito de multiculturalismo. A última parte é o auge da pesquisa, a mesma propõe a junção entre Educação Multicultural e o Diálogo das Religiões; neste capítulo discutiremos sobre importância da gestão da diferença em sala de aula, Multiculturalismo e Religião, Multiculturalidade e a Diversidade Religiosa na Escola.

Palavras chave: Currículo, Cultura e Ensino Religioso.

ABSTRACT

This present dissertation intends to introduce the reader into the identity dimensions of the curriculum. Seeking to work on some questions related to multiple cultures, the central theme of educational discussions in contemporaneity. The complexity of the relationships, tensions and conflicts in today's society, brings us to research in a deeper way the possibilities of actions from the teachers to incorporate the plural identities, policies and curriculum practices in the environmental education. Brazil is a country with a rich ethnic diversity, cultural, religious and immigrant. Anyhow, in the course of our history, there has been prejudices, relationships with discriminations and social exclusion that prevent many Brazilians to have a full experience of plural, critical and participatory citizenship. Thus, we emphasize that the discipline of Religious Education, taught from the conception of multiple cultures can contribute to an education that seeks respect for differences. This dissertation is divided into three parts: the first provides the reader to the historicity of the discipline of Religious Education in Brazil, as well as the emergence of laws and curriculum parameters and ends describing the Religious Education in the state of Espírito Santo. The second part describes the conceptions, and cares to focus on the critical theories highlighting the multiculturalism concept. The last part is the culmination of research, explaining the proposition to the junction between Multicultural Education and the Dialogue among Religions, this chapter we will discuss about the importance of managing difference in the classroom, Multiculturalism and Religion, Multiculturality and the Religious Diversity in the School.

Keywords: Curriculum, Culture and Religious Education.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
1. ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL.....	17
1.1 Considerações Históricas.....	18
1.2 Legislação e Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso.....	25
1.3 O Ensino Religioso no Espírito Santo.....	35
2. EVOLUÇÃO CONCEITUAL DO MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO.....	40
2.1 Cultura.....	43
2.2 Multiculturalismo.....	51
2.3 Multiculturalismo e Currículo.....	57
3. EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E O DIÁLOGO DAS RELIGIÕES.....	66
3.1 Diversidade Religiosa.....	67
3.2 Diversidade Religiosa na Escola.....	75
3.3 A Gestão da Diversidade na Sala de Aula.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERENCIAS.....	94

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Podemos definir a educação das mais diferentes formas e com parâmetros diversos, mas, em se tratando de seu objetivo final, todas as definições convergem para o desenvolvimento pleno do seu sujeito humano na sociedade. É aqui onde o Ensino Religioso fundamenta a sua natureza: o ser humano, para adquirir seu estado de realização integral, necessita da perfeição religiosa. Assim, também este trabalho tem como objetivo analisar como o currículo multiculturalista pode contribuir para o processo pedagógico no Ensino Religioso na Educação Pública.

Dentre os inúmeros instrumentos de que dispõe a sociedade para alcançar tão elevado objetivo, está a religião. Os estudos antropológicos têm indicadores que somente quando se coloca a questão da transcendência, a que se denomina Deus, encontra na comunidade humana e em cada uma das pessoas individualmente, respostas às perguntas fundamentais que todos se colocam diante do existir.

Ensino Religioso é a disciplina a qual se confia a indispensável educação da religiosidade, da escola moderna e pluralista. Aqui, já vale observar a necessidade de se superar uma posição monopolista e proselitista, para que haja uma autêntica educação da religiosidade, inserida no sistema político de educação em benefício do povo.

Durante longo período do desencadear do processo no universo escolar brasileiro, percebemos o Ensino Religioso tratado como um apêndice. Compreendido ora como catequese na escola, ora como ensino discriminado pela sua natureza eclesial. Sendo alvo de debates mais polêmicos, durante os processos que visaram sua regulamentação como elemento normal do sistema de ensino.

O Ensino Religioso não pode perder de vista a contextualização da pessoa humana no tempo e no espaço, já que a visão que dela se tem influencia profundamente a postura do ser humano frente à sociedade.

Trabalhar as concepções “Multiculturalismo e Ensino Religioso Escolar Público: um estudo da Gestão da diversidade na sala de aula” nos remete aos estudos de antropologia e sociologia para compreender a importância do currículo multiculturalista para o Ensino Religioso escolar público; o mesmo se justifica por ser

um tema que busca um novo olhar para o “ensinar” e o “aprender” no Ensino Religioso. Tal estudo se faz necessário por buscar soluções para problemas que surgiram no decorrer da história da educação brasileira, e que interfere na disciplina do Ensino Religioso nos dias atuais.

Nessa perspectiva, é importante relacionar o saber adquirido do educando na prática educacional com a cultura vivenciada no dia a dia, pois o aluno ao se iniciar na escola já possui diversos conhecimentos, os quais são condizentes com a sua cultura.

No decorrer de todo o processo histórico do Ensino Religioso no Brasil, desde a chegada dos jesuítas com o trabalho missionário católico, o Ensino Religioso era oferecido com a intenção de catequizar os alunos. Recentemente, como disciplina obrigatória e facultativa para os alunos de escolas públicas, não se percebe uma preocupação pelo Estado em promover uma formação específica aos educadores para ministrar a disciplina de Ensino Religioso, resultando num ensino ministrado por professores não especializados e numa geração de alunos privados de uma formação integral. É fundamental oferecer um ensino que desenvolva a criança integralmente, desde a pré-escola e com mais ênfase nos primeiros anos do ensino fundamental, a fim de desenvolver pessoas autônomas e atuantes na sociedade quando adultos.

Pensar o Ensino Religioso é um dos caminhos para combater os preconceitos e discriminações ligados à raça, ao gênero, às diferenças, à religião e à cultura, construindo assim uma nova ideologia para uma nova sociedade como a nossa que é composta por diversas etnias, nas quais as marcas identitárias, como a cor da pele, modos de falar, diversidade religiosa, fazem em nossa sociedade. E essas marcas são também agenciadoras de mobilidade e posição social na sociedade.

Outro aspecto que podemos destacar é que a escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural/religiosa e também é o local mais discriminador. Tanto assim que existem escolas para ricos e pobres de boa e má qualidade, respectivamente. Por isso trabalhar o diferente é um desafio para o professor, por ele ser o mediador do conhecimento, ou melhor, um facilitador do processo ensino-aprendizagem.

Partindo, desse princípio, o currículo multiculturalista, objetiva uma prática crítica, reflexiva, dialógica, onde o aluno pode, por meio de suas experiências de

vida (senso comum) somadas ao saber científico, tornar-se agente de sua aprendizagem e influenciar outras pessoas dentro da sociedade em que vive por meio de suas ações, promovendo a todos em sua volta um crescimento social, político, econômico, intelectual e espiritual.

Pode-se afirmar que um currículo multicultural não pretende apagar os modos de ser, viver, falar de seus alunos, porém, a partir das características próprias dos diferentes grupos, busca levá-los a conhecer e vivenciar o que é considerado patrimônio cultural comum da humanidade.

Trabalhar essas diferenças não é uma tarefa fácil para o professor, pois lidar com elas exige a compreensão de como a diversidade se manifesta e em que contexto. Deve-se, sobretudo, ensinar o respeito à diversidade religiosa do povo brasileiro, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”¹.

É evidente que o exercício da gestão curricular tem de ser acompanhado de uma compreensão de características quer sócio-culturais, quer do contexto em que vivem os alunos com que o professor trabalha, dos constrangimentos que tem que enfrentar, das potencialidades e dos recursos existentes, nem sempre muitos visíveis, que poderá explorar. É importante que esta gestão tenha sempre como pano de fundo uma preocupação de encarar o processo educativo como algo que, entre outras *coisas*, tem também potencialidades para de oferecer conhecimentos importantes e desenvolvimentos vários de capacidades, despertar e estimular nos alunos o sentido da importância do exercício de cidadania².

A importância crucial a se discutir é a incorporação de perspectiva ou componentes curriculares, como é o caso dos conteúdos relacionados com a multiculturalidade, em torno do que se pretende, não uma assimilação, mas uma transformação de formas de pensar, sentir e comportar-se. Naturalmente, o currículo multicultural é relativamente fácil de formular na primeira acepção – como introdução de perspectivas diferentes e acolhida de outras culturas nos conteúdos que são propostos na escolarização – é alcançado ou não na experiência curricular real dos alunos na sala de aula, que é a que deve ser realmente multicultural. Um currículo

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 39.

² GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa(orgs) et. all. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 201.

multicultural no ensino implica mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os *processos* internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada.

Nesse sentido, a relevância desse estudo está em refletir sobre as contribuições da proposta multidisciplinar no processo pedagógico do ensino religioso no espaço escolar público e laico da educação básica, especificamente no ensino fundamental, cuja finalidade é desenvolver o respeito e a valorização às diferenças, sejam elas religiosas, étnicas ou sociais, e estimular nos alunos ações conscientes para promover uma geração que possa conviver e transformar o seu meio e desenvolver uma sociedade mais justa e equilibrada em todos os âmbitos: social, político, econômico e religioso.

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos metodológicos e disciplinares. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar.³

Nesse sentido, é possível ter um ensino religioso voltado para as ciências da religião; propor a Ciência da Religião como base epistemológica e, portanto, como área de conhecimento pertinente ao Ensino Religioso é a melhor maneira de corresponder ao “valor teórico, social, político e pedagógico do estudo da religião para a formação do cidadão”⁴.

Partindo do princípio de que a escola é o lugar de transmissão de conhecimentos e de transformação social, o currículo multiculturalista na disciplina de Ensino Religioso é um dos caminhos para combater os preconceitos e discriminações ligados a raça, ao gênero, as diferenças, a idade, a cultura e a religião, construindo assim uma nova ideologia para uma nova sociedade como a nossa que é composta por diversas etnias, nas quais as marcas identitárias, como a cor da pele, modos de falar, diversidade religiosa, fazem em nossa sociedade. E essas marcas são definidoras de mobilidade e posição social na sociedade.

³ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 3ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p.30.

⁴ PASSOS, Ensino Religioso: *Construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 76.

Embora saibamos que seja impossível uma escola igual para todos, acreditamos que seja possível a construção de uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, que possua uma cultura diversa e que repense o currículo, a partir da realidade existente dentro de uma lógica de igualdade e de direitos sociais. Assim, podemos deduzir que a exclusão escolar não está relacionada somente ao fator econômico, ou seja, por ser um aluno de origem pobre, mas também pela sua origem étnico-racial, social, cultural e religiosa.

O presente trabalho estruturou-se no desejo de analisar como o currículo multiculturalista pode contribuir para o processo pedagógico no Ensino Religioso na educação pública. Pois, deve-se assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do aluno. Compreende-se a limitação do espaço da Escola, reconhecendo como um lugar privilegiado para a experiência de fé e opção religiosa, a família e a comunidade religiosa.

Partindo dessa compreensão, podemos destacar os principais autores que se estabelecem no decorrer deste trabalho: Hall, Junqueira, Passos, Morin, Geertz, Moreira, Rounet. Destacam-se estes autores pelo fato de conseguirem expressar em suas obras a importância de se trabalhar e pensar cultura e destacarem a importância do ensino-aprendizado a partir da ótica da diversidade cultural.

No primeiro capítulo, faremos o histórico do Ensino Religioso no Brasil abordando as Legislações e Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso. Neste estudo apontaremos o Ensino Religioso no estado do Espírito Santo.

O segundo capítulo é constitutivo do conceito de currículo sobre a vertente multicultural. Destaca a importância de cultura e o surgimento do multiculturalismo. Finaliza abordando sobre a necessidade de se trabalhar o currículo sobre esta nova concepção.

O terceiro capítulo apresenta uma proposta de educação multicultural e diálogo das religiões. Assim, propomos um novo olhar para as concepções de diversidade religiosa num contexto geral e específico: a sala de aula. Propomos finalizar esta pesquisa destacando a importância de se trabalhar a gestão da diferença na sala de aula.

As considerações finais esboçadas neste trabalho configuram-se como uma tentativa de repensar a questão da valorização da diversidade cultural existente na sala de aula e da importância de se trabalhar o ensino-aprendizagem sobre a perspectiva do multiculturalismo, principalmente quando temos uma disciplina de

Ensino Religioso que propõe um olhar para a religiosidade, para o transcendente. Sendo assim, percebemos o quanto importante é conhecer, valorizar e aceitar o diferente como objeto de conhecimento e aprendizado.

1. ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

“Se toda educação é sempre educação de alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa, conhecimento, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente conteúdo da educação”.

(Forquim⁵)

Ensinar e aprender são tão antigos quanto à própria existência humana, embora na educação de muitos povos não houvesse nem método de educação conscientemente reconhecido como tal. Na realidade, praticar o aprendizado nada mais é que correlacionar teoria e prática. Sendo assim, podemos enfatizar que o ensino-aprendizado ocorre em qualquer ambiente, inicia-se na família, na igreja, no convívio em comunidade e continua no espaço escolar de forma paralela.

Nestes locais estão presentes os dilemas da prática pedagógica que perpassam diversas épocas, cada uma com seus valores, conceitos, ideias. Várias metodologias são apresentadas e/ou utilizadas com o intuito de superar as dificuldades que envolvem o processo de ensinar e aprender. “É evidente a característica essencial do processo educacional, o ajustamento da criança ao seu ambiente físico e social, por meio da aquisição da experiência de gerações passadas”⁶.

As questões éticas e religiosas são elementos básicos para a formação integral do cidadão, por isso o Ensino Religioso no espaço educacional laico deve ser ministrado com caráter científico, didático, sem proselitismo. De maneira que oportunize ao aluno conhecer o maior número possível de religiões existentes no mundo, e, sobretudo, as matrizes que originaram as religiões brasileiras valorizando e respeitando a diversidade religiosa dos alunos.

⁵ FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

⁶ MONROE, Paul. *História da Educação*. 16ª Ed. Trad. Idel Becker. São Paulo: Ed. Nacional, 1985, p. 10.

1.1 Considerações Históricas

Desde o início do processo de escolarização no Brasil que o Ensino Religioso foi nomeado como disciplina escolar, mesmo que não tenha sido tratado como tal. Basta recordar as variações ocorridas no seu processo de evolução: no começo como simples manutenção de uma doutrina, como catecismo confessional; mais tarde, a partir da evolução metodológica, devido à influência do movimento catequético europeu, como modelo ecumênico, através do diálogo entre as confissões cristãs. Tal sistema assumiu como paradigma a concepção de Ensino Religioso como disciplina que nasce das questões antropológicas refletidas à luz dos textos bíblicos. Mais recentemente, houve a tentativa da superação deste modelo, através de uma concepção mais ampla buscando diálogo com as mais diversas tradições religiosas, sem chegar, porém, à verdadeira sistematização⁷.

É nesse aspecto que os dilemas da prática pedagógica encontram-se relacionados – Ensino Religioso no espaço escolar público e laico brasileiro. Para um professor é mais fácil anular as diferenças, ou o conhecimento prévio do que relacionar o senso comum com o conhecimento científico. Assim, conforme Passos⁸, “o pressuposto deverá ser antes de tudo o valor teórico, social, político e pedagógico do estudo da religião para a formação do cidadão”, pois a religião não é apenas a crença e a militância a uma denominação, “ela é um fato antropológico e social que permeia de maneira ativa todos os âmbitos da vida dos cidadãos que compõem o Estado plural e laico.”

A questão do Ensino Religioso nas escolas públicas sempre foi motivo de grandes debates, discussões e trata-se de um tema polêmico e controverso. Tradicionalmente, o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras era organizado pelas denominações religiosas, que definiam os conteúdos e escolhiam os professores. O Estado apenas cedia o espaço das escolas públicas para que a disciplina fosse ministrada. Atualmente, a Lei Federal n. 9.475/97 delega ao sistema

⁷ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 137.

⁸ PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas*. In: *Ensino Religioso e formação docente*. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 35-36.

de ensino e à entidade civil, composta por múltiplas denominações religiosas, tais funções.

O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras sempre apresentou um aspecto confessional cristão, que pouco ou nada diferia da catequese. A Lei n. 9475/97 veta o proselitismo religioso, e as propostas curriculares nacionais, surgidas a partir dessa nova lei, afirmam que o Ensino Religioso nas escolas públicas deve assumir um caráter pluralista e não confessional. Esse novo enfoque do Ensino Religioso é antropológico-cultural e não teológico, visando estudar o fenômeno religioso como um aspecto próprio do homem, presente em todas as culturas e constituindo uma tentativa de conferir sentido à vida.

Verifica-se, assim, que a atual configuração da disciplina, emanada da Lei n. 9.475/97 e dos parâmetros curriculares nacionais, apresenta várias modificações em relação à história pregressa do Ensino Religioso nas escolas públicas. A nova proposta de Ensino Religioso procura adaptar-se à atual configuração pluralista do campo religioso brasileiro. Seria anacrônico um Ensino Religioso confessional que privilegiasse apenas um determinado credo religioso em detrimento dos outros. A desmonopolização do campo religioso brasileiro⁹ se reflete no Ensino Religioso que já não é mais, ao menos jurídica e formalmente, monopólio de um grupo religioso.

Em tempos passados, a esfera educativa no Brasil, bem como em boa parte do mundo ocidental, estava sob o controle direto da Igreja Católica.

A Igreja Católica, no entanto, ao se incorporar ao Império Romano, foi aos poucos assumindo o monopólio não só do conhecimento, mas o que é mais importante: do direito de definir o que é válido ou não estudar, conhecer e aceitar como verdade. Desta posse do conhecimento tido como verdadeiro decorria o princípio de que também a ela caberia a missão de educar¹⁰.

No Brasil, durante o império, onde vigorava o padroado, a educação religiosa, e grande parte da educação em geral, era de inteira responsabilidade da religião oficial do Estado, o Catolicismo, que educava as novas gerações de acordo com os dogmas e a moral católica.

⁹ MARIANO, Ricardo. *Secularização do estado, liberdades e pluralismo religioso*. 2002, p. 2. Disponível em: <http://www.naya.org.ar/congresso2002/ponencias/ricardo_mariano.htm>. Acesso em: 13 ago. 2012.

¹⁰ SCHWARTZMANN, Simon. *A política da igreja e a educação: o sentido de um pacto*. Revista Religião e Sociedade, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 108-127, mar. 1986, p. 111.

A modernidade modifica gradualmente essa situação. A laicização do Estado e a crescente secularização das diversas esferas da vida social fazem declinar o poder da Igreja Católica e da religião em geral no espaço público.

Para Romano¹¹, a modernidade representa dessacralização, secularização, uma ruptura com o universo permeado de religiosidade da cristandade medieval. “Essa ruptura teve consequências na pedagogia e na vida educacional: pouco a pouco as mentes jovens deixaram de se preparar para o eterno e começaram o adestramento do século [...]”¹². Esse é o conhecido processo de secularização, caracterizado pelo declínio da religião, pela perda de sua posição axial e pela autonomização das diversas esferas da vida social da tutela, do controle da hierocracia¹³. O processo de secularização, a separação entre Igreja e Estado colabora para a pluralização do campo religioso, pois provoca o término de uma situação de monopólio religioso desfrutada por um determinado grupo religioso vinculado ao poder político.

Referindo-se ao caso brasileiro, afirma Mariano¹⁴,

A secularização do Estado está na base da radical transformação da esfera religiosa brasileira porque, além de quebrar o monopólio católico e minimizar os privilégios do catolicismo, institui, pela primeira vez em nossa história, ampla liberdade religiosa. Liberdade para a formação e atuação dos diferentes grupos religiosos e para os indivíduos fazerem suas escolhas religiosas. Tais mudanças na relação do Estado com o campo religioso e na legislação que define e regulamenta juridicamente essa relação configuram as precondições fundamentais que permitiram e recrudesceram a ampliação do pluralismo religioso e da livre concorrência religiosa.

O pluralismo é uma das características fundamentais da sociedade moderna. Ao contrário do que ocorria nas sociedades arcaicas e tradicionais, onde um único sistema de valores e de crença abarcava tudo e a todos, na sociedade moderna se presencia a coexistência de diversos sistemas de valores e de sentido que competem entre si. Além da multiplicidade de denominações religiosas, o indivíduo pode escolher entre viver sem qualquer religião ou então agarrar-se a uma das

¹¹ ROMANO, Roberto. *Ensino laico ou religioso*. In: CUNHA, Luiz Antônio, (Org.). Escola pública, escola particular e a democratização do ensino. São Paulo: Cortez, 1984, p.13-29.

¹² ROMANO, 1984, p.17.

¹³ PIERUCCI, Antônio Flávio. *Reencantamento e dessecularização: a propósito do auto-engano em sociologia da religião*. Novos Estudos Cebrap, São Paulo, v. 49, n. 49, p. 99-117, nov. 1997.

¹⁴ MARIANO, 2002, p. 6.

múltiplas e variadas ideologias modernas. Dentre as diversas formas de pluralismo existente na sociedade ocidental contemporânea, o que aqui interessa é o pluralismo religioso, que é consequência do fim do monopólio religioso, do término de uma situação em que uma única religião dominava todas as esferas da vida social. O pluralismo religioso é consequência da laicização do Estado, da separação entre poder político e religião e da liberdade religiosa.

Constata-se atualmente a pluralização do campo religioso brasileiro com o declínio do catolicismo, do luteranismo e da umbanda, de acordo com o Censo de 2000. O declínio destas religiões classificadas como tradicionais pela sociologia da religião brasileira contrasta com o crescimento dos grupos pentecostais¹⁵.

