

Currículo e Diversidade Cultural: uma abordagem a partir do Ensino Religioso nas escolas públicas

Alberes de Siqueira Cavalcanti
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Maranhão

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar a relação entre currículo e diversidade cultural especificamente naquilo que concerne à inserção da disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas. Apresento algumas análises conceituais sobre o tema currículo, uma síntese do seu percurso histórico, evidenciando a relação entre currículo e política, mostrando a não neutralidade do currículo. Em conclusão, apresento uma reflexão sobre a diversidade religiosa e defendo o princípio da laicidade da escola pública.

Palavras-chave: ensino religioso, currículo, diversidade cultural, escola pública

Abstract

This article analyses the relation between curriculum and cultural diversity specifically aiming at religious teaching in public schools in Brazil. I approach school curriculum in its conceptual and historical perspectives highlighting its link with politics what shows that neutrality is not an accomplishment in curriculum choices. In conclusion, it is presented a reflection on religious diversity and my defense of a secular public school.

Keywords: *religious teaching, curriculum, cultural diversity, religious diversity, public school*

Introdução

A relação entre educação formal e cultura está na ordem do discurso educacional contemporâneo. Em grande parte, isso se deve ao contexto pós-colonial e ao processo de globalização que trouxe para o cenário internacional a questão da identidade cultural dos povos e dos grupos minoritários que migraram dos chamados países periféricos e

formaram colônias nos países desenvolvidos. Assim, a questão do respeito à diversidade cultural passou a ser discutida por educadores do Norte e do Sul. Expressões como multicultural, pluricultural, transcultural passaram a fazer parte das discussões que envolvem a política educacional e cultural, envolvendo assim as discussões sobre currículo.

No Brasil, um país caracterizado pela pluralidade cultural, a reivindicação de uma educação inclusiva que considere a diversidade regional, racial, étnica e religiosa da sua população também se faz sentir. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com toda a polêmica que o envolve, além de propor o pluralismo cultural como um dos temas transversais, o define como um dos objetivos gerais do ensino fundamental.

Um dos elementos da cultura brasileira que mais sofreu mudanças nas últimas décadas foi o campo religioso. De uma sociedade tida como catolicamente hegemônica e homogênea, passamos para uma sociedade religiosamente complexa e diversificada, com o considerável aumento de instituições evangélicas das mais variadas matizes, a efervescência de movimentos religiosos de origem oriental, esotéricos, além da resistência e valorização das religiões afro-brasileiras.

Currículo: uma aproximação teórica

No âmbito educacional, o currículo constitui-se num campo complexo cujos limites conceituais são bastante alargados. Ribeiro, na busca de definir o currículo, faz a distinção entre as “acepções comuns” e “concepções típicas”. Nas primeiras, o currículo é definido como “o elenco e sequência de matérias ou disciplinas para todo o sistema escolar” (RIBEIRO, 1999, p. 11), confundindo-se com “plano de estudos”; ou como “programas de ensino num determinado nível ou área de estudo do sistema escolar” (p. 12); ou ainda a junção dessas acepções, “identificando o currículo com o conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos” (p. 12). Nas “concepções típicas”, o autor destaca as definições de currículo como “conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, sob a tutela da escola” (p. 13); “a noção de currículo como plano e organização do ensino-aprendizagem” (p. 15).

A partir dessas várias nuances do currículo, é possível perceber que ele envolve questões de ordem teórica e prática, referentes à educação formal e que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem, ao conhecimento escolar, à vivência da escolarização. As “concepções típicas”, no entanto, já oferecem uma distinção entre o que se vivencia e o que se planeja em termos de currículo. Alguns autores chamam a atenção para esta distinção. Pacheco, por exemplo, define o currículo como “um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (1996, p. 20). Já Sacristán, enfatiza que o “currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar” (1995, p. 84).

Santos (1998), considerando o currículo como “um artefato social e cultural”, diferencia o currículo formal (escrito em forma de propostas ou guias curriculares) do currículo real (todo material que permita o estudo da prática de uma determinada matéria ou disciplina escolar). Segundo essa autora, o currículo escrito mostra os interesses e as influências que atuam no nível das formulações das políticas educacionais e estabelecem parâmetros para a realização da prática pedagógica; já a realização do currículo em sala de aula pode ser analisada por meio da história de vida de professores. De tal forma, pode haver discrepância entre as propostas curriculares oficiais e aquilo que realmente é ensinado na escola.

Nesse ponto, chegamos então a estabelecer a relação entre currículo e política educacional e cultural. O currículo não pode ingenuamente ser visto como um documento estático, desinteressadamente estabelecido, como se a escola e o que nela se faz, se vivencia e se aprende ou desaprende não possuísse relação com o seu entorno social, político, econômico e cultural. Disso resulta a importância do currículo para qualquer sistema educacional, uma vez que alguém define formal e/ou realmente o que se ensina ou não, para quem se ensina ou não, como se ensina ou não, quando se ensina ou não. Obviamente que esse alguém que define o currículo possui uma visão de mundo, de sociedade, de homem e de educação que se quer fomentar no processo de ensino-aprendizagem.