O Ensino Religioso nas escolas públicas, em sua nova configuração legal e em sua atual proposta curricular, reflete a desmonopolização do campo religioso brasileiro e a busca por parte dos grupos religiosos de uma maior influência na esfera pública. De acordo com Dickie¹⁶, a presença do ensino religioso nas escolas públicas representa:

Uma tentativa de recuperação para as religiões de alguma influência no espaço público, através da legitimação de sua autoridade sobre a vida cotidiana e cultural no meio urbano, visto como dilacerado pelo individualismo e pela falta de valores. Estas tentativas, no entanto, se fazem sobre novas bases, em relação ao período ecumênico e pré-ecumênico do país, mais democráticas e preocupadas em respeitar as individualidades presentes no esforço conjunto do grupo estratégico.

A lei n. 9394/96, que foi alterada em seu artigo 33 pela Lei Federal n. 9475/97, estabelece uma nova concepção de Ensino Religioso nas escolas públicas, possibilitando, por meio de uma conservação de religiões, por meio de organizações inter-religiosas, como o CONER (Conselho do Ensino Religioso), o acesso à esfera pública de outras religiões. A configuração supraconfessional do Ensino Religioso permite que religiões, até então ausentes do ensino público, tenham também oportunidade de serem ensinadas nas escolas públicas. Além disso, por meio da

¹⁵ PIERUCCI, Antônio Flávio. *"Bye bye, Brasil" o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000*. Estudos Avançados, n. 52, dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 de set. 2012.

¹⁶ DICKIE, Maria Amélia Schmidt. *Todos os caminhos levam a Deus – O CONER e o ensino religioso em Santa Catarina, Brasil*. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS GT RELIGIÃO E SOCIEDADE, 27., 2003, Caxambu. Anais... Caxambu, ANPOCS, 2003, p.15.

entidade civil prevista na Lei Federal de 1997, diversos grupos religiosos podem participar na elaboração do conteúdo dessa disciplina, ao contrário do que ocorria anteriormente, em que apenas os grupos religiosos hegemônicos participavam dessa elaboração. Assim, abre-se espaço para que outros grupos religiosos minoritários exerçam alguma influência no espaço público por meio do Ensino Religioso.

Atualmente, o Ensino Religioso nas escolas públicas não se reveste mais de uma forma confessional e não está sob o controle direto da hierocracia. As religiões objetivam, por meio de uma disciplina como o Ensino Religioso, dar alguma visibilidade ao elemento religioso na esfera pública. Para Lui¹⁷, as instituições religiosas sejam elas a favor ou contra, têm utilizado a questão da implementação do ER como vitrine -. Momento que algumas entidades religiosas disputam um lugar no espaço público e outras intensificam sua permanência, se reafirmam ou até mesmo lutam por um lugar na escola pública.

Os grupos religiosos assim se articulam em conjunto, visando ter alguma influência na formação e educação de crianças e jovens. Em relação a isso, afirma Dickie¹⁸, “A especificidade do caso em questão é que a possibilidade deste discurso público se deu e se dá através da construção da não-competição entre religiões e como ação afirmativa pautada pelo mote da inclusão”.

Os defensores do ensino religioso nas escolas públicas assumem um discurso público que utiliza princípios da visão liberal, democrática e individualista, enfatizando que o acesso ao ensino religioso é um dos direitos dos cidadãos. O ensino religioso nas escolas públicas é destacado pelos grupos religiosos como um direito individual dos cidadãos e um dever do Estado. Esta é também a posição de Carneiro¹⁹,

[...] uma certa percepção do religioso como uma dimensão da existência da coletividade nacional e, sendo assim, um dever básico do Estado na formação dos cidadãos. Nesta perspectiva, o ensino da religião se transforma num dos direitos do cidadão, ou seja, num elemento

¹⁷ LUI, Janayna de Alencar. *Em nome de Deus: um estudo sobre a implementação do ensino religioso nas escolas públicas de São Paulo*. Florianópolis: 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2006, p. 80.

¹⁸ DICKIE, 2003, p. 16.

¹⁹ CARNEIRO, Sandra M. C. de Sá. *Liberdade Religiosa, Proselitismo ou Ecumenismo: controvérsias acerca da (re) implantação do ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro*. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 28. 2004, Caxambu. Anais... Caxambu, ANPOCS, p. 2-28, 2004, p.6.

fundamental para garantir a este o pleno exercício dos seus direitos no espaço nacional. Religião passa assim ser um direito de todo cidadão.

O Estado brasileiro delega aos diversos grupos religiosos reunidos em uma entidade interconfessional, como o CONER, a tarefa de auxiliar as escolas públicas em tudo aquilo que diga respeito a essa disciplina. Importante frisar que não delega a uma confissão religiosa em particular, mas a uma entidade que congrega diversos grupos religiosos. Cabe aqui destacar que o CONER e outras organizações interconfessionais e ecumênicas se revelam como espaços não apenas de encontro e aproximação entre as religiões, mas também como um campo de lutas, tensões e entre as diversas confissões.

O Ensino Religioso ao longo da história brasileira sempre esteve vinculado às igrejas cristãs, revestindo-se de uma forma confessional e catequética. Entretanto, diante do atual pluralismo religioso da sociedade brasileira, o Ensino Religioso assume uma nova forma, fazendo com que as denominações cristãs utilizem uma nova estratégia, para não perder o controle sobre esta disciplina. Segundo Lui²⁰,

Se antes eram as igrejas cristãs que dispunham, nos diferentes estados, da educação religiosa; hoje são elas que temem perder este espaço para outras religiões, optando por aliar-se a elas e assim controlar o espaço que pretendem continuar ocupando.

A Igreja Católica adotou um discurso ecumênico e pluralista, no que tange ao Ensino Religioso, pois dificilmente a disciplina seria aprovada se mantivesse sua forma confessional. Esta foi a principal força que arquitetou o novo modelo de Ensino Religioso e que vem envidando esforços para que esse seja implantado em todo o território nacional. Interessa ao grupo religioso hegemônico a presença de uma disciplina na escola pública que faça referência à dimensão religiosa do ser humano e que afirme uma concepção religiosa do mundo. De acordo com Junqueira²¹,

O Episcopado, paralelamente à mobilização do governo, procurou ser presença debatedora, tanto que, no início de 1997 (29 de janeiro), o Ministro da Educação junto com assessores da vice-presidência da República e representante do MEC receberam em audiência a Dr. Irineu Danelon (Bispo

²⁰ LUI,2006, p.82.

²¹ JUNQUEIRA,2002, p.57.

responsável pelos setores do Ensino Religioso e Educação da CNBB) e Dr. Raymundo Damascena Assis (Secretário Geral da CNBB) e Dr. Raymundo Damasceno de Assis (Secretário Geral da CNBB), acompanhado pelo Ir. Joaquim Panini (presidente Nacional do AEC), Frei Vicente Bohne (Fonaper), Pastor Ervino Schmidt (Secretário Geral do Conic) e Dr. Eurico Borba (Secretário da Anamec).

A partir desta reunião, uma comissão que elaborou uma Minuta de Projeto para a regulamentação do artigo 33 da Lei nº 9.343/96, que foi entregue a 4 de fevereiro (1997) ao Sr. Edson Machado de Souza (Chefe de Gabinete do Ministro da Educação e Cultura) que se comprometeu a responder até o final de fevereiro. Membros da alta hierarquia da Igreja Católica mantiveram outras reuniões com membros do Ministério da Educação e com o então vice-presidente da República Marco Maciel propondo alterações no artigo 33 da Lei 9394/96. Laicismo que defende valores seculares, como a democracia, os direitos humanos, a liberdade de expressão, independentes da religião e da moral cristã. Uma escola laica, desprovida de qualquer referência ao religioso não satisfaz os interesses do grupo religioso hegemônico. Segundo Romano²²,

O Ensino Religioso nas escolas públicas, pago pelo Estado, é uma conquista da Igreja Católica, que não aceita o estatuto de uma organização particular como qualquer outra: A ruptura entre Estado e Igreja é longa, penosa, cheia de violências. Ela conta quase um milênio, mas os termos do problema não foram ainda postos de modo aceitável para todos os lados envolvidos. No Ocidente, o catolicismo não aceita o estatuto de um movimento particular. [...] No Brasil houve um forte movimento para obrigar o Congresso a escrever o nome de Deus no proêmio da Carta de 88. Nos tribunais, nos parlamentos, nas sedes do Poder Executivo a norma é a presença do crucifixo, o que diminui outros segmentos como os evangélicos, os já citados seguidores do Islã, os budistas, os espíritas, os cultos afro-brasileiros e ateus. Excluídos na exposição dos símbolos, todos eles são postos como cidadãos invisíveis, pois os signos que os distinguem não surgem no espaço oficial. Este debate vem desde a República. A Igreja Católica sempre consegue impor os seus desejos, de um modo ou de outro. O ensino religioso pago pelo Estado é a última conquista dos bispos.

Cabe aqui ressaltar que o pontificado de João Paulo II foi extremamente rico no que se refere às declarações da Igreja Católica sobre o Ensino Religioso. A exortação apostólica *Catechesi tradentae* (1971), a alocução pontifícia de 5 de

²² ROMANO, 2003, p.1.

março de 1981, de 15 de abril de 1991, bem como o diretório geral para a catequese de 1997, publicado pela congregação para o clero, fazem referências à questão do Ensino Religioso escolar. Foi durante esse pontificado que ocorreu a implantação e a revisão do Ensino Religioso em diversos países da Europa e da América Latina.

1.2 Legislação e Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso

Pensar a pós-modernidade é pensar nos desafios que envolvem as práticas e crenças religiosas, as instituições religiosas e a necessidade de diálogo com os homens e mulheres contemporâneos, é pensar a condição humana, naquilo que verdadeiramente caracteriza homens e mulheres e, como não poderia deixar de ser, pensar acerca da educação e das instituições escolares que realizam formalmente.

O ER faz parte deste quadro. Considerado como disciplina integrante do currículo da educação básica, de oferta obrigatória pelos estabelecimentos de ensino e de matrícula facultativa aos educandos e/ou seus responsáveis, carece de uma maior clareza de sua finalidade e natureza para que se possam estabelecer seus conteúdos. Importa salientar que a própria condição de matrícula facultativa denota a incompreensão do ER como disciplina.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que regulamentava Ensino Religioso nos sistemas educacionais foi publicada em 1961. Durante a sua construção, houve uma grande tentativa por parte de grupos, sendo o mais representativo, o liderado pela Igreja Católica, que contava com a participação da AEC (Associação de Educação Católica), da CRB (Conferência dos Religiosos do Brasil) e da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos Do Brasil). Este grupo defendia a inserção do Ensino Religioso nas escolas públicas da época. Na contramão a este grupo, havia os que defendiam o ensino laico liderado pela ABE (Associação Brasileira de Educação). Após muitos debates entre os grupos de opiniões divergentes, a igreja católica se sobressaiu:

A Igreja Católica consegue incluir o Ensino Religioso na LDB de 1961, que previa no artigo 97: "O Ensino Religioso constitui disciplina dos

horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.” O 1º do referido artigo estabelece que: “A formação de classe para o Ensino Religioso independe de número mínimo de alunos.” Diz o * 2º “O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva”²³.

Mas havia uma lacuna, o estado estava isento de pagar remuneração aos professores que ministrassem a disciplina na escola pública. Este fato gerou vários protestos que, liderados pela igreja, obtiveram êxito, quando em 1971 surgiu na nova LDB lei 5.692, a expressão “sem ônus para os cofres públicos” foi excluída. Outra lacuna é que não ficou estabelecido que o Ensino Religioso devesse ser ministrado de acordo com a confissão do aluno. Além dessas mudanças a LDB de 1971 ampliou a oferta do Ensino Religioso para as escolas públicas de 2º grau. Tais mudanças agradaram e deram uma nova configuração ao ensino religioso,

A partir do começo da década de 70 o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras passa por um processo de transformação, de redefinição, em vários estados formaram-se grupos ecumênicos com a finalidade de criar um programa interconfessional cristão de Ensino Religioso nas escolas públicas. Tal transformação na concepção do Ensino Religioso na escola refletia as mudanças ocorridas na Igreja Católica, advindas do Concílio Vaticano II e da conferência de Medellín²⁴.

Entre 1986 e 1987, ressurgem as discussões em torno do Ensino Religioso numa proporção maior. Os que defendem a disciplina se mobilizaram para garantir a inclusão do Ensino Religioso na Constituição de 1988. Várias organizações ligadas a Igreja Católica, apresentaram uma emenda com cerca de setenta mil assinaturas, a segunda emenda com maior número de assinaturas na história brasileira²⁵.

Opondo-se fortemente contra essa postura, a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) e professores universitários, mobilizaram em defesa de um ensino laico,

²³ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso no Brasil - tendências, conquistas e perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 62.

²⁴ RANQUETAT, César Jr. *Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras*. Revista eletrônica de Ciências sociais, São Paulo, n.1, p163-180.2007. Disponível em WWW.csonline.ufjf.br/artigos/arquivos/religiao.pdf. Capturado em: 09 out.2011, p. 170.

²⁵ FIGUEIREDO, 1996, p.66.

fundamentados na teoria que a escola pública deveria se libertar dos encargos do ensino religioso. Essas oposições foram registradas num grande manifesto, realizado durante a IV Conferência Brasileira de Educação em Goiânia. Essa conferência contou com a participação de seis mil educadores. A 5ª Conferência Brasileira de Educação realizada dois anos depois em Brasília reiterou a posição assumida em Goiânia, contra o Ensino Religioso nas escolas públicas.

Apesar de toda essa oposição dos grupos contrários a inserção do Ensino Religioso nas escolas públicas, foi incluído um dispositivo constitucional sobre o Ensino Religioso na Constituição Federal de 1988 que assim se refere a essa disciplina: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino médio”. Como se pode notar, o referido artigo não define que o Ensino Religioso deve ser confessional. Este pressuposto serviu de base para a criação em 1995, do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Esse fórum foi criado com objetivo de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, associações e pesquisadores que lutam pela promoção do Ensino Religioso no âmbito escolar.

De acordo com Junqueira²⁶ o FONAPER tem sido um fórum privilegiado de debate, reflexão e coordenação do Ensino Religioso no Brasil,

(...) é uma sociedade civil sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins lucrativos, sem prazo determinado de duração, que agrega pessoas jurídicas e pessoas físicas identificadas com o Ensino Religioso escolar (...) se constitui em um organismo que trata questões pertinentes ao Ensino Religioso (...) o FONAPER estabeleceu uma série de objetivos iniciais (...) garantir a presença do Ensino Religioso na LDB de 1996 (...) produzir e publicar um Parâmetro Curricular Nacional para o ensino religioso. Por último, pretendia formular uma proposta para a formação de um profissional em Ensino Religioso e de uma graduação nessa disciplina²⁷.

Na a lei nº 9.394/96, diretrizes e Bases de Educação Nacional no seu artigo 33 o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituiria disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos e ministrado de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou responsáveis, podendo ser confessional ou interconfessional. O

²⁶ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p.48.

²⁷ JUNQUEIRA, 2002, p. 49.

item estabelecido do não pagamento dos professores por parte de Estado causou descontentamento tanto a Igreja católica quanto ao FONAPER, que atribuíram possibilidade de inviabilizar o Ensino Religioso o não pagamento dos professores por parte do Estado.

Apesar dos esforços realizados durante a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (1996), para dar ao Ensino Religioso o Caráter de disciplina, ou seja, a garantia de um dispositivo que lhe favorecesse o mesmo tratamento dado às demais disciplinas do currículo, é incluída a expansão “sem ônus para os cofres públicos”, descartando portanto para tal possibilidade.

Nessa perspectiva o texto proposto dizia:

A LDB, com este acréscimo é votada pelo Senado Federal, em 28 de fevereiro de 1996, recebe o Parecer n° 30, estabelecendo as Diretrizes Bases da Educação Nacional, mantendo o Ensino Religioso no Art. 33, com a seguinte redação:

§ 3° - O ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecida sem ônus aos cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis em caráter:

I - Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas, ou;

II - Interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

§ 4° - Os sistemas de ensino atuarão de forma articulada com as entidades religiosas para efeito da oferta de ensino religioso e do credenciamento dos professores ou orientadores.

§ 5° - Aos alunos que não optarem pelo ensino religioso será assegurada atividade alternativa que desenvolva os valores éticos, o sentimento de justiça, a solidariedade humana, o respeito à lei e o amor à liberdade²⁸.

Por esse texto evidencia-se que o conceito de Ensino Religioso, da sua prática pedagógica e da definição de seus conteúdos, natureza e metodologia adequada ao universo escolar, não contemplaram as características do Ensino Religioso Escolar anteriormente discutidas.

Assim, o então projeto, uma vez devolvido à Câmara dos deputados, foi aprovado em 17 de dezembro de 1996.

²⁸ CARON, Lurdes - Equipe do GREER. *O Ensino Religioso na Nova LDB*. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 20.

Em 20 de dezembro do mesmo ano, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é sancionada pelo Senhor Presidente da República com a Lei n.º. 9.394/96, incluindo na sessão 111, do Ensino Religioso, com a seguinte redação:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas, ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.²⁹

São destaques nesta redação:

- a) definição do Ensino Religioso para as escolas públicas em duas modalidades: confessional e interconfessional;
- b) inclusão da expressão "sem ônus para os cofres públicos", o que implica em dificuldades para a organização e sistematização da prática pedagógica resultante de uma emenda aditiva, de última hora, introduzida no texto.

Contudo, a expressão "sem ônus para os cofres públicos", suscitou e ampliou novos estudos sobre a identidade do Ensino Religioso. Reforçou a necessidade de serem salvaguardados os princípios da liberdade religiosa e do direito do cidadão que frequenta a escola. Isso implica em nenhum cidadão ser discriminado por motivos de crença; em ter assegurada uma educação integral, incluindo o desenvolvimento de todas as dimensões do seu ser, inclusive a religiosa, independente de concepção religiosa ou filosófica de qualquer natureza.

Garantir a disciplina Ensino Religioso sem ônus para o Estado é uma forma sutil de não se chegar a cumpri-la. Na prática é discriminar o(a) educador (a) de Ensino Religioso que, como profissional do ensino, não tem direito à remuneração pelo trabalho, como qualquer outro profissional da educação que ministra aulas nos estabelecimentos estatais.

Da adoção de um Ensino Religioso confessional surgem, porém, outros grandes desafios de natureza administrativa e pedagógica, diante da escassez cada

²⁹ BRZEZINSKI, Iria. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo, Cortez, 1997, p. 243.

vez maior de recursos, e até mesmo do desinteresse pela inclusão de disciplinas julgadas desnecessárias ao ambiente escolar, a forma como admitir a manter os professores de Ensino Religioso, com direitos e deveres comuns aos demais profissionais da educação. A discriminação decorrente de um tratamento diferenciado para esse(a) professor (a) traz consigo a discriminação do Ensino Religioso e a tendência da legislação brasileira mantê-lo fora do sistema escolar.

Constata-se outras dificuldades que prejudicam professores(as) e alunos(as), tais como: o remanejamento de turmas, a insegurança do(a) professor(a), o descaso do(a) aluno(a) para com a disciplina, a insatisfação de muitos setores da sociedade, que se esforçam por ver efetivada uma educação coerente com os princípios que regem os direitos do cidadão e da cidadã que frequenta a escola pública.

Oferecer um Ensino Religioso Escolar confessional é oferecer catequese e dar aula de catequese não é função da escola, e sim da família e da comunidade de fé. O atendimento ao Ensino Religioso confessional gera transtorno, devido à ausência de espaço físico na escola para a acomodação de tais turmas.

Pensar em Ensino religioso interconfessional não é fazer uma mistura de conteúdos para agradar a todos e a todas as religiões, como também não é perder a própria identidade de opção e compromisso com sua igreja específica. Para um trabalho de caráter interconfessional é importante ter claro objetivos, conteúdos e metodologias que favoreçam o diálogo, o respeito e a aceitação, unindo esforços dentro de objetivo amplo na busca da unidade respeitando a diversidade religiosa.

Diferentes posições sobre o Ensino Religioso são constatadas, através de publicações. Da parte das Igrejas percebe-se algumas tendências em conceber o Ensino Religioso não mais como elemento eclesial na escola, mas como oportunidade de um diálogo entre os educandos de diferentes denominações religiosas, num clima de respeito mútuo, evitando-se o proselitismo, onde a prática e interconfessionalidade e interdisciplinaridade propicie a vivência dos valores comuns aos que optarem por tal ensino na escola. Porém, ao se referir ao conteúdo propriamente dito, são retomados aspectos da prática anterior que privilegiava a confessionalidade. Em nenhum momento é apontada a possibilidade da existência de alunos cujas famílias optaram por uma educação ateuista com direito a permanecerem em sala de aula durante as atividades de Ensino Religioso, sem serem excluídos ou discriminados durante os debates.

Segundo Cury³⁰, o Conselho Nacional de Educação (CNE) através do Parecer nº05/97 se manifestou favorável em dirimir a questão relativa aos pagamentos financeiros decorrentes da oferta dessa disciplina pelo poder público. De acordo com esse parecer, a oferta dessa disciplina pelo poder público violaria o artigo 19 da Constituição Federal que veda a subvenção a cultos religiosos e às igrejas.

Devido às intensas manifestações comandadas pela Igreja Católica e pelo FONAPER, três Projetos de Lei foram apresentados para alterar o artigo 33 da LDB de 1996:

(...) o primeiro apresentado pelo deputado federal Nelson Markezan, retirado a expressão sem ônus para os cofres públicos. O segundo apresentado pelo deputado federal Maurício Requião, (...) estabelecia que o Ensino Religioso devesse colaborar com a formação básica do cidadão e vetada qualquer forma de proselitismo e doutrinação básica do respeitando a diversidade religiosa brasileira (...) o projeto de lei de autoria do Poder Executivo nº 3. 043/97 acrescentava que a definição de conteúdos e treinamento e renumeração dos professores seriam de responsabilidade do sistema de ensino sendo admitida parceria total ou parcial com entidade civil que congregasse diversas denominações religiosas³¹.

A nova redação do artigo 33 da LDB 1996 foi sancionada em 22 de julho de 1997, pelo presidente de República Fernando Henrique Cardoso, mediante a Lei 9475/97, que ficou com a seguinte redação: "[...] o Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, constituído disciplina dos horários normais das escolas publicas de ensino fundamental, assegurando respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedando qualquer forma de proselitismo," o § 1º da referida lei estabelece que: "[...] os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação dos professores." o § 2º afirma: "Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos de ensino religioso."

Outro problema diz respeito á escolha dos representantes autorizado pelos seus respectivo credos (...) É necessário considerar a existência de disputas internas de poder nas instituições religiosas que possuem hierarquia, bem como a inexistência, em algumas delas, hierarquia

³⁰ CURY, Carlos Jamil. *O curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.17, p.20-37, jun.1993. . Ensino religioso no Brasil: o retorno de uma polêmica recorrente. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 27, 2004, p.183-191.

³¹ JUNQUEIRA, 2002, p.65.

formal, além da impossibilidade de incluir a variedade de crenças e descrenças (...) Como será feito a quem caberá o poder de decisão para escolher os conteúdos (...) o risco é então de haver a predominância dos mais populares, conhecidas e poderosos em depoimento das demais, o que seria um exercício de preconceito e não de tolerância³².

Cândido³³ argumenta que assim como as igrejas não ensinam física, matemática em seus cultos, a escola pública não deveria ensinar religião, a autora declara que não tem nada contra a religião, desde que essa seja ensinada e não imposta, pelas igrejas e nas igrejas. Considera coerção tolerável, uma mãe levar o filho a uma missa ou um culto, mas em relação ao Estado, ela é categórica: seu papel na vida espiritual dos cidadãos deve ser o de garantir liberdade de culto, nem mais, nem menos.

Na verdade é possível tomarmos conhecimento que a igreja católica tem demonstrado interesse pelo Ensino Religioso nas escolas públicas. O novo modelo de Ensino Religioso proposto pela Lei Federal 9.475/97, que assumiu um aspecto pluralista e não confessional adaptado ao atual pluralismo no campo religioso brasileiro foi garantido na Constituição Federal de 1998 e na LDD de 1996, devido às manifestações exercidas pela Igreja Católica. Este grupo religioso lutou para que um novo modelo de Ensino Religioso fosse posto em funcionamento em todo Brasil, sendo de seu interesse que a escola Pública complete a proporção religiosa do ser humano através de uma disciplina específica.

É importante destacar que durante o processo da educação brasileira dispensou-se atenção apenas à transmissão de ensino religioso confessional sem se dedicar à formação do educador para ministrar uma disciplina que atendesse a necessidade do ser humano quanto a questão da transcendência e o estudo do fenômeno religioso, pois esse se encontra em todas as culturas mundiais de todas as sociedades. Faz parte do ser humano a busca do transcendente. Passos explica essa busca: “o estudo das religiões constitui, portanto, caminho de passagem para algo mais elevado que coincide com a própria vida dos sujeitos e grupos que compõem as nações e a sociedade planetária”³⁴.

³² JUNQUEIRA, 2002, p.67.

³³ CÂNDIDO, Viviane Cristina. *Há lugar para o ensino religioso na escola?* Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.5, n.16, p.185-207, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www6.inep.gov.br/.../bee-online/lista.asp?cod=37319&>. Capturado em: 10 nov. 2011.

³⁴ PASSOS, 2006, 42.

A mudança, por sua vez, foi realizada em sintonia com a Constituição, Art. 210 §2º, que diz respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, procurando inibir qualquer tipo de proselitismo. Desta forma, mesmo fazendo parte da educação básica do cidadão, o Ensino Religioso é uma disciplina de matrícula facultativa cuja participação depende da escolha do aluno ou de seu responsável.

De acordo com o Artigo 33, da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, modificado pela Lei 9475/97 é possível destacar que o Ensino Religioso é facultativo, mas se constitui uma disciplina do currículo nacional e assegura o respeito à “diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer forma de proselitismo.” Conforme a Lei:

§3º O ER, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de educação básica, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ER e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão de professores. (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei 9.475 [22 de julho de 1997, que dá nova redação ao Art. 33 da Lei (9.394/96) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

A disciplina de Ensino Religioso na escola pública surge também como implantação de uma proposta com várias visões: antropológica, que estuda a dimensão humana; epistemológica, uma área do conhecimento científico com autonomia teórica e metodológica e também política. Essa disciplina deve abordar aspectos relacionados à questão sociocultural, a diversidade das culturas bem como o pluralismo religioso. Isto porque a miscigenação do povo brasileiro contribuiu para que este se tornasse religioso e pluralista.

Por isso é importante que a disciplina de Ensino Religioso contemple em seu programa curricular as diversas religiões brasileiras e suas matrizes como um saber científico, através de pesquisas científicas dos diversos fenômenos religiosos do povo brasileiro.

Segundo Junqueira³⁵, o Conselho Nacional de Educação (CNE), confirmou a disciplina de Ensino Religioso como uma das dez áreas de conhecimento que

³⁵ JUNQUEIRA, S. R. A. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007, p.46.

orientam o currículo nacional das escolas brasileiras, por meio da Resolução 02/98 sobre as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental:

IV- Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: a saúde; a sexualidade; a vida familiar e social; o meio ambiente; o trabalho; a ciência e a tecnologia; a cultura; as linguagens; as áreas indígenas e migrantes; Matemática; Ciências; Geografia; História; Língua Estrangeira; Educação Artística; Educação Religiosa – conforme o art. 33 da Lei 9.394/96. (Resolução 02 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Homologada pelo Ministro da Educação e do Deporto, em 27 de março de 1998).

A partir de 1997 (Lei n. 9.745), o Ensino Religioso foi considerado parte integrante da formação básica do cidadão, assumido pelo Sistema Educacional no campo da organização dos conteúdos do componente curricular. Ainda de acordo com essa lei, a definição das normas para habilitação e admissão dos professores da disciplina, bem como a definição dos meios de oferta da mesma foram transferidos aos sistemas estaduais e municipais de ensino.

1.3 O Ensino Religioso no Espírito Santo

Conceituar o Ensino Religioso no estado do Espírito Santo tornou-se uma atividade bastante ambígua. O Ensino Religioso hoje é um campo de diversos questionamentos e incertezas. Discute-se muito a cerca da necessidade desse saber, entretanto, não há políticas educacionais que dê subsídios para o ensinar e aprender através do Ensino Religioso.

É importante destacar que durante o processo da educação brasileira dispensou-se atenção apenas à transmissão de ensino religioso confessional sem se dedicar à formação do educador para ministrar uma disciplina que atendesse à necessidade do ser humano quanto à questão da transcendência e o estudo do fenômeno religioso, pois esse se encontra em todas as culturas mundiais de todas as sociedades. Faz parte do ser humano a busca do transcendente. Passos³⁶ explica essa busca: “o estudo das religiões constitui, portanto, caminho de passagem para algo mais elevado que coincide com a própria vida dos sujeitos e grupos que compõem as nações e a sociedade planetária”

A mudança, por sua vez, foi realizada em sintonia com a Constituição, Art. 210 §2º, que diz respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, procurando inibir qualquer tipo de proselitismo. Desta forma, mesmo fazendo parte da educação básica do cidadão, o Ensino Religioso é uma disciplina de matrícula facultativa cuja participação depende da escolha do aluno ou de seu responsável.

De acordo com o Artigo 33, da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, modificado pela Lei 9475/97 é possível destacar que o Ensino Religioso é facultativo, mas se constitui uma disciplina do currículo nacional e assegura o respeito à “diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer forma de proselitismo.” Conforme a Lei:

§3º O ER, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de educação básica, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

³⁶ PASSOS, 2006, p. 42.

§1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ER e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão de professores. (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei 9.475 [22 de julho de 1997, que dá nova redação ao Art. 33 da Lei (9.394/96) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Por isso é importante que a disciplina de Ensino Religioso contemple em seu programa curricular as diversas religiões brasileiras e suas matrizes como um saber científico, através de pesquisas científicas dos diversos fenômenos religiosos do povo brasileiro.

De acordo com Junqueira³⁷, “a Assembleia Legislativa do Espírito Santo promulgou, no dia 25 de junho de 2002, a Lei 7.193, que em seu todo praticamente repete a Lei 3.459, de 14 de setembro de 2000, do Rio de Janeiro. As únicas modificações introduzidas no texto da Lei do Espírito Santo são as pertinentes às mudanças do nome do Estado.” Sendo esta a única lei em vigor desde então a cerca do Ensino Religioso.

Dessa forma, é interessante afirmar que o Ensino Religioso não contempla a diversidade cultural, religiosa, étnica existente no estado. O Espírito Santo, encontra-se situado em uma área onde recebeu diversas influências culturais no período de colonização do Brasil. Hoje no estado, é possível encontrarmos grupos de italianos, alemães, afrodescendentes, poloneses, suíços, austríacos, libaneses e outros. Além disso, o estado faz divisa com a Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais, o que também possibilita uma maior diversidade cultural como mostra o mapa abaixo.

³⁷ JUNQUEIRA, 2007, p.100.



Figura 1 – Localização geográfica do Espírito Santo

Contudo, propor um novo olhar para o Ensino Religioso no ES, é buscar uma nova perspectiva para o ensinar-aprender, buscando assim uma educação mais crítica e igualitária. No Espírito Santo, o ensino religioso ainda não criou formas e ainda não saiu do imaginário. Os professores não sabem como agir, e ainda propõem um ensino catequético e/ou teológico.

Trabalhar o Ensino Religioso através de uma visão multiculturalista, é hoje um dos caminhos para transformar a realidade desta disciplina, dentro do campo do saber. Pois percebemos que escola possui uma grande responsabilidade perante a sociedade. Esta deve trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano.

(...) Todavia, a educação escolar passou a organizar-se não mais de forma fragmentária por causa do avanço e do fortalecimento do regime centralizador, mas de formas que refletissem as contradições próprias de um sistema político responsável mais metamorfose das formas tradicionais de controle de poder do que realmente pela criação de formas novas.³⁸

Sendo assim, a educação tem desempenhado papéis eminentemente conservadores nas sociedades subdesenvolvidas. Hoje, a escola deve trabalhar atitudes, formação de valores, ensinando aos alunos seus direitos e seus deveres, incentivando o respeito e as liberdades dos outros, combatendo a intolerância.

Assim, a grande tarefa da mesma é contribuir para o reconhecimento da sociedade como produto da miscigenação e, portanto, enfatizar a solidariedade entre os diferentes grupos, visando assegurar a dignidade de todos os seres humanos.

Segundo Forquim³⁹,

toda a reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde acender a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos intangíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis.

A partir do exposto, percebemos que a educação exerce grandes influências perante a sociedade. Sendo assim, reafirmamos que a “educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição

³⁸ ROMANELLI. Otalza de Oliveira. História da educação no Brasil: 1930-1973. 20ª ed. Petropolis: Editora Vozes, 1998, p.31

³⁹ FORQUIM, 1993, p.33.

docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra⁴⁰.

Portanto, a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entrega-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de transposição didática. Assim, enfatizamos que, elucidar a questão dos fundamentos e das implicações culturais da educação é hoje, sem dúvida, uma tarefa que pode ser perseguida de modo indireto e fragmentado, mas que de qualquer modo vale a pena ser perseguida, pois, que é a justificativa fundamental do empreendimento educativo que, através dela, está em jogo.

⁴⁰ FORQUIM, 1993, p.33.

2. EVOLUÇÃO CONCEITUAL DO MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO

*Por que é que as escolas não ensinam quase nada acerca do padrão que liga?
Será que os professores sabem que trazem consigo o beijo da morte.
O qual tornará insípido tudo o que eles tocarem, e que por isso eles
são sensatamente relutantes em abordar ou a ensinar qualquer coisa de importância vital?
Ou será que eles trazem consigo o beijo da morte porque não ousam ensinar coisas tão importantes?
(Bateson⁴¹)*

Este capítulo pretende contribuir para a discussão e o entendimento de questões importantes no debate sobre a educação multicultural, na perspectiva de um currículo para a disciplina do Ensino Religioso.

O desafio reside em o educador multicultural explicitar categorias e contribuir com métodos que proporcionem a compreensão da diversidade cultural, a interpretação das diferenças na realidade vivida pelos diferentes sujeitos sociais, no sentido de superação dos conflitos que delas resultam.

Boaventura de Sousa Santos e João Arriscado Nunes reconhecem que o “multiculturalismo” é um conceito contestado, assim é preciso exorcizá-lo antes de qualquer uso. Para se sair do mal entendimento, esse autor adota a definição do “multiculturalismo emancipatório”⁴². Stuart Hall compartilha essa concepção e faz essas distinções:

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar

⁴¹ BATESON, Gregory. *Natureza é Espírito: Uma Unidade Necessária*. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1987, p. 17

⁴² B. de S. SANTOS; J. A . NUNES, *Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.), *Reconhecer para libertar*, pp. 25-66

problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais⁴³

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva reconhecem que o multiculturalismo na educação brasileira é um jogo de negociação das diferenças⁴⁴. Portanto, negociações e construções da cidadania plena dos negros. É nessa mesma perspectiva que, na sua luta pela educação multicultural, os intelectuais negros têm adotado duas formas de estratégias para esses últimos tempos: a transformação do currículo nacional que é hegemonicamente branco e a luta pela inserção de uma nova pedagogia de inclusão ou uma pedagogia multicultural. O que está em jogo em tudo isso é o que Morin tem chamado de “reforma do ensino educacional”⁴⁵, isto é, a reforma da escola que passa pela reforma do pensamento e da pedagogia.

Para tanto Morin cogita uma nova missão para a educação cidadã: “A missão desse ensino é transmitir não mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”⁴⁶. A liberdade é o longo sonho que tem caracterizado as lutas dos movimentos negros, na África e nas diásporas negras americanas, pelo estabelecimento de uma nação multicultural e democrática⁴⁷.

No contexto escolar, os próprios materiais didáticos são artefatos culturais definidos em determinado momento histórico, como necessários à prática docente em detrimento de outros que, relegados, ficam, às vezes, com seu uso restrito a grupos culturais específicos. É nesse momento de docência que os recursos pedagógicos deverão ser bem escolhidos e abertos à diversidade cultural.

Não podemos pensar multiculturalismo sem problematizar a questão da diferença e da diversidade, de modo a aprofundar e estender os debates sobre multiculturas, sobre a pedagogia crítica e transformação social. Outrossim, é possível repensar a crítica relacional ou global e em particular o conceito de

⁴³ HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidade e Mediações culturais*, Org. Liv Sovik. Ed.UFMG/UNESCO, Belo Horizonte/Brasília.2003, p. 52.

⁴⁴ HALL, 2003, p. 75.

⁴⁵ MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, 3ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 2001, p. 40.

⁴⁶ MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: A reforma da universidade e do ensino fundamental*, Rio Grande do Norte: UFRN, 1999, p.30.

⁴⁷ PAIXÃO, Marcelo J. P. *Manifesto anti-racista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil*, São Paulo: DP&A, 2005, p. 11-12.

totalidade, voltando à história e a materialidade para os discursos teóricos e pedagógicos⁴⁸.

A teoria social pós-moderna tem denunciado que necessitamos de um vocabulário ou epistemologia que seja capaz de revelar o mundo empiricamente traduzível, mapeável; que a experiência e a razão não possam ser explicadas fora das produções sociais de inteligibilidade. Ora, as tendências dominantes da crítica pós-moderna, diz McLaren⁴⁹,

Estão relacionadas à deslegitimação da literatura das pessoas de cor, das mulheres negras, sãs populações latino-americanas e africanas, da crítica pós-moderna que garante aos homens o seu status privilegiado de provedores do mundo, acentuando as diferenças de gênero, de sexo e culturais.

McLaren confirma que o tipo de teoria social pós-moderna que deseja apresentar é como se fosse um contrapeso ao pós-modernismo espectral e cético. O pós-modernismo de resistência traz a crítica lúdica (pedagógica) uma forma de intervenção materialista, não só baseada em uma teoria textual da diferença, mas em vez disso, em uma teoria que é social e histórica.

Desta maneira, pode servir como uma crítica intervencionista e transformadora da cultura. Em geral, o currículo escolar é visto como sendo fator homogeneizador da cultura. Para especialistas em currículos, a cultura é a principal fonte do currículo, sendo ela que aponta o conteúdo das experiências e as coloca ao alcance dos alunos.

Para isto, é importante destacar uma definição de cultura de Kroeber, adotada por Laplantine⁵⁰, de que “Cultura é o conjunto de comportamentos, saberes e saber-fazer característicos de um grupo humano ou de um processo de aprendizagem, transmitidas a conjunto de seus membros.” Desse modo, os membros da comunidade farão todas as coisas do mesmo modo, terão as mesmas técnicas e terão saberes e comportamentos semelhantes.

⁴⁸ KNECHTEL, Maria do Rosário. *Multiculturalismo e processos educacionais*. Curitiba: Editora Ibpex, 2005, p.64.

⁴⁹ McLaren, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000, p. 157.

⁵⁰ LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2005. In: Knechtel, Maria do Rosário. *Multiculturalismo e processos educacionais*. Curitiba: Editora Ibpex, 2005, p. 66.

2.1 Cultura

A cultura faz o homem, e este, por sua vez, é também um produtor de cultura. Hoje se sabe que o conceito de cultura, a partir dos estudos socioculturais, ampliou-se e não se pode mais definir, apenas, como uma manifestação de determinado grupo de pessoas. É muito mais uma leitura através de pontos de vistas diferentes, ou seja, uma apreciação a partir do lugar social de cada indivíduo. Por isso mesmo, hodiernamente, não se pode mais viver e ler as diversas realidades a partir de um único aspecto, como se estivéssemos usando “antolhos”, mas deverá ser sempre uma leitura diversificada e dinâmica.

A cultura é resultado da capacidade e necessidade que os humanos têm de aprender. Para sua existência, o ser humano depende de “uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significados simbólicos”⁵¹.

Em nosso país atualmente assistimos, como em muitos outros lugares do planeta, ao fenômeno da globalização. Esse fenômeno mundial tem provocado efeitos em nossas identidades culturais, bombardeando-nos com informações, tentando assim, estabelecer uma cultura global única e hegemônica. Nela estão contidos os ideais e a lógica das culturas dos países desenvolvidos, detentores dos meios de produção mundial. Ao encararmos o fenômeno da globalização, é necessário pensá-lo não somente como um fenômeno econômico, mas também multicultural “e constatar como as culturas entrelaçam, mesclam, hibridam e também como elas se rejeitam, até mesmo fanaticamente”⁵².

Na globalização nem tudo é só perversidade, pois por meio dela podemos ser capazes de conhecer, reconhecer e valorizar a riqueza cultural do mundo; porém, ela se funda em três grandes marcas: o individualismo, o consumismo e a eficiência. Tais marcas são fruto de uma tirania de mercado e de uma uniformização de toda a diversidade cultural. Essa cultura “da moda” globalizada.

⁵¹ GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Zahar. Rio de Janeiro, 1978, p. 61.

⁵² PERESSON, M. L. *Pedagogias e culturas*. In: SCARLATELLI, C. C. S.; STRECK, D. R.; FOLLMANN, J. I. *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, p.57-107. 2006, p. 84.

[...] não respeita nem promove a identidade e a diversidade, mas a uniformidade e o mimetismo; não se baseia no diálogo entre sujeitos culturais, mas na passiva recepção de modelos de vida e formas de pensamento impostos pela indústria cultural.⁵³

A globalização conta ainda com a “compressão espaço-tempo”⁵⁴, pois por meio dela um acontecimento chega a distâncias longínquas do epicentro, em questão de segundos. Essa compressão causa impacto sobre os modos de viver, os costumes e principalmente as culturas.

Os estudos culturais surgem na Europa e nos Estados Unidos, tendo como antecedentes um movimento no campo dos estudos literários e debates gerados pela Escola de Frankfurt, possuindo como motivo gerador: as alterações dos valores tradicionais da classe trabalhadora na Inglaterra do pós-guerra. Diferentemente da concepção latino-americana e sobretudo brasileira, no hemisfério norte esses estudos surgem para a formulação de novas identidades a partir dos *mass média*, originando uma cultura de massa que tem fonte nas telenovelas, livros específicos, valores dos programas de grande audiência.

A despeito dos problemas suscitados pela multiplicidade teórica e pelo estágio inicial dos estudos na área da história da cultura, alguns conceitos básicos devem ser explicados. (...) O primeiro deles diz respeito ao termo *cultura*. Conceito polêmico, ampliado e transformado ao longo de décadas por antropólogos, historiadores e intelectuais em geral, a noção de cultura continua sendo o alvo de discussão e reelaborações, gerando dificuldades e imprecisões. A partir do abrangente conceito de E. B. Tylor – cultura como “o todo mais complexo...” os historiadores ligados aos estudos culturais iniciaram um diálogo com antropólogos e sociólogos, no sentido de construir uma ideia de cultura⁵⁵.

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832 – 1917), o vocábulo inglês este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças,

⁵³ PERSSON, 2006, p. 64.

⁵⁴ Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.67.

⁵⁵ BURITY, JOANILDO A. *Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares*. 2002, p. 20

arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.⁵⁶

Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismo biológico⁵⁷.

Por um lado, a uniformidade que tão largamente permeia entre as civilizações pode ser atribuída, em grande parte, a uma uniformidade de ação de causas uniformes, enquanto, por outro lado, seus vários graus podem ser considerados como estágios de desenvolvimento ou evolução...⁵⁸

Em 1871, Tylor definiu cultura como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como diríamos hoje. Em 1917, Kroeber acabou de romper todos os laços entre o cultural e o biológico, postulando a supremacia do primeiro em detrimento do segundo em seu artigo, hoje clássico, “O superrorgânico” (in *American Anthropologist*, vol. XIX, n° 2, 1917)⁵⁹.

Hall nos diz que “toda a ação social é cultural” e todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. E, como nos ensinou Foucault, nesse jogo dos discursos estão implicadas as relações saber-poder, o que nos permite entender a cultura como uma arena onde se travam as lutas pela significação.⁶⁰

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas do final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados⁶¹.

⁵⁶ LARAIA, Roque de Barros. *Cultura um conceito antropológico*. 2003,p.25.

⁵⁷ LARAIA, 2003, p.27

⁵⁸ LARAIA, 2003, p. 31.

⁵⁹ LARAIA, p. 28.

⁶⁰ HALL, STUART. In CANDAU, VERA MARIA. *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender*. 2001, p. 35.

⁶¹ CANDAU, 2001, p. 44.

Conforme Nelson⁶², as principais categorias de pesquisa dos estudos culturais situam-se nos seguintes contextos: *discurso* e *textualidade*, história e cultura global, gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciências e ecologia, política e identidade, pedagogia, estética, disciplinaridade. Vemos então, que muitas de suas características se dão em duais opostos, possuindo, de certo modo elementos de ruptura e continuidade.

Para Girox⁶³, os estudos culturais relaciona-se com o processo de produção dos textos, momento de enunciação do discurso, e de recepção dos enunciados a partir de vários tipos de textos e contextos que estão presentes nos aglomerados sociais. O processo comunicativo, portanto, será visto como algo simbólico através do qual a realidade é produzida, reproduzida e transformada. Desenham-se enlaces entre Texto - Contexto – Receptores. O circuito cultural apresenta-se da seguinte maneira: realidades dos sujeitos (emissores) – meios de comunicação e texto – sujeitos (receptores).

É fundamental que a temática da cultura local constitua-se como preposição para a construção das identidades sociais. É neste sentido que para as atividades de leitura, que são sempre recontextualizadas, propõe-se um currículo multicultural, a fim de evitar a reprodução das culturas dominantes.

Os estudos culturais vêm nas manifestações culturais diversas articulações com posições ideológicas bem definidas e um alto nível de complexidade, se por um lado servem aos interesses da hegemonia dominante, por outro poderão apresentar-se como resistência às formas dominantes de cultura e sociedade. Encontramos nas sociedades essas duas manifestações: resistência e dominação. Os referidos estudos abarcam toda a forma de relação e de identidade, com divisões socioeconômicas, ideológicas, de gênero, étnicas etc.

Os estudos culturais, portanto, não definem cultura de forma isolada, mas sempre na dimensão da vida social, articulando todas as formas de viver e de ser.

⁶² NELSON, Paula Cary & GROSSBERG, Laurence. *Estudos Culturais: uma introdução*. In: SILVA, Tomaz da (org). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 40.

⁶³ GIROUX, Henry. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. In: SILVA, Tomaz da (org). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 85.

Lutas pelos direitos humanos, pela justiça e paz, liberdade dos oprimidos, encontram aqui o espaço certo para as suas conquistas.⁶⁴

Nas décadas de 60 e 70 surge uma fase de análise das ideologias através dos textos. A metodologia dos estudos culturais passa a ter como base a análise textual e suas repercussões.

Conforme Colvara⁶⁵, o poder do texto sobre o receptor, o que acentua a natureza complexa, o dinamismo e a atividade. Um jogo sutil de intercâmbios entres as duas culturas, a hegemônica e a popular.

O trabalho dos franceses Michael Foucault e Pierre Bourdieu e a internacionalização dos estudos culturais foram de grande influência na transformação epistemológica dos mesmos, fragmentando as lutas de resistência e aderindo a outros fatores como a eclosão de novas crenças, a revolução tecnológica que reestruturou o trabalho e o lazer. Os textos, as imagens, as mercadorias, criam as novas relações de identidade. As lutas de classe ficam fora de moda para dar lugar a desconstrução e a construção de identidades.⁶⁶

De acordo com Colvara⁶⁷,

Os estudos culturais pertencem a uma vertente sociocultural dentro da grande área de pesquisa que é a Comunicação. Esta perspectiva encontra-se na fronteira entre as Humanidades e as Ciências Sociais. A sua preocupação central é com o receptor, responsável pela concepção do significado... É importante ressaltar que a centralidade dos estudos culturais está nas análises com interpretações engajadas socialmente e politicamente em fatores extratextos (no contexto e suas implicações).

Sabemos que os contextos são fundamentais no processo de interpretação dos textos. É o que chamamos, nos estudos dos fatores da textualidade, de situacionalidade, ou seja, os momentos históricos, psicológicos e sociais de produção e a sua recepção, a qual também possui uma realidade própria no momento de interpretação, em que os receptores põem diante de si conhecimentos prévios: de linguagem e de mundo.

⁶⁴ LIRA, Bruno Carneiro. *Leitura e Recontextualização: o discurso multicultural*. São Paulo: Paulinas, 2010, p.23.

⁶⁵ COLVARA, Lauren Ferreira. *Por que usar os estudos culturais em pesquisa sobre TV?* Unirevista, São Leopoldo, vol 1, n. 3, p. 1-14, jul. 2006.

⁶⁶ LIRA, 2010, p. 25.

⁶⁷ COLVARA, 2006.

De acordo com Giroux⁶⁸,

Os estudos culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder. Consequentemente não é surpreendente que os/as educadores/as convencionais raramente se envolvam com os estudos culturais, exceto para descartá-lo como outra moda teórica... Os estudos culturais desafiam a suposta inocência ideológica e institucional dos/as professores/as convencionais ao argumentar que os/as professores/as sempre trabalham e falam no interior de relações histórica e socialmente determinada de poder. Moldada na intersecção entre a reprodução social e cultural, por um lado, e nas rupturas produzidas através de práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras, por outro, a educação é um local de luta e contestação contínuas.

Os estudos culturais comportam, portanto, cultura popular, cultura brasileira, intelectuais e meios de comunicação, identidades culturais da contemporaneidade e do passado, esfera pública, espaço doméstico, globalização, espaço urbano, cultura de consumo, variação linguística, pluralismo religioso, memória, moda, estudo da recepção e da produção dos textos, comunicação interpessoal e empresarial, cultura do impresso, história do jornalismo, etnia, raça, indústria fonográfica, história da imagem, identidades, sexualidade, feminismo, opinião pública, antropologia visual, antropologia cultural, práticas sociais de leitura, eventos comunicativos...⁶⁹

De acordo com Bauman⁷⁰,

A cultura tem tido um tratamento reconhecidamente duro por parte da sociologia. Quando não é reduzida a um “ramo” do que por tradição era tido como o domínio de um estilo intelectual (*belles lettres*, música e arte refinadas, atividades de lazer) ou ampliada para abarcar a totalidade da existência humana e/ou social, agora, na melhor das hipóteses, é tratada de uma forma que inevitavelmente a torna redundante.

Trazido para o reino do moderno discurso sociológico sobretudo pela antropologia cultural americana, o conceito de cultura de início foi adotado para expressar a premissa teórico metodológica da ordem social sistêmica como, acima de tudo, uma realização obtida por normas internalizadas, comuns, mutuamente coerentes. O mesmo curso da interação humana, rotineiro, monótono, repetitivo e

⁶⁸ GIROUX, 1995, p. 85.

⁶⁹ LIRA, 2010, p. 27.

⁷⁰ BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012, p.278.

previsível, o qual os antropólogos britânicos trataram com sucesso sob o rótulo de “estrutura social”, foi organizado em termos cognitivos por seus colegas americanos no plano das normas e não dos atores⁷¹.

Tal como a noção de sistema social, o termo “cultura” responde à necessidade de expressar a vaga ideia de elementos da vida humana entrosados, encaixados, a hipótese de uma congruência intrínseca da biografia individual humana, assim como de uma grande coerência na interação dos “indivíduos”; representa esperança na previsibilidade essencial das reações humanas diante das contingências padronizadas, esperança construída sobre o pressuposto da natureza determinada da atividade existencial humana⁷².

Como se vê, a cultura e o conhecimento, na relação de poder, são bem próprios do multiculturalismo, sendo preciso uma abertura por parte dos educadores com relação à leitura e a sua consequente interpretação, tendo o leitor um lugar de preponderância, pois é este que, a partir de suas experiências e contextos, em constante atividade de recontextualização, possui o poder de dar sentido aos textos produzidos em todos os tempos.

Carvalho⁷³, trata a diversidade cultural a partir de duas referências: uma perspectiva pós-colonialista que caracteriza a diversidade cultural como “um discurso de subjetivação, um discurso que constrói identidade de gênero, raça, étnica, classe, sexo, religião”; a segunda situando essa diversidade no âmbito antropológico sem dicotomizar cultura popular e cultura erudita.

A mesma autora estabelece um diálogo proveitoso com Michel Foucault e sua teoria sobre arqueologia do discurso. Tal teoria se estabelece entre dois eixos de análise: um através dos cenários históricos e outro pela moldagem de fora dos discursos, ou seja, os contextos de enunciação no momento da criação discursiva sempre relacionada com a realidade multicultural.

De gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciências e ecologia, política de identidade, pedagogia, política de estética, instituições

⁷¹ BAUMAN, 2012, p.278.

⁷² BAUMAN, 2012, p. 279.

⁷³ CARVALHO, Rosângela Tenório de. *Discurso pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife Bagaço, 2004.

culturais, política de disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna.⁷⁴

Como vemos, os estudos culturais, além de estarem preocupados com as conexões entre cultura, identidade, poder e significação, abrem um leque de possibilidades para a recontextualização interpretativa dos textos, trabalho realizado sempre a partir das experiências contextuais dos leitores ou ouvintes.

É partindo desses estudos que chegamos aos discursos multiculturais. A variedade discursiva, em seus processos de significação, provém dos grupos ideológicos culturais, ou seja, grupos de poder que com seus discursos influenciam os contextos de enunciação e, conseqüentemente, os enunciados. Assim, como o conhecimento, constituem-se a partir do saber já produzido. Tendo por base essa premissa, aparecem as várias formas discursivas a que chamamos de “discurso multicultural”.

Neste contexto não se pode esquecer da interculturalidade, que é justamente o diálogo no âmbito das lutas culturais. Deve-se, pois, estabelecer um diálogo com os vários teóricos do discurso multicultural, como também com os próprios textos que, conforme Carvalho⁷⁵ apresentam-se a partir de três regiões: a região discursiva de transnacionalização da educação, a região discursiva de política educacional e a região discursiva acadêmica educacional.

Citamos todos esses modelos para demonstrar que os discursos são multiculturais porque surgem em contextos variados e que são, sempre, produzidos a partir de outras realidades discursivas. Desse modo terão vários níveis de compreensão.

De acordo com Carvalho⁷⁶,

Em síntese, a articulação discursiva da ANPEd⁷⁷ está para além dos meios acadêmicos, mantendo uma aproximação com as regiões discursivas identificadas com e pela democratização dos saberes/conhecimentos como toda a sociedade, como uma das respostas aos problemas educativos engendrados nas relações políticas, sociais e culturais do Brasil. Os sujeitos do discurso acadêmico educacional, ao problematizarem formas de atuação da escola e as políticas educacionais que incidem sob a multiculturalidade

⁷⁴ NELSON, Paula Cary & GROSSBERG, Laurence. *Estudos Culturais: uma introdução*. In: SILVA, Tomaz da (org). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

⁷⁵ CARVALHO, 2004, p. 47.

⁷⁶ CARVALHO, 2004, p. 21.

⁷⁷ ANPEd: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

da sociedade brasileira, diferentemente de outras regiões discursivas, geram um processo que envolve desde a população de um tipo de conhecimento – entendido como um “saber” verdadeiro e de alto valor social a uma intensificação de produtos culturais e postos em circulação educacional, a exemplo de estudos, pesquisas, revistas científicas, congressos, etc.

Como se vê dentro dessas três regiões do discurso educacional já encontramos uma certa diversidade, tanto no que diz respeito ao nacional quanto ao internacional, e isso a partir dos diversos pontos de vista, contextos em que são produzidos. Podemos concluir que, dentro de um campo da diversidade discursiva, tem-se outros subcampos, e assim por diante.

2.2 Multiculturalismo

A questão do multiculturalismo preocupa muitas sociedades, tornando-se intenso nos Estados Unidos, em vários países da Europa e também na América Latina. Nosso continente, construído com base multicultural forte, desde suas origens, tem suas relações inter étnicas, contadas em obras de historiadores, sociólogos e antropólogos de maneira trágica, principalmente quando se referem aos indígenas e aos afrodescendentes. Sujeitos históricos, muitos deles massacrados, mas que souberam resistir e continuar até hoje, afirmando suas identidades, porém ainda numa relação de poder desigual, de subordinação e exclusão, fortemente presentes na sociedade.

No seu sentido mais simples o multiculturalismo refere-se simplesmente àquilo que traz em si elementos de muitas culturas. Desse conceito inicial desenvolvemos a ideia de multiculturalismo, o jogo de diferenças, quando diversos elementos culturais se juntam dentro de um mesmo espaço, forjando as características de uma sociedade. Ele é frequentemente pensado como opondo-se ao etnocentrismo.

O multiculturalismo é o reflexo de várias culturas encontrarem o mesmo espaço e tempo. Sendo assim, quando num mesmo lugar sendo este, bairro, cidade ou país, diversas culturas se encontram e tentam coexistir, temos então o Multiculturalismo. O termo Multiculturalismo é a junção de Multi (muitas) culturalismo (culturas).

Destacar as diferenças e só depois pensar na integração, torna necessário a existência de um instrumento capaz de permitir analisar e compreender as relações que se formam. É nesse espaço que o conceito de multiculturalismo encontra seu uso mais tradicional, permitindo entender relações de dominação e subordinação. Essa relação é muito mais profunda quando é oriunda da cultura do que quando se faz por elementos de força. A imposição de sua cultura, com a desvalorização das culturas nativas ou que se agregam ao conjunto, que caracteriza a visão do colonizador, garante o domínio das mentes, incutindo nas pessoas o sentimento de inferioridade, tão presente ao longo de nossa história.

O multiculturalismo tem sua origem através do surgimento da revolução tecnológica e conseqüentemente das grandes mudanças sociais que derivaram desta revolução. Através da informática, pela comunicação via internet, estamos a par de todos os tipos de povos, nações e culturas existentes no planeta ao mesmo tempo, o que resulta em um contato imediato com todos, sendo assim, podemos então dizer que estabelece-se o Pluriculturalismo.

O aperfeiçoamento dos meios de comunicação de massa colocou a informação ao alcance de todas as pessoas, em todos os lugares em tempo real, criando um novo conceito de multiculturalismo. A difusão do conhecimento e da produção artística faz-se hoje de uma maneira muito mais rápida e atinge uma proporção impensável há não mais que trinta anos. A introdução da informação via satélite foi o primeiro passo para se chegar a esta situação e a formação da grande rede de computadores completou o quadro atual. Hoje o que acontece em qualquer lugar do mundo é transmitido imediatamente para todos os que têm acesso a esses meios de comunicação, e esse acesso tem sido cada vez mais disseminado.

É, sobretudo, no final do século XX que se processa a transformação da estrutura das sociedades mais adiantadas, especialmente por influência de uma revolução tecnológica. Causa grande impacto pelos avanços da informática e da comunicação, conforma na estrutura social contemporânea sociedades informacionais, quer dizer, um surto informacional. Impactantes, também, são as conseqüências da globalização, ao impulsionar a formação

de uma economia global. Opõe-se a determinados interesses, que criam novos centros de conflito, de poder e um processo de mudança cultural, cujas principais manifestações estão presentes na transformação do papel das mulheres na sociedade e na maior preocupação com as questões ambientais, motivadas pela crise ecológica que vivemos.⁷⁸

Além de seu lado “militante”, o multiculturalismo é um poderoso movimento de ideias, alimentado por um corpus teórico que o mune de base conceitual e de legitimação intelectual. Esta nova vertente surge da virada epistemológica que tomou corpo na Europa a partir da década de 1920 como reação ao positivismo, ao racionalismo e aos determinismos que haviam dominado a cena intelectual por quase um século.

O multiculturalismo contrasta, então, com o conceito de nacionalidade, entendido “como posse de certas qualificações juridicamente estipuladas que tornam os indivíduos membros de um Estado-nação e que, por sua vez, condicionam da cidadania”⁷⁹.

Na sequência de seu argumento Stolke associa nacionalidade à identidade nacional, mostrando como ela se torna absolutamente integrada às pessoas a ponto de não termos consciência de sua existência, de tão básica é na nossa construção de identidade. Para fechar seu argumento Stolke recorre a Barruel, o criador do conceito de nacionalismo que disse em 1789:

No momento em que se reuniram em nações, os homens deixaram de reconhecer-se uns aos outros por um nome comum. O nacionalismo, ou amor à nação (...) tomou o lugar do amor em geral (...) Tornou-se permissível, com esse fim, desprezar estrangeiros, engana-los, feri-los. Essa virtude foi chamada de patriotismo (...) e, se é assim, por que não definir esse amor de maneira ainda mais estreita? (...) Assim, o patriotismo deu à luz o localismo (particularismo) ou o espírito de família e, por fim, o egoísmo⁸⁰.

O multiculturalismo pretende diluir essas fronteiras, marcando-se como o oposto do nacionalismo. A visão massificadora da humanidade, eliminando fronteiras e barreiras é um ideal que encontramos no socialismo utópico, e mesmo antes na visão religiosa da humanidade de raiz única, um mundo de irmãos.

⁷⁸ KNECHTEL, Maria do Rosário. *Multiculturalismo e Processos Educacionais*. Curitiba: IBPEX, 2005, p. 44.

⁷⁹ STOLKE, Verena. *A “Natureza” da Nacionalidade*. in MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Cláudia B. *Raça como retórica*. Rio: Civilização Brasileira, 2002, p.412.

⁸⁰ STOLKE, 2002, p. 430.

É evidente que essa visão utópica nunca conseguiu ser integrada ao mundo real. Já a eliminação de fronteiras nacionais tornou-se uma realidade com a criação da comunidade europeia, que vai, apesar das resistências e obstáculos, construindo um espaço comum onde todas as culturas se encontram e convivem.

Para Semprini⁸¹,

Nos últimos vinte anos, essa renovação epistemológica foi se desenvolvendo nas direções mais diversas. Cresceu o interesse pelos fenômenos cognitivos (Cicouret, Geertz), pelo papel dos sentidos e das interpretações na produção da “realidade” e dos valores sociais (Baudrillard, Garfinkel), e a crítica de qualquer possibilidade de conhecimento unificado e objetivado do mundo (Derrida, Lyotard, Vattimo). É um coquetel, por vezes exagerado, dessas últimas posições, conhecido nos Estados Unidos como “French Theory” que serviu de fundamento teórico ao que é conhecido do outro lado do Atlântico por “Teoria pós-moderna”. Podem-se esquematizar quatro aspectos principais da epistemologia multicultural.

A realidade é uma construção: A realidade social não tem existência independente das personagens que criam, das teorias que a descrevem e da linguagem que viabiliza sua descrição e comunicação. Então, toda objetividade é uma objetividade “sob uma descrição”, que oferece apenas uma versão, mais ou menos eficiente, da realidade.

As interpretações são subjetivas: Se a realidade não é objetiva, ela se reduz a uma série de enunciados cujo sentido é estatuto referencial estão amplamente condicionados pelas condições de enunciação, pela identidade e posição do emissor desses enunciados e de seu receptor. A interpretação é, então, essencialmente um ato individual. Se for coletivo, estará de todo modo enraizado num horizonte interpretativo e condicionado por competências de recepção que orientam a interpretação.

Os valores são relativos: A principal consequência do caráter radicalmente subjetivo e enunciativo da experiência é a impossibilidade de fixar um plano de objetividade que escape à esse condicionamento. A verdade, então, só pode ser relativa, fundamentada numa história pessoal ou convenções coletivas. Uma vez constatada a relatividade da verdade, surge a necessidade de relativizar-se qualquer julgamento de valor, que não pode mais visar a adequação com uma objetividade evanescente. O julgamento só faz sentido no interior de uma configuração específica, mediatizada pela linguagem e dentro de uma formação discursiva.

O conhecimento é um fato político: Se as categorias e os valores sociais são o resultado de uma atividade constituinte, será necessário estudar não somente os mecanismos e as modalidades desta última, mas também as condições concretas onde surge, as relações de força que estabelece, os sistemas de interesse aos quais serve e os grupos que institui, ou ao contrário marginaliza, ou mesmo neutraliza. O conhecimento não brota da relação entre o enunciado e uma determinada condição do mundo, mas do fato de impor como objetiva e neutra o que é apenas uma versão da realidade, uma perspectiva entre outras.

⁸¹ SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru: EDUSC, 1999, p.83.

“Esses são alguns dos principais fatos que mostram a passagem do paradigma clássico do pós - industrialismo à nova teoria da sociedade informacional”⁸², tais fatos construídos provocaram mudanças no âmbito social e cultural e deram surgimento ao multiculturalismo. Dessa forma, pode-se afirmar que o multiculturalismo transforma-se em uma orientação filosófica.

O multiculturalismo quer a variedade de culturas, a diferença no modo de ver e de viver o mundo. Por isso, educação multicultural possui várias tarefas, segundo Torres⁸³

Ampliar o desenvolvimento de uma alfabetização étnica e cultural que implica no conhecimento das histórias das contribuições dos diferentes grupos étnicos à cultura “dominante”, embora esses grupos sejam normalmente excluídos e marginalizados. E, a partir dessa formação, desenvolver o sentido de ufanía e de orgulho pela própria etnia.

Promover uma mudança nos valores tradicionais pelo esclarecimento dos diferentes pontos de vista, como bem o assinala Maturana⁸⁴

Nossa atitude não poderá ser a de reafirmar o que vemos do nosso próprio ponto de vista, e sim de considerar que nosso ponto de vista é resultado de um acoplamento estrutural dentro de um domínio experiencial tão válido como o de nosso oponente, ainda que o dele nos apareça menos desejável. Caberá, portanto, buscar uma perspectiva mais abrangente, de um domínio experiencial em que o outro também tenha lugar e no qual possamos, com ele, construir um mundo.

Trata-se de praticar a *Voraussetzunglosigkeit*⁸⁵, ausência de preconceitos, pregada pela fenomenologia husserliana⁸⁶, para desafiar os preconceitos marginalizadores, os estereótipos desfigurantes, o etnocentrismo e o racismo. Assim, pode-se promover uma competência multicultural para uma convivência

⁸² CASTELIS, 1996. Apud KNECHTEL, 2005,p. 45.

⁸³ TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis, Vozes, 2001, p.74.

⁸⁴ MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 48.

⁸⁵ *Voraussetzunglosigkeit*: pode ser traduzido como ausência de preconceito, *Voraussetzung* significa condições; do princípio etc., e *losigkeit* significa falta de ausência.

⁸⁶ De acordo com Zilles citado por Sampaio a “fenomenologia husserliana pretende estudar, pois, não puramente o ser, nem puramente a representação ou aparência do ser, mas o ser tal como se apresenta no próprio fenômeno. E fenômeno é tudo aquilo de que podemos ter consciência, de qualquer modo que seja”. (SAMPAIO, Jáder dos Reis). A pesquisa qualitativa entre fenomenologia e o empirismo formal. Revista de Administração. São Paulo, v. 36. n. 2, p. 16-24, abr/jun 2001.

solidária, de saber viver juntos, com pessoas diferentes, que pensam diferentes, que agem diferente e de outra cultura.

Outros pensam que se pode exercer uma atitude multicultural procurando melhorar as proficiências em aptidões básicas:

Melhorar a leitura, a escrita e as habilidades matemáticas de pessoas cujo fundo étnico, racial ou de classe é diferente do capital cultural predominante nas escolas formais, ata a busca de equidade e excelência educacional (por exemplo, desenvolver o aprendizado de opções através de diferentes culturas e estilos de aprendizagem)⁸⁷.

Finalmente, seria preciso conscientizar os educandos(as) e fortalecê-los(as) para que façam uma reforma social a fim de eliminar os preconceitos raciais, as culturas sexistas e classistas. Devemos prepará-los(as) para uma sociedade mais justa e equitativa.

Mas há outras propostas que convém considerar. Interessante é a proposta de Banks e Banks⁸⁸: ensinar as contribuições dos diferentes grupos raciais e culturais, assim como dos indivíduos. Este enfoque é denominado por eles de multicultural conservador corporativo.

O multiculturalismo, no enfoque liberal, segundo Bourdieu⁸⁹, e outros estudiosos propõe dois enfoques: o transformador e multicultural socialista.

Enfoque transformador: democrático e social, que consiste na reflexão sobre as experiências dos diversos grupos culturais, sociais e étnicos.

Enfoque multicultural socialista: que propõe lutas políticas para evitar a reprodução de situações injustas, reprodutivas. Empregar o capital e o habitat para promover uma ação política de mais igualdade e mais justiça para todos.

⁸⁷ McLaren, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 23.

⁸⁸ BANKS, J.A; BANKS, C.A. *Multicultural Education: historical development, dimensions, and practice*. Review of Research in Education, v. 19, 1993, p.3-49.

⁸⁹ BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996, p. 56.

2.3 Multiculturalismo e Currículo

Um currículo multicultural no ensino, implica mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada.
(Sacristan⁹⁰)

A escola é um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e à sua integração numa comunidade de iguais. É graças a ela que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar um sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente: a nação, a república. A educação tem igualmente a missão de conduzir a pessoa ao pleno amadurecimento de suas capacidades. Ao permite-lhe forjar seu espírito crítico e escolher de modo autônomo entre várias possibilidades aquela que melhor lhe convém, a escola é a segunda instância libertadora do indivíduo. Após tê-lo liberado dos laços sociais, ela liberta sua mente e o transforma num homem livre e responsável. As virtudes atribuídas à educação permitem compreender por que a escola transformou-se no centro de controvérsias multiculturais violentas. As polêmicas concentram-se em dois aspectos: a reforma dos textos e da grade curricular e a admissão das minorias à educação superior.

Segundo Moreira⁹¹,

ao examinar as teorias de controle social que têm permeado as principais tendências do pensamento curricular, procurou defender o ponto de vista de que o controle social não envolve, necessariamente, orientações conservadoras, coercitivas e de conformidade comportamental.

No campo da educação, as polêmicas multiculturais são particularmente violentas. Elas concernem à conveniência e à maneira de enriquecer ou de trocar por uma perspectiva monocultural que dominou o ensino: reforma de textos

⁹⁰ SACRISTÁN, Jose Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

⁹¹ MOREIRA, Antônio Flávio B. *"Currículo e controle social"*. Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1992, p. 40.

didáticos, revisão das atuais grades curriculares, introdução de novas matérias, contratação de professores oriundos dos diversos grupos étnicos.

A polêmica sobre a alteração dos livros didáticos ou dos currículos escolares revelam a dificuldade de se alcançar um consenso, capaz de conciliar diferentes perspectivas: Se a adoção de um ponto de vista integralmente diferente é relativamente fácil, é muito mais difícil encontrar um denominador comum de diversos pontos de vista. O conflito de opiniões é tanto mais delicado por jamais ser passível de ser reduzido a um confronto puramente intelectual. Isso fica claramente subtendido pelos conflitos entre grupos sociais, sistemas de interesse e formas diferentes de poder.

Em uma abordagem embasada nas teorias pós-críticas, hoje, tornou-se lugar comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. É um fato paradoxal, entretanto, que essa suposta diversidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural. Ao mesmo tempo que se tornam visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções culturais estadunidenses⁹².

O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. Forjado em meio às diversas lutas e dores dos que sofreram e desafiaram as múltiplas formas de opressão, o multiculturalismo tornou-se, claramente, um dos mais bem-sucedidos discursos educacionais contemporâneos, não só na América do Norte como em todo o mundo.⁹³

O multiculturalismo, tal como cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior destes países para ser reconhecidos e representados na cultura nacional.

Este fenômeno examina o conhecimento transmitido nas diversas instâncias produtoras e transmissoras de cultura, identificando etnocentrismos, visões estereotipadas de determinados grupos e buscando aberturas para a incorporação

⁹² SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

⁹³No entanto, essa posição mais central para o multiculturalismo tem sido problemática. Na realidade, como apontam Grant e Ladson – Billings (1997), há sempre o risco de se transformar o multiculturalismo em um discurso pedagógico estéril, pasteurizado e superficial.

de uma pluralidade de vozes, de formas diversas de construir e interpretar a realidade. Conforme Gonçalves & Silva⁹⁴, as categorias teóricas do multiculturalismo permitem uma leitura de mundo que tem por base “procedimentos lógicos inerentes às culturas dominadas, produzindo, assim, um novo conhecimento e, por consequência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada de valores supostamente superiores”.

Busca-se, nessa perspectiva, recuperar histórias e visões de mundo que perfazem identidades plurais buscando subverter a lógica dos discursos culturais hegemônicas e as narrativas mestras que se pretendem ser universais.

O multiculturalismo encontra terreno propício para se desenvolver no momento em que a cultura deixa de ser vista como pertencendo a uma super estrutura ideológica, como considerava o pensamento marxista e passa a assumir uma posição nuclear na própria infra-estrutura das sociedades contemporâneas. Hall (1997) & Silva (1999), insistem no papel central desempenhado pela cultura nas transformações da vida local e cotidiana, acentuando que as lutas pelo poder tendem a se desenrolar no campo simbólico, ou seja, no campo de cultura. Trata-se de uma verdadeira virada cultural a partir da qual se repensam o papel da cultura na formação das identidades.

O currículo dentro desta concepção, busca a soma de todo tipo de aprendizagem e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados. Frente à cultura proposta pelo currículo, aquela que se declara perseguir, é importante analisar a “cultura vivida” realmente nas salas de aula. Muitas dessas aprendizagens são frutos de experiências planejadas para dar cumprimento à lista de matérias e de temas ou objetivos, mas outras não. Em todo caso, o que se planeja e se prevê ocorre de forma nem sempre coincidente com a prevista.

Destacamos o currículo como um importante elemento constitutivo da organização escolar. O mesmo implica necessariamente a interação entre os sujeitos que têm o mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.

O currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive: a transmissão dos

⁹⁴ GONÇALVES, L. A. O. Discriminação Étnica e Multiculturalismo. In: Formação do Educador: Dever do Estado, Tarefa da Universidade. M. A. V. Bicudo & Celestino A. da S. Jr (orgs). UNESP, São Paulo, 1996, p.16.

conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, são processos que compõem uma metodologia de construção do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

Informamos que a palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se ao curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. Como observa Barrow⁹⁵, “no que se refere à etimologia, portanto, o currículo deve ser entendido como o ‘conteúdo apresentado’ para o estudo”.

Nesta visão, contexto e construção sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de ‘definição da realidade’ é posto firmemente nas mãos daqueles que ‘esboçam’ e definem o curso. O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado.

A partir da sua origem latina, é importante mostrar a palavra currículo emergindo como conceito de escolarização. Segundo Hamilton e Gibbons⁹⁶, “as palavras classe e currículo parecem ter entrado no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa”. No entanto, a origem da justaposição classe/currículo pode ser encontrada em época anterior e em nível educacional mais elevado. A partir da análise de Mir sobre como “classes” se originaram – a primeira descrição sobre classes está nos estatutos do College of Montaign⁹⁷.

Com o livro de Tyler, os estudos sobre o currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento.

Apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbit, o currículo é, aqui, essencialmente, uma questão técnica.

⁹⁵ Barrow⁹⁵ 1984, p.3, in MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa(org). *Currículo: Questões atuais*. São Paulo: Papirus, 1997, p. 20.

⁹⁶ Hamilton e Gibbons 1980, p.15, in GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa(orgs) et. all. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2004, p.60.

⁹⁷ GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 31.

É interessante observar que tanto os modelos mais tecnocráticos⁹⁸, como os de Bobbit e Tyler, quanto os modelos mais progressistas⁹⁹ de currículo, como de Dewey, que emergiram no início do século XX, nos Estados Unidos, constituíram de certa forma, uma reação ao currículo clássico humanista que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização.

Ressaltamos ainda que, os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas de base psicológica, por sua vez, só iriam ser definitivamente contestados nos Estados Unidos, a partir dos anos 70.

Em 1973, diversos especialistas em currículo participaram de uma conferência na Universidade de Rochester dando início a uma série de tentativas de reconceituação do campo. Apesar das diferenças entre eles, todos rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e ateu, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência. Rejeitavam, em outras palavras, as perspectivas behaviorista¹⁰⁰ e empirista¹⁰¹ que caracterizavam a ciência social americana e a pesquisa em educação.¹⁰²

Tratava-se de reconceituar o campo. Enfatizando que a compreensão da natureza é mediatizada pela cultura, o grupo concebia reconceituação como esforço por desvelar a tensão entre natureza e cultura, por descobrir as partes da cultura não guiadas pelas leis da natureza, assim como as partes da natureza que não eram necessariamente obstáculos à ação humana, mas sim produtos do que os homens fizeram e que poderiam, portanto, desfazer. No caso específico do currículo, a intenção central era identificar e ajudar a eliminar os aspectos que contribuíam para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais¹⁰³.

⁹⁸Tecnocráticos – Sociedade organizada em torno da competência técnica de uma nova linhagem de homens: “cientistas, artistas, industrialistas”.

⁹⁹ Progressista – O termo crítico é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

¹⁰⁰Behaviorismo – Tendência positivista que significa conduta, comportamento. O método dessa corrente, psicológica privilegia os procedimentos que levam em conta a exterioridade do comportamento, o único considerado capaz de ser submetido a controle e experimentação objetiva.

¹⁰¹Empirismo – Teoria epistemológica (relativo à natureza do conhecimento) que considera o conhecimento como algo que vem de fora, através dos sentidos ou das experiências.

¹⁰²Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. In: , in MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa(org). *Currículo: Questões atuais*. São Paulo: Papirus, 1997, p.85.

¹⁰³ PINAR, w.; GRUMET, M. Theory and practice and the reconceptualisation of curriculum studies. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa(org). *Currículo: Questões atuais*. São Paulo: Papirus, 1997, p.90.

Duas grandes correntes desenvolveram-se a partir da Conferência¹⁰⁴: (a) uma associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux; e (b) outra associada à tradição humanista¹⁰⁵ e hermenêutica¹⁰⁶ mais presente na Universidade de Ohio, cujo principal representante pode ser considerado Willian Pinar.

Ao final dos anos setenta novas tendências ajudaram a compor o campo do currículo, favorecendo a análise e a compreensão de outras questões. Não mais se superavalorizavam o planejamento, o implementavam, os objetivos comportamentais. Não mais se enfatizava a adoção de procedimentos “científicos” de avaliação. Não mais se considerava a pesquisa educacional quantitativa como o melhor caminho para se produzir conhecimento. Deslocaram-se e renovaram-se, em síntese, os focos e as preocupações.

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge numa série de processos, mas que como um objetivo delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é na realidade a cultura nas salas de aula fica configurada em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc. (Gimeno (1991), Cornbth(1990), Grundy (1991)). A alteração ou permanência desses processos é o que nos dará a mudança ou a reprodução da realidade vigente.

Pensemos, como principio geral, que os conteúdos das matérias serão sempre “excedidos”. Como afirma a Stenhouse¹⁰⁷, uma coisa é o currículo considerado como uma intenção, um plano ou uma prescrição, o que explica o que desejaríamos que ocorresse nas escolas; e outra o que existe nela, o que realmente ocorre no seu interior.

¹⁰⁴ Conferência sobre o Currículo, realizada na Universidade de Rochester, 1973.

¹⁰⁵ Humanista – Na época atual o termo serve para qualificar certas tendências filosóficas, especialmente aquelas quais se ressalta algum “ideal humano”. Como os “ideais humanos” são muitos, proliferam-se os “humanismos”. Temos com isso um humanismo cristão, um humanismo socialista, um humanismo liberal, e muitos outros.

¹⁰⁶ Hermenêutica - Arte ou ciência da interpretação das sagradas escrituras. “Expressão” (de um pensamento); daí “explicação” e sobretudo “interpretação” do pensamento.

¹⁰⁷ Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. 1984, p. 27.

A importância crucial a se discutir é a incorporação de perspectiva ou componentes curriculares, como é o caso dos conteúdos relacionados com a multiculturalidade, em torno do que se pretende, não uma assimilação, mas uma transformação de formas de pensar, sentir e comportar-se. Naturalmente, o currículo multicultural é relativamente fácil de formular na primeira aceção – como introdução de perspectivas diferentes e acolhida de outras culturas nos conteúdos que são propostos na escolarização – é alcançado ou não na experiência curricular real dos alunos na sala de aula, que é a que deve ser realmente multicultural. Não podemos nos contentar em introduzir nos temas a mais. Um currículo multicultural no ensino implica mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada.

Esta perspectiva sobre o currículo real implica considerar a mudança dos métodos pedagógicos e propiciar outra formação docente, estimulando uma perspectiva cultural que abrange a complexidade da cultura e da experiência humana. Exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando que os próprios docentes sejam fonte de juízos, grupos sociais, culturais étnicos ou religiosos; sugere a importância de se organizar atividades que estimulem o aprendizado do aluno. O currículo multicultural exige pois, mudanças muito profundas em mecanismos de ação muito mais sutis.

A perspectiva multicultural ou a ausência da mesma no conhecimento social é uma condição que afeta decisivamente os indivíduos através desse “currículo extraescolar”, muito mais potente que as aprendizagens escolares que podem ser previstas e sistematizadas. São esses meios artífices de uma certa homogeneização da perspectiva cultural oferecida aos cidadãos, selecionando visões enviesadas a respeito não já do que são outras culturas, distantes ou diferentes das do grupo dominante que elaboram suas mensagens, mas a respeito da variedade cultural do mesmo grupo no qual vivem.

A influência dos meios, que têm a virtualidade de nos aproximar dos diferentes grupos humanos, pode caminhar também contra uma visão pluralista daquilo que constitui o conhecimento e a experiência humana. Naturalmente, na medida em que a educação escolarizada não intervém na crítica e depuração desse conhecimento social extraescolar não é ativa em um âmbito de socialização tão decisivo para os indivíduos.

A simples abstenção do currículo escolar, ao não intervir nesse outro currículo extraescolar é já, por si, uma posição ativa da escola diante da multiculturalidade.

Das observações anteriores, se deduz que quando falamos de currículo multicultural, devemos estar conscientes de que se pode e se deve trabalhar por uma implementação a partir de diferentes enfoques, que implicam estratégias práticas a executar em âmbitos muito diferentes. A realidade enfrentada por cada uma dessas perspectivas, necessariamente complementares, oferece pontos de atenção peculiares, com graus diferentes de resistência.

As primeiras propostas de educação multicultural (1950 e 1960) surgiram de uma atitude um tanto egoísta: o desejo de aproveitar ao máximo novos elementos de cultura que chegavam com a imigração no pós-guerra.

Assim, o primeiro modelo de educação multicultural pretendia a assimilação das culturas dos imigrantes. Todavia, esta atitude e modelo egocêntricos foram superados pela valorização das culturas e pelo entendimento de que este tipo de educação não se reduz somente à escola, mas a toda sociedade.

Nesta perspectiva, por exemplo, as autoridades educacionais no Canadá criaram o Conselho Canadense para a Educação Multicultural e Intercultural (CCEM) que, desde 1973, promove programas e práticas educativas de integração cultural, desenvolvimento cultural, editoração e publicação de trabalhos, artes cênicas e plásticas, estudos étnicos, ajuda a grupos multicultural, atenção a problemas de imigrantes, estudos históricos multiculturais, análise da imprensa étnica, relações com mídia etc.

Com a valorização e aceitação das diferentes culturas, a educação multicultural passou do modelo de “assimilação” a outro mais humano e social, atualmente, crítico para melhor compreensão e respeito às diferenças.

Estudar a educação multicultural no contexto da realidade brasileira e mundial, a partir de um enfoque socioantropológico, exige um referencial teórico que pode ser encontrado em parte na sociologia, na economia, na educação e na antropologia¹⁰⁸.

Não pretendemos aqui realizar uma revisão de todas as posturas teóricas existentes; todavia, este pequeno resumo, de alguns pontos críticos do processo do multiculturalismo e de sua discussão e entendimento, transparece que a força de

¹⁰⁸ KNECHTEL, 2005, p. 50.

expressão da educação é resultado de um procedimento envolto em uma série de decisões conceituais e metodológicas que o educador(a) multicultural tem de tomar. Estas, assim, dão à educação multicultural uma certa conotação subjetiva, restringindo sua aplicabilidade. O educador (a) desconhecendo os aspectos teóricos do multiculturalismo e interpretando a realidade sem os devidos conhecimentos multiculturais, pode tirar conclusões incompatíveis com os processos educacionais (currículos, atividades escolares etc.)

Para contornar este problema, deveríamos estar acompanhando uma fundamentação com linguagem explicativa dos procedimentos adequados e inovadores a serem adotados, para dar aos educandos e educadores condições de construir e desenvolver um processo multicultural. As implicações teóricas-práticas facilitam, assim, a utilização desse quadro. Tal procedimento, porém, é considerado difícil, tendo em vista que esta exigência colocaria em xeque a função de processos educacionais, que deveria ser o princípio auto-organizativo, auto-educativo.

Parece-nos que, no Brasil, o modo de interrogar a localidade, o posicionamento, a especificidade do evento e do conhecimento, o resgate histórico, quando representados pela mídia, estão sendo simplesmente ignorados. Essas ações superficiais acabam por gerar uma pluralidade de “verdades” sem base socioantropológica, que confundem o povo em relação ao saber historicamente construído; este último sim, é que traz no seu bojo uma verdade, encerrando a genuína história local ou regional que precisa estar presente no currículo e ser recuperada pelos educadores multiculturais.

3. EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E O DIÁLOGO DAS RELIGIÕES

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do outro ou por sua escravização, que também é uma violenta negação de sua alteridade. Os processos de negação do outro também se dão no plano das representações e no imaginário social.
(CANDAUI, 2003, p.10)

Este capítulo busca conhecer e compreender as diferentes representações elaboradas socialmente em torno dos conceitos de diversidade, multiculturalismo e diálogo. Essa construção apresenta olhares e leituras da cultura, multiculturalismo e Educação multicultural considerando seus significados e suas interpretações na perspectiva da educação escolar. Apresenta, a partir de diferentes autores, possíveis respostas para o que envolve o conhecimento e a compreensão dos grupos humanos em suas relações entre si e com o outro culturalmente diferente.

A religião é vista como um dos componentes da constituição de uma cultura e também está sofrendo intervenções globalizadas que modificam a relação dos indivíduos com o transcendente. E a diversidade passa a servir como mecanismo de inferiorização daquele que não segue a crença dominante ou não acredita em uma supremacia divina nos moldes postos pelo Cristianismo, ou seja, no que se refere à religião, o que vale é o apagamento da diversidade.

Com o objetivo de mostrar as questões do multiculturalismo e da religião na formação do Brasil ao longo do tempo, e como ele é percebido atualmente, o multiculturalismo pode ser entendido como discriminação e injustiça social e dos seres humanos que sentem as dores de uma história socialmente construída. O Brasil pode ser visto como um experimento multicultural e multiétnico ou simultaneamente cultural, social e étnico, tais conceitos nos propõem também a questão de discutir religião no âmbito escolar. A Lei 10.369/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnicos - Raciais inauguram uma nova página na história da educação multicultural no Brasil. É pertinente abordarmos o

pluralismo religioso e a intolerância entre as diversas religiões presentes. Para entender o multiculturalismo no Brasil podemos lembrar que, desde o início, nosso país surgiu do contato entre diferentes culturas predominando a de origem europeia, sendo que o hibridismo e o multiculturalismo foram negados por muito tempo e atualmente começa a ser pensado e discutido.

3.1 Diversidade Religiosa

Em contextos socioculturais diferenciados, cada ser humano se constitui como ser singular e, ao mesmo tempo, diverso. Pela ação e interação dos sujeitos, cada cultura produz símbolos, conhecimentos, práticas, sentidos e significados que constroem, organizam e significam a vida cotidiana. Assim, a diversidade cultural constitui uma riqueza de/para cada comunidade, portadora de elementos simbólicos que servem de referência para a configuração das identidades pessoais e grupais. Dessa forma, a religião tem um papel universal no que concerne à cultura humana, a despeito de suas manifestações particulares e estruturas na sociedade.

A religião como forma simbólica está muito próxima da funcionalidade do mito no sistema cassireriano¹⁰⁹, mas as religiões, historicamente dadas a partir de um discurso fundador sacralizado em texto, realizam a passagem entre *mithos* e *lógos*, onde há uma potência moral como predicado divino de sustentação ética do mundo. O filósofo Cassirer¹¹⁰ caracteriza essa tese apresentando a religião de Zoroastro¹¹¹, na qual há crença num Ser Supremo, fonte de uma força ética que supera as primeiras concepções do sagrado entre tradições anteriores e que estabelece uma nova base, radicalmente diferente dos mitos pré-zoroastrianos e gregos, apresentados como projeção da imaginação mística e estética. Esse fundamento é entendido por ele como “expressão de uma grande vontade moral e pessoal”.

¹⁰⁹A base fundamental da teoria da cultura de Cassirer é que consciência humana é simbólica por natureza. Desse modo podemos inferir que a consciência do mundo, ou seja, a realidade é representação, é significado cuja forma que melhor explicita essa premissa é a linguagem.

¹¹⁰CASSINER, Ernst. *A filosofia das formas simbólicas: I – A linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.23.

¹¹¹O zoroastrismo, também chamado de masdaísmo ou parsismo, é uma religião monoteísta fundada na antiga Pérsia pelo profeta Zaratustra, a quem os gregos chamavam de Zoroastro. É considerada como a primeira manifestação de um monoteísmo ético. De acordo com historiadores da religião, algumas das suas concepções religiosas, como a crença no paraíso, na ressurreição, no juízo final e na vinda de um messias, viriam a influenciar o judaísmo, o cristianismo e o islamismo.

Assim, o mundo da natureza passa a ser visto como reflexo da ação ética e a religião se distancia das relações simpatéticas, ou por afinidades, engendradas pelo mito e se aproxima do lógos.

O mundo visto como projeção moral interfere nas ações humanas na superação da dimensão mágica em prol da virtude. Assim, a liberdade das limitações mágico/místicas passa a ser possível no ato de escolha do bem que o homem realiza num convênio com a Divindade. Podemos interferir a partir dessa interpretação que os sistemas religiosos de base textual ética, com judaísmo, zoroastrismo, islamismo, cristianismo, e religiões universais.

A unidade da religião e a unidade das religiões são duas facetas de uma só realidade. De um lado a unidade da religião como forma de conhecimento projetado no mundo e de outro, a unidade das religiões como convergência étnica.

No Brasil, a pluralidade cultural e religiosa é significativa. É imperioso que os indivíduos se perceberam como brasileiros e iguais, embora mantenham suas diferenças. Porém, infelizmente, ainda há intolerância nas relações sociais. No entanto, no mundo moderno, torna-se necessária a “regra de ouro”, como a quase todas as religiões: não façamos ao outro o que não queremos que seja feito a nós mesmos.

A pós-modernidade, como condição de cultura, é movediça, inconstante. Temos dificuldade em normatizar o tempo em que vivemos e nos defrontamos com situações desconhecidas que se proliferam em meio a incertezas. É o tempo da fragilidade do sujeito, das grandes instituições e dos discursos fortes, como aqueles das tradições religiosas, da família e da escola.

Assim é o símbolo religioso: algo aparente que esconde uma falta; está no lugar de algo. Mediação que nos aproxima do intangível, gerando sentido, valor. Um símbolo pode ser um modo de professar a crença e mesmo de rejeitá-la. Embora busque se aproximar da universalidade, o símbolo, como parte da linguagem, terá uma interpretação dependente das ideologias em jogo, do contexto, dos valores compartilhados, da legitimidade da convenção.

Para o Sociólogo Frances Bordieu¹¹², travamos conflitos para legitimar representações no campo simbólico, pela manutenção do poder em ditar quais são

¹¹²BOURDIEU, Pierre. *A reprodução*. Lisboa: Editorial Veja, 1978.

os valores válidos que devem ser seguidos e legitimados por determinadas significações que reproduzem a ordem estabelecida.

Contudo, na contemporaneidade, as legitimidades estão sob suspeitas. Numa perspectiva multiculturalista, em que muitas culturas convivem, os processos de legitimação são frágeis. Uma primeira dificuldade é fazer a inclusão das minorias sem excluir as majorias, ou seja, evitar a predominância cultural de um segmento, entendida como homogeneidade cultural. O que está em jogo é o reconhecimento do valor de cada cultura e seus modos de expressão.

Um pensamento capaz de ler na multiplicidade das aparências algumas consistências é possível num horizonte em que o conhecimento e experiência se dão ao interno de uma medição linguístico dialógica, em que coabitar significa reconhecer a dificuldade, a diversidade e, ainda assim, desejar manter a relação.

Dentro desta concepção é possível destacar que observar a religião do outro é tão antigo quanto ao nascimento do saber histórico. E lembremos que o saber histórico abrangeu e incluiu durante muitos séculos tudo o que separamos hoje em várias disciplinas. Isso é decorrência não só da ampliação dos objetos, como também da complexidade metodológica envolvida em seu tratamento. Assim o saber histórico até quase a segunda metade do século XIX englobava tanto a sociologia, como a antropologia, a economia, a religião, a política e, é claro, a história.

Dentre as manifestações culturais da humanidade, identificam-se inúmeras expressões, crenças, movimentos e tradições religiosas, ora influenciando, ora sendo influenciadas pelas culturas. Os humanos, em diferentes épocas, ao se depararem com distintas problemáticas e desafios - dentre elas, a própria morte - buscaram estratégias de superação, tanto em nível material, quanto de maneira simbólica. Decorrentes disso, incontáveis grupos sociais elaboraram conjuntos de mitos, ritos, símbolos, festas, celebrações, textos, crenças e doutrinas religiosas. De uma forma ou de outra, o aspecto religioso é um dos elementos a compor as "lentes" pela qual cada sujeito ou sociedade "vê" o mundo.

Esses sistemas simbólicos de abrangência social e cultural assumem a tarefa de significar o mundo e a vida, atribuindo o caráter de sagrado e profano, puro e impuro, ético e não ético aos acontecimentos do cotidiano. Assim, diferentes religiosidades, crenças, movimentos, filosofias, religiões, dentre outras, contribuem e, por vezes, determinam os modos de como o ser humano se posiciona no mundo,

orientando o relacionamento com seus semelhantes e com a natureza, constituindo referências para a constituição das identidades Culturais.

Para Habermas¹¹³,

A consciência religiosa deve, primeiramente, processar o encontro dissonante, do ponto de vista cognitivo, com outras confissões e outras religiões. Em segundo lugar, deve ser ajustar a autoridade de ciências que se investem do monopólio social de conhecimento de mundo. Por fim, deve responder a premissas de um Estado constitucional que se justifique a partir de uma moral profana.

Isto significa, traduz Rouanet, que as religiões precisam aprender a conviver entre si, a aceitar a autoridade da ciência dentro de seus limites e as regras do jogo democrático, que obrigam o Estado a seguir os ditames de uma moral profana¹¹⁴.

Os crentes devem aprender a traduzir suas convicções religiosas em linguagem leiga, se quiserem que seus argumentos sejam debatidos no espaço público¹¹⁵.

Mas o processo de aprendizado não pode ser uma rua de mão única. Os não-crentes devem também fazer um esforço de aproximação, tornando-se sensíveis aos potenciais semânticos da tradição religiosa, que muitas vezes se perdem quando transpostos na linguagem profana¹¹⁶.

Se Deus é um tema atual e o sagrado permanece rico e sólido no contexto pós-moderno, cujas marcas espelham-se no rosto da criança, do adolescente, do jovem, é lícito esperar na força libertadora do sagrado.

Certos princípios éticos fundamentais subjacentes e comuns a toda crença podem unir o que parece fragmentário. Pressentir a presença de um Ser além da criatura e do criado, o totalmente Outro, que se revela em um livro escrito antes dos tempos, antes das religiões estabelecidas e das revelações históricas, pode desenvolver a esperança e traçar o sentido da

¹¹³ HABERMAS, Jürgen. *Fé e conhecimento*. Folha de São Paulo. 6 jan. 2002. Suplemento Mais. In: GUERREIRO, Silas (org). *O Estudo das Religiões: Desafios Contemporâneos*. São Paulo: Paulinas, 2004, p. 108.

¹¹⁴ ROUANET, Sergio Paulo. *A volta de Deus*: In: Mais: Folha de São Paulo, 19 de maio. de 2002.

¹¹⁵ ROUANET, 2002.

¹¹⁶ ROUANET, 2002.

vida para muitos adolescentes e jovens. Eles podem construir um grande projeto de ética mundial em vista da sobrevivência humana¹¹⁷.

A religião é uma das fontes primordiais de sentido para a vida humana. Ela é um dos universais da cultura, a lado das expressões artísticas, das relações de parentesco com a linguagem.

Aliás, a religião é também uma linguagem. A capacidade de atribuir sentido depende da capacidade de simbolização. Essa capacidade distanciou os hominídeos de todos os outros primatas, levando-os a criar seu mundo material, suas relações sociais, e a encontrar respostas diferentes para a morte e a finitude humana¹¹⁸.

Diz Rubem Alves¹¹⁹ em *Suspiro dos oprimidos*,

Sabia que a religião é uma linguagem?
Um jeito de falar sobre o mundo...
Em tudo, a presença da esperança e do sentido...
Religião é tapeçaria que a esperança constrói com palavras.
E sobre estas redes as pessoas deitam.
É. Deitam-se sobre palavras amarradas uma nas outras.
Como é que as palavras se amarram?
É simples.
Com o desejo.
Só que, às vezes, as redes do amor viram mortalhas de medo.
Redes que podem falar de vida e podem falar de morte.
E tudo se faz com as palavras e o desejo.
Por isto, para se entender a religião, é necessário entender o caminho da linguagem.

A religião não se liquida com a abstinência dos atos sacramentais e a ausência dos lugares sagrados, da mesma forma que o desejo sexual não se elimina com os votos de castidade. E é quando a dor bate a porta e se esgotam os recursos da técnica que nas pessoas acordam os videntes, os exorcistas, os mágicos, os curadores, os benzedores, os sacerdotes, os profetas e os poetas, aquele que reza e suplica, sem saber direito a quem... E surgem então as perguntas sobre o sentido da vida e o sentido da morte, perguntas das horas de insônia e diante do espelho... O que ocorre com frequência é que as mesmas perguntas

¹¹⁷ QUEIROZ, José J. *O fenômeno religioso em tempos pós-modernos*. Diálogo. n.25.mar. 2002, pp. 8-12

¹¹⁸ CONSORTE, Josildeth Gomes. *A religião no processo de humanização*. Diálogo. n.25.mar. 2002, pp.13-15

¹¹⁹ ALVES, Rubem. *O suspiro dos oprimidos*. São Paulo: Paulinas. 1999, p. 30.

religiosas do passado se articulam agora, travestidas, por meio de símbolos secularizados¹²⁰.

A religião esta mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir. O estudo da religião, portanto, longe de ser uma janela que se abre apenas para panoramas externos, é como um espelho em que nos vemos. Aqui a ciência da religião é também ciência de nós mesmos: sapiência, conhecimento saboroso¹²¹.

A consciência de Deus é autoconsciência; o conhecimento de Deus é autoconhecimento. A religião é o solene desvelar dos tesouros ocultos do homem, a revelação dos seus pensamentos íntimos, a confissão aberta dos seus segredos de amor.¹²²

Nenhum fato, coisa ou gesto, entretanto, é encontrado já com as marcas do sagrado. O sagrado não é uma eficácia inerente às coisas. Ao contrário, coisas e gestos se tornam religiosos quando os homens os batizam como tais. A religião nasce com o poder que os homens têm de dar nomes às coisas, fazendo uma discriminação entre coisas de importância secundária e coisas nas quais seu destino, sua vida e sua morte se dependuram¹²³.

Esta é a razão por que, fazendo uma abstração dos sentimentos e experiências pessoais que acompanham o encontro com o sagrado, a religião nos apresenta com um certo tipo de fala, um discurso, uma rede de símbolos. Com esses símbolos os homens discriminam objetos, tempos e espaços, construindo, com seu auxílio, uma abóbada sagrada com que recobrem seu mundo.

O sagrado se instaura ao poder do invisível. E é ao invisível que a linguagem religiosa se refere ao mencionar as profundezas da alma, as alturas dos céus, o desespero do inferno, os fluidos e as influências que curam, o paraíso, as bem-aventuranças eternas e o próprio Deus.¹²⁴

É necessário prestar atenção nas diferenças. O discurso religioso não vive em si mesmo; falta-lhe a autonomia das coisas da natureza, que continuam as mesmas, em qualquer lugar. A religião é construída pelos símbolos que os homens usam. E os homens são diferentes; seus mundos sagrados também.

¹²⁰ ALVES, Rubem. *O que é religião?* São Paulo. Edições Loyola. 1999, p.12.

¹²¹ ALVES, Rubem. 1999, p.13.

¹²² FEUERBACH, Ludwig. In. *O que é religião?* São Paulo. Edições Loyola. 1999, p.13.

¹²³ ALVES, Rubem. 1999, p.25.

¹²⁴ ALVES, Rubem. 1999, p.27.

Para Berger¹²⁵,

Toda sociedade humana é um empreendimento de construção do mundo. A religião ocupa um lugar destacado nesse empreendimento. Nosso principal intuito aqui é formular alguns enunciados sobre a relação entre a religião humana e a construção humana do mundo.

A sociedade é um fenômeno dialético por ser um produto humano, e nada mais que um produto humano, que no entanto retroage continuamente sobre o seu produtor. A sociedade é um produto do homem. Não tem outro exceto aquele que lhe é conferido pela atividade e consciência humana. Não pode haver realidade social sem o homem.

A cultura consiste na totalidade dos produtos do homem. Alguns destes são materiais, outros não. O homem produz instrumentos de toda espécie imaginável, e por meio deles modifica o seu ambiente físico e verga a natureza à sua vontade. O homem produz também a linguagem e, sobre esse fundamento e por meio dele, um imponente edifício de símbolos que permeiam todos os aspectos de sua vida.

Na atualidade, a multiplicidade de expressões, movimentos e instituições religiosas tornaram-se uma das características fundamentais das sociedades modernas. No caso brasileiro, a diversidade étnico-cultural de povos indígenas, primeiros habitantes desta terra; a vinda de espanhóis, portugueses, alemães, italianos, açorianos, gregos, sírio-libaneses, dentre outros, durante o período da colonização; o grande número de povos africanos trazidos como escravos; e os intensos fluxos migratórios de povos do Oriente Médio e do Continente Asiático, contribuíram para a configuração de uma nação rica em diversidade cultural.

Os dados do IBGE, decorrentes do Censo de 2000, constataam a diversidade religiosa brasileira. Respondendo à pergunta “qual a sua religião?”, chegou-se a 35 mil respostas diferentes. O trabalho de análise, crítica e classificação desses dados resultou na elaboração de uma tipologia de 144 diferentes religiões, incluindo os “sem religião” e os de “religião não determinada”, demonstrando um quadro de multiplicidade de ofertas religiosas e liberdade de escolha.

Uma religião, no que concerne às suas recuperações, suas canalizações ou suas viabilizações do sagrado apresenta uma estrutura complexa... Sua mensagem

¹²⁵ BERGER, Peter L. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulus, 2011, p.15.

propriamente religiosa presente na celebração ou na comemoração dos seus cultos, acompanha-se, por um lado, de uma ideologia explicativa de si mesma, da história e do mundo, e por outro lado, de um programa de aplicação, seja *ad intra*, para a vida e a organização da sociedade na qual está implantada ou que aspira controlar.¹²⁶

É inevitável, por outro lado, que uma tal mensagem tome emprestados os elementos dessa ideologia e desse programa a contribuições teóricas ou práticas julgadas afins ou coniventes com o seu próprio grupo e que, fazendo isso, não tenda a aureolar de um caráter absoluto certos elementos que mais cedo ou mais tarde se mostrarão aleatórios: “Ciência de uma sociedade sem ciência”, uma religião torna-se exposta a um verdadeiro desmantelamento a partir do momento em que adentra uma sociedade equipada com uma ciência menos aproximativa¹²⁷.

O conhecimento religioso, resultado da produção cultural, integra conjuntos de saberes que caracterizam e estruturam as sociedades. Esse conhecimento, disponível de modo diverso nas mais diferentes religiosidades, credos e tradições religiosas, se constitui, portanto, como um dos referenciais utilizados pelos sujeitos para (re)construir sua existência e responder às diferentes situações e desafios cotidianos.

Cotidianamente, a diversidade religiosa se manifesta em todos os espaços socioculturais, inclusive nas escolas e salas de aula, revelando-se na multiplicidade de comportamentos, atitudes, valores, símbolos, significados, linguagens, roupas e sinais sagrados, bem como nos referenciais utilizados pelos sujeitos para realizar suas escolhas.

Sob essa ótica, o Ensino Religioso como componente curricular tem relevante papel ao nos ajudar mover num emaranhado de discurso, problematizando cada manifestação religiosa, juntamente com sua simbologia, na singularidade e universalidade, e, ao mesmo tempo, cada experiência do sagrado como fragmento de uma totalidade inatingível.

¹²⁶ DESROCHE, Henri. *O homem e suas religiões: ciências humanas e experiências religiosas*. São Paulo: Edições Paulinas, 1985, p. 93.

¹²⁷ DESROCHE, 1985, p. 93.

3.2 Diversidade Religiosa na Escola

Vivemos um momento em que muito se discute a questão da multiculturalidade. Entretanto, a diversidade religiosa muitas vezes é tratada como um tabu no espaço escolar. Por isso, se evidencia a importância de oportunizar acesso ao conhecimento das diferentes religiões professadas no mundo globalizado em que vivemos, considerando que a intolerância religiosa promove diversos tipos de discriminação, que em muitas ocasiões podem levar a graves conflitos.

Para viver democraticamente em uma sociedade multicultural é preciso conhecer e respeitar as diferentes culturas que a constituem. E o ambiente escolar é o espaço privilegiado para promover o conhecimento e a valorização da trajetória dos diferentes grupos sociais, pois só assim será possível superar atitudes de intolerância em relação às diferenças culturais.

A relevância do Ensino Religioso se mostra ao analisarmos o mundo plural em que vivemos, onde tantos conflitos de projeção mundial são marcados por questões étnico-religiosas. Desse modo, o diálogo inter-religioso surge como um importante desafio na atualidade também para a educação. Portanto, consideramos que os saberes abordados pela disciplina precisam ser pesquisados e contextualizados histórica e socialmente dentro do espaço escolar.

Ao pensarmos em religião, fica evidente que não podemos concebê-la de maneira isolada. No mundo atual, ao se refletir sobre religião, obrigatoriamente, necessita-se de uma aproximação com categorias tais como: classe social, gênero, raça/etnia etc. Não se pode pensar a religião sem antes fazer referência às relações de poder que agem sobre os sujeitos e sociedades. Desta forma, ao mostrar as relações que se constroem no âmbito religioso, cria-se nos alunos um senso crítico que busca encontrar as raízes dos problemas. Conhecer a realidade germina, no indivíduo, um sentimento que busca a sua transformação.

Estas constatações trazem novas exigências às práticas educativas e ao currículo que necessita construir-se a partir de contextos democráticos, no qual os interesses de todos sejam representados.

Marcon¹²⁸, afirma que o sistema de ensino passou a ter outra estrutura. Na atualidade os educandos são obrigados a frequentar uma escola que aumentou, de maneira significativa, o número de vagas para matrícula. Como consequência, a diversidade cultural no espaço escolar. Com esse movimento social percebe-se uma série de questionamentos em relação às dificuldades em trabalhar com a diversidade, surgindo dificuldades, pois a mesma não é pensada como uma totalidade social.

Sendo assim, Marcon¹²⁹ afirma que:

Essa questão aponta para um problema epistemológico. Trata-se de pensar a realidade como um campo onde se estabelecem relações, disputas e confrontos entre diferentes grupos étnico-culturais, mas também onde se podem propor ações políticas que deem conta de uma convivência solidária para a qual a diversidade precisa ser respeitada.

Assim, a educação escolar necessita perceber-se como espaço aberto para que o educando tenha a possibilidade de estabelecer diálogo, objetivando a alteridade. É necessário para tanto, oportunizar através dos conteúdos escolares, o conhecimento, a compreensão, o entendimento e a valorização, para que se sintam seguros, valorizados e respeitados.

Propostas para uma educação que privilegie o humano na intenção da totalidade, ou seja, buscando o seu desenvolvimento integral: físico, psíquico, cognitivo, afetivo, religioso, social, político e cultural, são pistas para uma práxis transformadora, cuja qualidade, com certeza, deseja a construção de uma sociedade onde o humano se apresenta como sujeito e autor de sua história. História esta, que poderá sofrer transformação a partir da compreensão dos contextos sociais, culturais, nos quais se está inserido.

A escola, enquanto espaço de construção e apropriação de conhecimentos, que privilegia a educação visando a inclusão e a totalidade do desenvolvimento dos educandos, percebe-se na função de ajudar o humano a se instrumentalizar efetivamente para tomadas de decisões de seu próprio destino, e

¹²⁸ MARCON, Telmo. Educação Interculturalidade e infância. GT Educação de crianças de 0 a 6 anos, n° 07, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2336--Int.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2011. p. 4.

¹²⁹ MARCON, 2006, p. 5.

consequentemente, de seu papel na sociedade. A escola poderá portanto, oportunizar respostas a esse humano sempre em busca, bem como necessita favorecer a educação da pessoa enquanto humana em relação a si mesma e ao outro. Por isso, as temáticas que abrangem a reflexão e a discussão sobre o multiculturalismo, a diferença, a identidade, e a alteridade, tornaram-se tópicos fundamentais nos questionamentos referente a educação na atualidade.

De acordo com as compreensões de Candau¹³⁰, a análise do cotidiano escolar tem demonstrado que a cultura escolar predominante se revela como disciplinar em termos de currículo e interdisciplinar em termos de comportamento, ainda distante ao contexto em que se insere a realidade cultural dos educandos ao que se remete ao multiculturalismo das novas configurações sociais. Neste sentido os educadores necessitam reconhecerem-se como sujeitos sociais, históricos e culturais. O maior desafio é a escola abrir espaços para lidar com as diversidades de culturas e reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrindo espaço para a manifestação e valorização das diferenças.

Consequentemente, as compreensões a respeito da cultura se encaminham para reflexões a respeito da diversidade cultural/religiosa, pois não existe uma história única para todos os povos. Mesmo passando por transformações, as culturas se mantêm diferentes entre si. Neste sentido, a diversidade cultural/religiosa aparece no espaço e no tempo sendo que os valores culturais são expressos de diferentes maneiras e de diferentes jeitos. Portanto, diferentes culturas possuem diferentes jeitos de perceber e de organizar seus espaços.

Repensar as estruturas envolve o pensamento crítico, a auto reflexão, a sensibilidade e o resgate da diversidade como uma ação educativa multicultural.

Tratando-se desse universo multicultural, a escola é a sua grande expressão e manifestação, pois é nesse espaço que o individuo aprende a conviver com a diversidade, seja de classe social, cultura, gênero, religião etc., logo nos primeiros anos de sua vida escolar. Desse modo, a escola é por excelência a grande formadora e promotora de pessoas abertas para o novo, que respeitam a diversidade sem considerá-la adversária.

¹³⁰ CANDAU, Vera Maria. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: _____. (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 51.

Nesse sentido, podemos afirmar que no espaço escolar o Ensino Religioso é a disciplina essencialmente multiculturalista, pois o conteúdo apresentado está na esfera do Fenômeno Religioso. E este, por sua vez, é um elemento da cultura, com a qual originalmente se mantém entrelaçado. Contudo o Ensino Religioso ainda carece, por parte de familiares, gestores escolares bem como de professores, de clareza quanto aos seus objetivos, conteúdos, metodologia, legitimidade e presença no currículo.

Desse modo, podemos pensar que o problema fundamental a ser colocado no estudo dos fenômenos religiosos pode ser como determinada cultura constrói, historicamente, seus sistemas religiosos. Por isso, para estudar os fenômenos religiosos deve-se estar atento aos usos e sentidos dos termos que em determinada situação histórica, geram crenças, ações, instituições, livros, condutas, ritos e teologias.

Diversidade cultural e multiculturalismo relacionam-se diretamente com a educação e a questão religiosa. Por meio da educação, a cultura é veiculada por instituições educadoras e aprendida pelas novas gerações. Dessa forma, as pessoas aprendem a ver culturas diferentes, e as julgam do seu ponto de vista, como expressa Nelson Mandela¹³¹:

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por outra origem ou, ainda, por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Por isso, é importante entender como a educação viabiliza o multiculturalismo e possibilita a diversidade cultural, criando um espaço democrático que dê lugar ao encontro e à convivência entre as culturas e as religiões.

De acordo com Geertz¹³²,

O multiculturalismo é como teias de significado das vivências concretas dos sujeitos de uma determinada sociedade, e, por meio dela, estipulam-se regras, convencionam-se valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Cada cultura tem sua forma de conceber o mundo, de modo que não há lugar para discriminação, pois as culturas, por serem peculiares, não podem ser hierarquizadas.

¹³¹ URI, Iniciativa das Religiões Unidas. In. *Diálogo Revista de Ensino Religioso*. Ano XVI – n° 61 – Fevereiro/abril – 2011, p. 14.

¹³² GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LT, 2008. In: *Diálogo Revista de Ensino Religioso*. Ano XVI – n° 61 – Fevereiro/abril – 2011, p. 19.

A religiosidade manifesta-se de múltiplas maneiras. Tem-se de um lado as diferentes religiões praticadas pela população. De outro, parte do modo de ser de muitos indivíduos ainda que não professem uma religião.

Para Corrêa¹³³, a religiosidade, por ser uma manifestação cultural de natureza imaterial, é um patrimônio, que precisa ser respeitado e preservado.

A instituição internacional Iniciativa das Religiões Unidas afirma que não haverá paz até que todos os grupos e comunidades reconheçam a diversidade de culturas e de religiões num espírito de respeito mútuo e de compreensão. E a educação possibilita a construção multicultural do espaço democrático para este encontro e convivência.

De fato, as religiões que se quer classificar não se comportam como espécies diferentes de um mesmo gênero: em outras palavras, elas não podem ser consideradas como uma unidade analítica, mas formam as partes de uma unidade sintética¹³⁴.

Por tudo isso, na religiosidade em curso se justapõem crenças religiosas tradicionais, ao lado de conteúdos ideológicos e, ainda, novos valores religiosos em gestação. O nexos entre esses componentes, embora difuso, é a única matéria-prima disponível para a geração de sentido.

Resta acrescentar que a comunidade religiosa, como um espaço de organização da relação com a transcendência e com suas exigências atávicas, é substituída por um conjunto flácido e móvel de juízos utilitários¹³⁵.

Tudo isso porque formas, condutas religiosas, estilos de espiritualidade, e condutas religiosas uniformes, evidenciam a presença influente de um substrato religioso-cultural que denominamos *Matriz Religiosa Brasileira*. Esta expressão deve ser apreendida em seu sentido lato, isto é, como algo que busca traduzir uma complexa interação de ideias e símbolos religiosos que se amalgamaram num decurso multissecular, portanto, não se trata *stricto sensu* de uma categoria de definição, mas, de um objeto de estudo. Esse processo multissecular teve, como desdobramento principal, a gestação de uma mentalidade religiosa média dos brasileiros, uma

¹³³ CORRÊA, Rosa Lyda Teixeira. *Cultura e diversidade*. Curitiba: Ibpex, 2008. In: Diálogo Revista de Ensino Religioso. Ano XVI – n° 61 – Fevereiro/abril – 2011, p. 19.

¹³⁴ OTTO, Rudolf. *O Sagrado: um estudo do elemento não-racial na ideia do divino e a sua relação com o racial*. São Benardo do Campo: IEPG e Impr. Metodista, 1985.

¹³⁵ BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: Religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes/Koinonia, 2003, p. 30.

representação coletiva que ultrapassa mesmo a situação de classe em que se encontrem¹³⁶.

Neste aspecto cabe ressaltar a importância de se fazer diálogo entre as religiões. Sendo assim, o diálogo entre as religiões é, assim, decidida e sinceramente real, pois enlaça com essa busca a partir de dentro de cada uma. Então desaparece o espírito de competitividade para exercitar-se somente o de acolhida e oferecimento.

A inquietude da busca deixa descoberta a necessidade de compreendê-los em si mesmo. Por sua parte, a experiência prazerosa e positiva do que é próprio impele ao oferecimento gratuito. Em ambos aos casos se está na justa atitude religiosa.

Podemos – e devemos – dar inclusive um passo a mais, qualificando de “absoluta” a verdade das religiões. No sentido de que não seria correto permanecer numa mera funcionalização das religiões em relação aos nossos possíveis progressos ou ainda em relação à religião bíblica. Elas tem valor *em si mesmas*. Basta vê-las em sua função dentro da própria tradição¹³⁷.

Por isso seu valor é verdadeiramente “absoluto”, já que nessas religiões está em jogo o destino definitivo de seus crentes. Com isto a autocompreensão religiosa não somente não fica ameaçada, como também pode ser levada a redescobrir importantes elementos de si mesma.

A palavra “religiosidade” é muitas vezes entendida e utilizada com o adjetivo “popular”. E por “religiosidade popular” se entende uma gama de práticas e crenças um pouco à margem da instituição, quando não claramente fora da “religião” vivida e proposta pela instituição.

Utilizaremos a palavra “religiosidade” no sentido de fé e vivência pessoal de religião. Religiosidade designa neste sentido o tom, a matriz do sentido de fé e vivência religiosa na pessoa. Por ter fé, a pessoa tem atitude religiosidade, que pode se manifestar em atos, ritos, comportamentos, visões de mundo, enfim, em modos

¹³⁶ BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 41.

¹³⁷ QUEIRUGA, André Torres. *O diálogo das religiões*. São Paulo: Paulus, 1997. p. 62.

de portar-se e comportar-se. O sentimento que suporta do ponto de vista subjetivo este conjunto “religioso”.

A interação religiosa vista a partir da religiosidade é um processo que acontece desde os tempos mais antigos da humanidade. A partir do momento em que alguma ação religiosa (ritual, sacrifício, templo, etc.) possa significar algo para alguém, isto é, ser experiência religiosa, haverá com ela uma identificação. Ela será um lugar de referência. Assim “costumes religiosos” muito diversos entre si e de origem distinta acabaram sendo assumidos por outros grupos, na medida em que tiveram um significado religioso, quer dizer, uma vez que proporcionaram uma experiência religiosa e com isto uma identificação¹³⁸.

Por conta do diálogo que aconteceu neste nível, podemos ver inúmeros exemplos na história das religiões de interação religiosa. Assumir o diálogo inter-religioso como tarefa institucional é um processo bastante recente na história das religiões e ainda de longe não consolidado em todas as instituições.

Outro fator que entra em questão no diálogo inter-religioso conduzido pela instituição religiosa é apresentação e defesa de “sua verdade religiosa”. E nem poderia ser diferente, pois a instituição religiosa não pode abrir mão de sua verdade religiosa, pois isto significaria abrir mão de sua própria identidade e em parte por razão de ser. Para um processo de diálogo, este fato age, no entanto, mais como uma cristalização do que como um mecanismo de fluidez¹³⁹.

O diálogo inter-religioso, a partir da perspectiva da religiosidade, encontra na experiência religiosa o seu ponto de convergência. A identificação com determinada experiência religiosa ou com aspectos dela é o ponto do qual se dá no diálogo, é o ponto no qual acontece a interação. Ela acontece ou não. Ela é decorrente de um sentimento. É a proximidade deste sentimento religioso o trilha que conduz e facilita o diálogo¹⁴⁰.

É importante, a partir disso, distinguir claramente entre a realização de diálogos religiosos e o estudo das religiões como sistema. Diálogos religiosos pode ser parte do campo de estudo. Devido à complexidade deste, que não é apenas

¹³⁸ NUMEM: revista de estudos e pesquisa da religião. Universidade Federal de Juiz de Fora. V.10, n. 1 e 2 (1 e 2 sem. 2007). p.30.

¹³⁹ NUMEM, 2007, p.31.

¹⁴⁰ NUMEM, 2007, p. 33

histórico, mas também atual parte ativa da cultura contemporânea é natural que o especialista esteja próximo aos eventos diários, tomando parte deles. Essa é uma oportunidade para a observação participativa, e algumas vezes até mesmo para a participação observacional. No entanto, é também possível, e na verdade provável, que parte das perspectivas teóricas do estudo das religiões possa ser relevante para o futuro progresso do diálogo entre as religiões. Deste modo, algumas razões serão exemplificadas para que se encoraje a proximidade entre o estudo das religiões e as várias atividades relacionadas ao diálogo religioso.

Embora exista a necessidade de se distinguir claramente o estudo das religiões e a realização de diálogos entre religiões, parece haver vários modos pelos quais o primeiro pode auxiliar o segundo. Aqueles que representam tradições religiosas na ocasião dos diálogos deveriam, portanto, levar em conta as perspectivas teóricas e as tarefas do estudo das religiões. Eles podem até mesmo desejar contribuir para seu desenvolvimento subsequente. Especialistas no estudo das religiões, de sua parte, podem sentir-se livres para participar em discussões contemporâneas, embora mantendo uma visão clara de sua disciplina acadêmica.

Dessa forma, o Ensino Religioso, a partir da diversidade religiosa, contribui para uma escola democrática e inclusiva. Pois, ao pensarmos em religião, fica evidente que não podemos concebê-la de maneira isolada. No mundo atual, ao se refletir sobre religião, obrigatoriamente, necessita-se de uma aproximação com categorias tais como: classe social, gênero, raça/etnia etc. Não se pode pensar a religião sem antes fazer referência às relações de poder que agem sobre os sujeitos e sociedades. Desta forma, ao mostrar as relações que se constroem no âmbito religioso, cria-se nos alunos um senso crítico que busca encontrar as raízes dos problemas. Conhecer a realidade germina, no indivíduo, um sentimento que busca a sua transformação.

Ao buscar uma educação que tenha uma perspectiva multicultural, tende-se a ressaltar o caráter conflitivo das práticas culturais, fato que pôde ser verificado nas discrepâncias dos depoimentos das professoras. Esse talvez seja o ponto de maior destaque do trabalho: trazer mais questionamentos que respostas, desconfiar, problematizar e desconstruir os consensos. Nas palavras de McLaren¹⁴¹, “O campo

¹⁴¹ McLaren, 2000, p. 142.

social está sempre aberto e nós devemos explorar suas fissuras, falhas, lacunas e silêncios”.

Nesse contexto, a escola pode ser o espaço para promover o reconhecimento da multiculturalidade religiosa, pois valorizar as diferentes crenças é um passo fundamental para o diálogo inter-religioso. Na medida em que aprofundamos o estudo sobre as religiões, podemos aumentar a compreensão das crenças individuais e superar as barreiras dos preconceitos, atitudes que constroem um mundo hostil e intolerante. Para tanto, se destaca a importância de promover o conhecimento das diversas expressões religiosas no espaço escolar. O grande desafio para a educação em nossos tempos marcado pela pluralidade religiosa é promover o respeito pelo outro como legítimo outro, em sua diferença e singularidade, sem o intento de homogeneizar as culturas, mas sim celebrar a diversidade cultural.

3.3 A Gestão da Diversidade na Sala de Aula

Um dos pontos chave do multiculturalismo é a questão da diversidade. A diversidade não é simplesmente, ou unicamente um conceito filosófico, uma forma semântica. A diversidade é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico.

Assim, é possível estudar a diversidade desconsiderando-se as mudanças e as evoluções que fazem dessa ideia uma realização dinâmica. Constatada em determinado momento e sociedade, qualquer diferença é, ao mesmo tempo, um resultado e uma condição transitória. Resultado e uma condição transitória. Resultado, se considerarmos o passado e privilegiamos o processo que resultou em diversidade. Mas ela é, igualmente, um estado transitório, se privilegiamos a continuidade da dinâmica, que vai necessariamente alterar este estado no sentido de uma configuração posterior.

A experiência da diversidade gera tensões e resistências que podem ser analisadas sob uma perspectiva exclusivamente sociopolítica, como sendo conflitos pela redistribuição do poder, recursos econômicos, meios de produção, controle

social. Mas o multiculturalismo coloca questões mais fundamentais, relativas à capacidade de um sistema social integrar uma diferença autêntica, que não seja comandada “por cima”, nem “pasteurizada” para se tornar digerível. Os principais modelos de espaço social multicultural parecem ter uma dificuldade intrínseca de integralizar a diversidade.

É muito importante, assim, principiar a discussão da gestão da diversidade na sala de aula pontuando que ensinar e aprender significa na realidade, praticar o aprendizado, ou seja, é correlacionar teoria e prática. Sendo assim, podemos enfatizar que o ensino-aprendizado ocorre em qualquer ambiente, que o mesmo começa através da família, igreja, do convívio em comunidade e na escola, locais onde estão presentes os dilemas da prática pedagógica. Esses dilemas decorrem de diversas épocas com seus valores, conceitos, ideias e mentalidades, e tantas metodologias utilizadas para lidar com o ensinar e o aprender.

Nessa perspectiva, é importante relacionar o saber adquirido do educando na prática educacional com a cultura vivenciada no dia-a-dia, pois o aluno ao se iniciar na escola já possui diversos conhecimentos. Conhecimentos estes, condizentes com a sua cultura.

É nesse aspecto que os dilemas da prática pedagógica encontram-se relacionados. Pois, para um professor é mais fácil anular as diferenças, o conhecimento prévio do que relacionar o senso comum com o conhecimento científico.

Diante de tal reflexão, podemos afirmar que os alunos em sua maioria não se sentem participantes da cultura estudantil na condição de aprendizes ativos. Eles não vivem plenamente a cultura da escola que tem “a capacidade de se autoconstruir independentemente e se interagir com estes universos”¹⁴². Já que tem seus próprios rituais, símbolos, organização de espaço e tempo, comemorações das datas cívicas, festas, gincanas, organizados de forma homogenizada, não partilhando valores culturais, vivências e experiências extra-escolares no espaço da sala de aula.

¹⁴² CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.23.

Para Oliveira¹⁴³,

(...) a escola, enquanto criação cultural das sociedades letradas, tem um papel singular na construção do desenvolvimento pleno dos membros dessas sociedades. Essa instituição tem a função explícita de tornar `letrados` os indivíduos, fornecendo-lhes instrumentos para interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento e com o modo de construir conhecimento que é o próprio da ciência. A escola é um lugar social onde o contato com o sistema de escrita com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos dessas outras conquistas culturais sobre modo de pensamento.

Sendo a escola esse espaço social e cultural que agrega várias modalidades de pensamentos, sentimentos, conhecimentos e ideias, o aluno precisa ter a oportunidade de dizer o que pensa, expor suas ideias, fazer julgamentos e formar conceitos, para que não tenha as mesmas respostas para as diferentes perguntas.

Lamentavelmente, até hoje, a sala de aula ainda é muitas vezes marcada pela linearidade, com seus ritmos, rotinas, horários, intervalos, números de aulas, disciplinas.

Para que isso não aconteça, é preciso que tanto o professor quanto o aluno se considerem ouvintes e falantes, vozes que estão presentes na sala de aula, respeitando o outro com seus conceitos e ideias. Mas a escola que temos e fazemos ainda é muitas das vezes a do silêncio, da disciplina, da ordem das *coisas*. Enquanto não se buscar uma certa significação para o processo de ensinar e aprender com sentido cultural mais amplo, professores e alunos estarão ensinando e aprendendo *coisas* que não são traduzidas e vividas dentro do contexto escolar.

Neste sentido, a interface da gestão da diversidade é o momento de articulação da oscilação de posturas pedagógicas distintas. Como tal, é uma zona de transição e conflitos de miscigenação e diferença.

Contudo, o próprio professor, na sua prática cotidiana pode adaptar soluções que, aparentemente, visam melhorar o processo de ensino/aprendizagem, mas que também não são mais que tentativas de “gestão controlada de exclusão”¹⁴⁴. De fato, mesmo uma rápida análise revela que não se trata senão de práticas através das

¹⁴³ OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir e escrever*. Revista de Antropologia, USP, v. 39, 1996, p. 63.

¹⁴⁴ SANTOS, B. de S. *A Construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES. Centro de Estudos Sociais. Janeiro, N° 135, Coimbra. 1999.

quais os professores tentam “afastar o diferente” de que se dão conta existir na sua sala. E “afastam o diferente” porque para um professor normalizador, daltônico cultural¹⁴⁵, ela é algo negativo com que tem dificuldade de lidar que é mesmo necessário erradicar.

Assim sendo, é evidente que o exercício da gestão curricular tem de ser acompanhada de uma compreensão de características quer sócio culturais, quer do contexto em que vivem os alunos com que o professor trabalha dos constrangimentos que tem que enfrentar, das potencialidades e dos recursos existentes, nem sempre muitos visíveis, que poderá explorar.

É importante que esta gestão tenha sempre como pano de fundo uma preocupação de encarar o processo educativo como algo que, entre outras *coisas*, tem também potencialidades para além de oferecer conhecimentos importantes e desenvolvimentos vários de capacidades, despertar e estimular nos alunos o sentido da importância do exercício de cidadania¹⁴⁶.

Por outras palavras, é no âmbito de um posicionamento atento e permanentemente crítico (que lhe proporcionará tal conhecimento sobre os alunos) que o professor terá a possibilidade de agir, de decidir minimamente os riscos que tal ação implica.

É esta tentativa original de ligação, esta preocupação em conseguir articular situações por vezes aparentemente divergentes, de culturas eruditas (prescritas oficialmente nos currículos) com a cultura que informa a socialização primária dos alunos, visando contribuir para que eles desenvolvam atitudes críticas e conscientes que estrutura as características de um dispositivo de diferenciação pedagógica.

Os projetos que realizamos no cotidiano escolar devem trabalhar sobre jogos que as crianças jogam¹⁴⁷, histórias que elas contam¹⁴⁸, tentar reconstruir com elas as suas genealogias¹⁴⁹, e a partir disto (e com isto) conseguir desencadear também aprendizagens curriculares (para além do estímulo à autoestima que tais situações representam), são práticas que exemplificam o recurso a dispositivos de

¹⁴⁵ STOER, S. R.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999, p.40.

¹⁴⁶ GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. (orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 41.

¹⁴⁷ CORTESÃO, Luiza. *E agora tu dizias que... : jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Porto. Edições Afrontamento, 1995, p.102.

¹⁴⁸ CORTESÃO, 1995, p. 110.

¹⁴⁹ ARAÚJO, Helena Costa e STOER, Stephen R. *Genealogias nas Escolas: a capacidade de nos surpreender*, Porto: Edições Afrontamento.1993, p. 67.

diferenciação pedagógica. São, portanto formas de trabalho (re)criados em cada situação.

De acordo com Fleuri¹⁵⁰, o eixo conceitual em que surgem os questionamentos e as reflexões no espaço do assunto intercultural, refere-se à possibilidade de respeito às diferenças e a integrá-las de maneira que não sejam anuladas. Esta intenção é válida para as diferenças étnicas e culturais, como para a diversidade de propostas metodológicas, bem como para os saberes do pensamento complexo que venha surgir e nas articulações das informações em rede. É fundamental registrar que a intercultura refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, bem como, diversas práticas e variados contextos sociais.

A gestão da diversidade como reflexo crítico contextualizado na totalidade cultural, remete à necessidade de reflexões sobre as diferenças que perpassam as relações complexas entre os agentes sociais e históricos. O espaço de debate entre as diversas concepções e propostas com relação ao surgimento de questionamentos entre os processos de identidades sociais e culturais diferentes constitui a intercultura. Neste sentido leva implicações de extrema importância para a educação.

Dessa maneira pode-se trazer Freire¹⁵¹, ao destacar que a ontologia freiriana mostra o humano como incompleto na medida em que tem consciência de suas carências; inconcluso, pois sempre acrescenta algo mais ao que é inacabado por estar em permanente dinâmica eco desorganizativa /organizativa. Essa condição faz com que as ações subjetivas tanto sejam incompletas, inconclusas e inacabadas ao nível de subjetividade quanto de objetividade. Assim, lidar com as diferenças na perspectiva do multiculturalismo passa a ser um marco referencial na busca de conceitos e entendimentos de alteridade.

Para Sidekum¹⁵²,

o diálogo entre as pessoas e as culturas é uma possibilidade para se chegar ao consenso. Porém, “este diálogo possível entre as pessoas e culturas deverá ser concebido e sustentado por uma educação sistemática e permanente em nossa sociedade.”

¹⁵⁰ FLEURI, Reinaldo Matias. *Cultura: uma categoria plural*. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Rio Grande do Sul, Ed. Unijui: 2002.

¹⁵¹ FREIRE, 2003, p. 23.

¹⁵² SIDEKUM, Antônio (org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Rio Grande do Sul: Ed. Unijui, 2003, p. 236.

Esta postura se faz necessária, pois, na cultura ocidental, presente na América Latina com herança da colonização, a filosofia tem como paradigma o pensamento do idêntico. Portanto, “não há conhecimento da alteridade. O que existe é o idêntico, o mesmo. Fora da compreensão da identidade do mesmo será impossível o reconhecimento do outro modo de ser”¹⁵³.

Assim, na atitude de negação da alteridade, as ideias do outro são refutadas categoricamente e uma postura de prepotência e arrogância se instala e faz com que na América Latina as pessoas se “acostumem” a presenciar e submeter-se em função dos processos de denominação e exclusão. Desqualificam-se as ideias, a pessoa do outro, por meio de afirmações categóricas e ameaçadoras, ao passo que “difícilmente em nossos debates buscamos e suportamos a argumentação da vida e a reflexão sobre a multiplicidade das cosmovisões que o ser humano constrói e sustenta ao longo da história de sua vida”¹⁵⁴

Nesse aspecto, destaca-se a pedagogia crítica. Ela está apoiada no desenvolvimento e na aplicação à realidade de práxis pedagógica que se preocupam com o repensar de políticas educacionais em uma sociedade multicultural. Encoraja educadores e educadoras a afirmarem e legitimarem significados locais e constelações de significados (folclore, saberes populares) que crescem fora de comunidades discursivas particulares, mas que, ao mesmo tempo interrogam os interesses, ideologias e práticas sociais, aos quais esses saberes atendem, quando são analisados sob uma perspectiva mais global de economias de poder e privilégio. Educadores(as) devem assumir a questão da diversidade de maneira a não repetir o essencialismo monocultural, mas sempre valorizando o multiculturalismo, por meio de uma política de construção de alianças, de sonharem juntos, de solidariedade e de interação com o outro, seja qual for a cor, a raça, o gênero.

Essas ações certamente se constituem em estratégias eficientes para a gestão da diferença na sala de aula que contempla todos os alunos da turma, permitindo ao professor seguir a evolução do desenvolvimento das competências dos alunos, valorizando a diversidade cultural existente na sala de aula. Muitas outras formas de colaboração são possíveis de serem implementadas no contexto

¹⁵³ SIDEKUM, 2003, p. 239.

¹⁵⁴ SIDEKUM, 2003, p. 236.

de uma classe que vive o princípio do multiculturalismo no processo de construção do conhecimento onde todos podem aprender independentemente de raça, gênero, etnia, religião...

Portanto, somos todos convidados a olhar para essas tantas *coisas* do cotidiano, das aprendizagens, das vivências e das experiências na perspectiva de mudança. Com isso, cria-se a possibilidade de a escola deixar de ser “*coisa*” para ser envolvimento cultural, ressignificando o mundo e a vida, os alunos e os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatado o histórico da disciplina Ensino Religioso no Brasil, várias questões se colocam, indo desde a imposição da Igreja Católica que faz o início da história do Ensino Religioso, até o decreto presidencial de Nº 9.475/97 que dá nova redação ao artigo 33 da Nova Lei de Diretrizes e Bases.

A partir da leitura histórica, constata-se que as aulas de Ensino Religioso no Brasil Colonial e Imperial tinham como objetivo expandir a fé católica, usando a imposição sobre os gentios, ou seja, o que acontecia na verdade era catequese.

Não havia, contudo, clareza do que se pretendia com o Ensino Religioso, como elemento integrante do sistema de Ensino. Nesse processo, o Ensino Religioso, no período republicano, começa a seguir novos rumos. Iniciam-se algumas discussões sobre a sua prática que já não é só católica, pois o protestantismo começa a difundir-se.

É importante ressaltar, nesse momento, que no decorrer da história a disciplina Ensino Religioso teve vários avanços e que merecem seus reconhecimentos, tendo como primordial sua garantia na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1961, 1971 e 1996.

Contudo, esses avanços não impedem o distanciamento da Lei com a prática escolar. Nesta área falta compromisso e respeito para com o(a) educando(a). Faz-se necessário de forma urgente a compreensão e o entendimento do art. 33 da nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, alterado pela lei de nº 9.475/97 e que sejam criados mecanismos para que a lei possa de fato ser colocada em prática. Não apenas em nível de sistema de ensino, mas também nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas.

A necessidade da valorização da disciplina Ensino Religioso enquanto área de conhecimento como as demais disciplinas, como estão reconhecidas pelas Diretrizes Curriculares, muito contribuirá com o Ensino Religioso.

Partindo deste aspecto, cabe ainda salientar que práticas pedagógicas também necessitam serem revistas, visto que o Brasil é um país pluricultural no que corresponde não apenas a cultura como também segmentos religiosos.

Sendo assim, cabe pensar o Ensino Religioso numa perspectiva multicultural como uma forma de combater conflitos e diferentes formas de discriminações de ordem física, cognitiva, religiosa, étnica, cultural e de fechamentos aos diferentes que são identificados no cotidiano educacional/social. O desconhecimento e consequente ausência de valorização e respeito às diferentes expressões culturais presentes no contexto brasileiro, geram e alimentam diferenças que são próprias de uma sociedade, que se pauta por uma política de competição e exclusão.

As possibilidades e propostas de ações diferenciadas geradas por uma prática pedagógica multicultural sinalizam para a possibilidade de trabalhar as questões da religiosidade no âmbito escolar, dando respaldo e visibilidade a uma das necessidades do ser humano, que é ser respeitado no caminho escolhido para relacionar-se com o sagrado.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais é desta forma que:

A problemática que envolve a discriminação étnica, cultural e religiosa, ao invés de se manter em uma zona de sombra que leva à proliferação da ambiguidade nas falas e atitudes, alimentando com isso o preconceito, pode ser trazida à luz, como elemento de aprendizagem e crescimento do grupo escolar como um todo¹⁵⁵.

Como um dos resultados identificados nesta prática, também foi possível constatar o aprofundamento dos conhecimentos da confessionalidade de cada educando, respaldado na identidade religiosa dos mesmos; perceber a relação de poder implícita nas questões da identidade e da diferença, bem como, compreender a riqueza e a importância de conviver com as diferenças.

Práticas pedagógicas que integrem a perspectiva multicultural em suas atividades cotidianas, além de promoverem uma relação entre diferentes culturas, a partir dos estudos sobre estas, poderão pelo conhecimento de diferentes visões de mundo contribuir, para que educandos e educadores compreendam e assumam outras posturas diante das diferentes realidades sociais, culturais e religiosas.

¹⁵⁵ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 57.

Assim, “a dimensão multicultural pode trazer ferramentas para reconhecer aspectos da complexidade do real. Pode, também, ajudar no crescimento da autoconsciência – o que aumenta a possibilidade de presença, ação e cidadania - para aqueles que vivem em ambientes marginalizados”¹⁵⁶.

O componente curricular de Ensino Religioso, ao lado das demais disciplinas escolares tem a tarefa social de, pela veiculação em uma perspectiva intercultural dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade: desafiar educandos e educadores para diferenciados olhares e leituras na perspectiva da construção de um outro mundo, melhor e possível, elaborando e desenvolvendo práticas pedagógicas cotidianas, que tenham no acolhimento e respeito às diferenças, próprias de uma sociedade profundamente diversa, um constante aprendizado e exercício na e para a alteridade.

Esta pesquisa quis trazer contribuições diferentes para a criação de novas e efetivas propostas educativas, conectadas diretamente às demandas e urgências da realidade multicultural do contexto brasileiro e planetário. Sair do trajeto comum pode ser altamente desinstalador, provocador e ameaçador para muitos; mas também carrega em si o desafio e a esperança de múltiplas possibilidades de abertura para novas experiências e ações superadoras. Esta esperança, segundo Keim, se organiza “nas esteiras da imaginação, que se desprende em todas as direções e, com esses ‘fios’, pode-se tecer a felicidade humana, onde os multifacetados cenários devem exaltar a beleza revolucionária de mudar a vida e transformar o mundo em suas múltiplas e diferenciadas relações”¹⁵⁷.

No tocante às práticas educacionais, que incluam aspectos das diferenças culturais com base em leituras e observações no cotidiano educacional, Oliveira reflete que na atualidade a discussão e o pensamento educacional em relação a essas questões encontra-se ainda em uma fase embrionária. Esse quadro se apresenta em “decorrência de uma educação ocidental secularizada e unicultural, que de forma abrangente aciona seus mecanismos ‘extra-curriculares’ de

¹⁵⁶ FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: UNIJUÍ, 2001, p.20.

¹⁵⁷ KEIM, Ernesto Jacob. *Manual para o Ensino Religioso*. Itajaí, Publicação da Secretaria de Educação, 2003, p.2.

propagação e conseqüente perpetuação dos estereótipos culturais das crenças e valores, sobre a identidade dos diferentes povos, nações, religiões e culturas”¹⁵⁸.

A multiculturalidade e suas relações com a educação na perspectiva de uma educação multicultural constituem-se, em fecundo campo para novas e desafiadoras pesquisas. Este trabalho se ateve a analisar apenas alguns aspectos a partir de textos observados, abrindo a possibilidade de novas reflexões e práticas a serem desenvolvidas. Algumas referências a possíveis incursões já foram sinalizadas no seu decorrer, outras ainda não foram identificadas na humildade, limitação, inconclusão e provisoriedade de um trabalho que se percebe histórico, por isso mesmo condicionado, mas não determinado.

Neste sentido, o desafio posto transcende o espaço desta pesquisa e seus interlocutores e busca na alteridade das relações entre os diferentes sujeitos culturais, perspectivas e práticas na e para a construção de um mundo melhor e possível, nas sendas de uma educação multicultural.

¹⁵⁸ OLIVEIRA, M. P. P. A História e a epistemologia no ensino de ciências: dos processos aos modelos de realidade na educação científica. in ANDRADE, A. M. R. (Org.) Ciência em Perspectiva. Estudos, Ensaio e Debates. Rio de Janeiro: MAST/SBHC, 2003, p. 133-149. p.149.

REFERENCIAS

ALVES, Rubem. *O suspiro dos oprimidos*. São Paulo: Paulinas. 1999.

_____. *O que é religião?* São Paulo: Edições Loyola, 2002.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Helena Costa e STOER, Stephen R. *Genealogias nas Escolas: a capacidade de nos surpreender*, Porto: Edições Afrontamento.1993.

BANKS, J.A; BANKS, C.A. *Multicultural Education: historical development, dimensions, and practice*. Review of Research in Education, v. 19, 1993.

BATESON,Gregory.*Natureza é Espírito: Uma Unidade Necessária*, Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1987.

BERGER, Peter L. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulus, 2011.

BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: Religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes/Koinonia, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução*.Lisboa: Editorial Veja,1978.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo, Cortez, 1997.

BURITY, JOANILDO A. *Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares*. 2002.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANDAU, Vera Maria. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2003

CÂNDIDO, Viviane Cristina. *Há lugar para o ensino religioso na escola?* Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.5, n.16, p.185-207, set./dez. 2005. Disponível em:

[http:// www6.inep.gov.br/ .../bee-online/lista.asp?cod=37319&](http://www6.inep.gov.br/.../bee-online/lista.asp?cod=37319&). Capturado em: 10 nov. 2011.

CARNEIRO, Sandra M. C. de Sá. *Liberdade Religiosa, Proselitismo ou Ecumenismo: controvérsias acerca da (re) implantação do ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro*. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 28., 2004, Caxambu. Anais... Caxambu, ANPOCS, p. 2-28, 2004.

CARON, Lurdes - Equipe do GRERE. *O Ensino Religioso na Nova LDB*. Petrópolis, Vozes, 1998.

CASSINER, Ernst. *A filosofia das formas simbólicas: I – A linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. *Discurso pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife Bagaço, 2004.

COLVARA, Lauren Ferreira. *Por que usar os estudos culturais em pesquisa sobre TV?* Unirevista, São Leopoldo, vol 1, n. 3, p. 1-14, jul. 2006.

CONSORTE, Josildeth Gomes. *A religião no processo de humanização*. Diálogo. n.25.mar. 2002. pp.13-15

CORTESÃO, Luiza. *E agora tu dizias que... : jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Porto. Edições Afrontamento, 1995.

CURY, Carlos Jamil. *O curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.17, p.20-37, jun.1993. Ensino religioso no Brasil: o retorno de uma polêmica recorrente. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

DESROCHE, Henri. *O homem e suas religiões: ciências humanas e experiências religiosas*. São Paulo: Edições Paulinas, 1985

Diálogo Revista de Ensino Religioso. Ano XVI – n° 61 – Fevereiro/abril – 2011.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt. *Todos os caminhos levam a Deus – O CONER e o ensino religioso em Santa Catarina, Brasil*. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS GT RELIGIÃO E SOCIEDADE, 27., 2003, Caxambu. Anais... Caxambu, ANPOCS, 2003.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso no Brasil - tendências, conquistas e perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

_____. *Cultura: uma categoria plural*. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí, Ed. Unijui: 2002.

FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. (orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa(orgs) et. all. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2004.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Zahar. Rio de Janeiro, 1978.

GIROUX, Henry. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. In: SILVA, Tomaz da (org). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, L. A. O. Discriminação Étnica e Multiculturalismo. In: *Formação do Educador: Dever do Estado, Tarefa da Universidade*. M. A. V. Bicudo & Celestino A. da S. Jr (orgs). UNESP, São Paulo, 1996.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HABERMAS. Jürgen. *Fé e conhecimento*. Folha de São Paulo. 6 jan. 2002. Suplemento Mais. In: GUERREIRO, Silas (org). *O Estudo das Religiões: Desafios Contemporâneos*. São Paulo: Paulinas, 2004. P. 108.

HALL, STUARD. In CANDAU, VERA MARIA. *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender*. 2001.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Da diáspora: Identidade e Mediações culturais*, Org. Liv Sovik. Ed.UFMG/UNESCO, Belo Horizonte/Brasília.2003.

HAMILTON e Gibbons 1980, p.15, in GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa(orgs) et. all. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez,2004.

JUNQUEIRA, S. R. A. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

KEIM, Ernesto Jacob. *Manual para o Ensino Religioso*. Itajaí, Publicação da Secretaria de Educação, 2003.

KNECHTEL, Maria do Rosário. *Multiculturalismo e processos educacionais*. Curitiba: Editora Ibpex, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura um conceito antropológico*. 2003.

LUI, Janayna de Alencar. *Em nome de Deus: um estudo sobre a implementação do ensino religioso nas escolas públicas de São Paulo*. Florianópolis: 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2006.

LIRA, Bruno Carneiro. *Leitura e Recontextualização: o discurso multicultural*. São Paulo: Paulinas, 2010.

MARCON, Telmo. Educação Interculturalidade e infância. GT Educação de crianças de 0 a 6 anos, n° 07, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2336--Int.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2011.

MARIANO, Ricardo. *Secularização do estado, liberdades e pluralismo religioso*. 2002, p. 2. Disponível em: <http://www.naya.org.ar/congresso2002/ponencias/ricardo_mariano.htm>. Acesso em: 13 ago. 2012.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, Vozes, 1991.

_____. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MONROE, Paul. *História da Educação*. 16ª Ed. Trad. Idel Becker. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

MOREIRA, Antônio Flávio B. *"Currículo e controle social"*. Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

_____. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 3ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Currículo: Questões atuais*. São Paulo: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, 3ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 2001.

_____. *Complexidade e transdisciplinaridade: A reforma da universidade e do ensino fundamental*, Rio Grande do Norte: UFRN, 1999.

NELSON, Paula Cary & GROSSBERG, Laurence. *Estudos Culturais: uma introdução*. In: SILVA, Tomaz da (org). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

NUMEM: revista de estudos e pesquisa da religião. Universidade Federal de Juiz de Fora. V.10, n. 1 e 2 (1 e 2 sem. 2007).

bOLIVEIRA, M. P. P. A História e a epistemologia no ensino de ciências: dos processos aos modelos de realidade na educação científica. in ANDRADE, A. M. R. (Org.) *Ciência em Perspectiva*. Estudos, Ensaios e Debates. Rio de Janeiro: MAST/SBHC, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir e escrever*. Revista de Antropologia, USP, v. 39, 1996.

OTTO, Rudolf. *O Sagrado: um estudo do elemento não-racial na ideia do divino e a sua relação com o racial*. São Benardo do Campo: IEPG e Impr. Metodista, 1985

PAIXÃO, Marcelo J. P. *Manifesto anti-racista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil*, São Paulo: DP&A, 2005.

PASSOS, Ensino Religioso: *Construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: *mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas*. In: Ensino Religioso e formação docente. São Paulo: Paulinas, 2006.

PERESSON, M. L. *Pedagogias e culturas*. In: SCARLATELLI, C. C. S.; STRECK, D. R.; FOLLMANN, J. I. *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, p.57-107. 2006

PIERUCCI, Antônio Flávio. *"Bye bye, Brasil" o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000*. Estudos Avançados, n. 52, dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 de set. 2012.

_____. *Reencantamento e dessecularização: a propósito do auto-engano em sociologia da religião*. Novos Estudos Cebrap, São Paulo, v. 49, n. 49, p. 99-117, nov. 1997.

PINAR, w.; GRUMET, M. Theory and practice and the reconceptualisation of curriculum studies. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa(org). *Currículo: Questões atuais*. São Paulo: Papyrus, 1997.

QUEIROZ, José J. *O fenômeno religioso em tempos pós-modernos*. Diálogo. N.25.mar. 2002. PP. 8-12

QUEIRUGA, André Torres. *O diálogo das religiões*. São Paulo: Paulus, 1997.

RANQUETAT, César Jr. *Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras*. Revista eletrônica de Ciências sociais, São Paulo, n.1, p163-

180.2007. Disponível em www.csonline.ufjf.br/artigos/arquivos/religiao.pdf. Capturado em: 09 out.2011.

ROMANELLI, Otalza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. 20ª ed. Petropolis: Editora Vozes,1998.

ROMANO, Roberto. *Ensino laico ou religioso*. In: CUNHA, Luiz Antônio, (Org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1984.

ROUANET, Sergio Paulo. *A volta de Deus*: In: Mais: Folha de São Paulo, 19 de maio. de 2002.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.), *Reconhecer para libertar*,

_____. *A Construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES. Centro de Estudos Sociais. Janeiro, Nº 135, Coimbra. 1999.

SCHWARTZMANN, Simon. *A política da igreja e a educação: o sentido de um pacto*. Revista Religião e Sociedade, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 108-127, mar. 1986.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru: EDUSC,1999.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*, São Paulo. Companhia das Letras. 2000.

SIDEKUM, Antônio (org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Injuí: Ed. Unijui, 2003.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. 1984.

STOER, S. R; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis, Vozes, 2001.

URI, Iniciativa das Religiões Unidas. In. *Diálogo Revista de Ensino Religioso*. Ano XVI – nº 61 – Fevereiro/abril – 2011.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. In: , in MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa(org). Currículo: Questões atuais.São Paulo: Papirus,1997.