A organização do conhecimento escolar, portanto, não obedece unicamente ao interesse estritamente educacional. Santos (1998), analisando a história das disciplinas escolares, observa o processo de mudanças curriculares, fazendo-nos compreender que as disciplinas escolares são apenas aparentemente estáveis, mas que historicamente elas sofrem mudanças. Tais mudanças dependem de fatores internos e externos, de eventos políticos e sociais que tornam plausíveis ou implausíveis certas ideias já existentes em um campo do currículo, do papel da psicologia na construção do currículo e da instrução, pela influência crescente do livro didático, vinculado às empresas editoriais, e das mudanças de orientação nos vestibulares.

Assim, a organização curricular do conhecimento escolar em disciplinas não é algo historicamente imutável e ideologicamente neutro. A própria organização disciplinar do conhecimento escolar, a inserção ou não de uma disciplina no currículo, os conteúdos e objetivos de uma determinada disciplina, as mudanças na abordagem e no tratamento metodológico de uma disciplina, tudo isso obedece a interesses internos e externos à própria escola relacionados a questões epistemológicas, ideológicas, políticas e sociais.

Currículo e política: o caso do ensino religioso

Essa não neutralidade do currículo, o que implica a introdução ou não de determinadas disciplinas e na seleção ou não de determinados conteúdos, é perfeitamente constatada quando analisamos a inserção da disciplina Ensino Religioso no currículo da escola pública brasileira. Desde que a república instituiu a separação Igreja-Estado, a questão central até agora posta quanto a essa disciplina diz respeito ao princípio da laicidade. “A laicidade, ao condizer com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, não pode conviver com um Estado portador de uma confissão” (CURY, 2004, p. 182). Nesse sentido, a escola pública, como esfera estatal, não pode comportar o elemento religioso ou confessional, sob a pena de infringir o dispositivo constitucional que proíbe o Estado de subvencionar qualquer atividade de natureza religiosa, de acordo com o artigo 19 da Constituição Federal de 1988.

A história educacional brasileira testemunha que, desde o seu nascedouro com a vinda dos jesuítas, os interesses políticos e religiosos confluíram numa política educacional voltada para a catequese e o

desenvolvimento das “escolas de primeiras letras”. Mesmo com a independência, no período imperial, a relação Igreja-Estado continuou. A monarquia brasileira, por meio da Constituição Imperial de 1824, consagrou o catolicismo como a religião oficial do Estado, e a presença da catequese católica na educação pública foi apenas uma consequência lógica da determinação constitucional. Durante todo o período que vai da Colônia ao Império, a política foi regida pelo princípio absolutista que apregoava a religião de acordo com o rei (*cujus régio, ejus religio*). De tal forma, também a política educacional e o currículo obedeceram a esse princípio, definindo uma educação pública eminentemente religiosa.

No período republicano, com a adoção do princípio da laicidade que institui a separação entre Igreja e Estado, a inserção do Ensino Religioso no currículo da escola pública funcionou como uma espécie de termômetro para medir o grau de intensidade na relação Igreja-Estado, ao mesmo tempo em que foi usada como moeda de troca nas negociações entre essas instituições. Sua inclusão, portanto, deveu-se mais à lógica dos interesses políticos e ideológicos da relação Igreja-Estado, situando na linha tênue que separa o público e o privado, do que propriamente aos interesses educacionais. O marco nessa disputa política e ideológica em torno do Ensino Religioso foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, em que educadores se posicionam a favor da escola pública laica e contrários ao Ensino Religioso.

Essa polêmica perdurou na história republicana nacional, sendo reeditada na Constituição de 1988 e na LDBEN 9.394/96, em que de um lado estavam os defensores do laicismo e do outro os defensores do Ensino Religioso. Sob a forte mobilização e pressão de entidades religiosas que organizaram um movimento pró-Ensino Religioso na Assembleia Constituinte, manteve-se o Ensino Religioso na atual Constituição como “disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (Art. 210. § 1º), com matrícula facultativa.

A LDBEN 9.394/96, no artigo 33, trazia de um lado a conquista dos defensores do Ensino Religioso e de outro a conquista dos seus adversários. Retomando o artigo 210 da Constituição de 1988, o texto garantia essa disciplina de matrícula facultativa também em horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Estabelecia também a possibilidade de o Ensino Religioso ser 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 ainda interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que ficariam responsáveis pela elaboração do programa de ensino da disciplina.

Apesar dessa considerável vitória dos defensores do Ensino Religioso, a primeira redação do artigo 33 trazia-lhes um entrave não menos respeitável: a expressão “sem ônus para os cofres públicos” (o que desobrigava o Estado a destinar recursos humanos e financeiros na efetivação dessa disciplina). A reação dos defensores do Ensino Religioso foi rápida e eficaz. Em apenas sete meses, contando com a anuência de representantes do governo federal e da oposição, conseguiram que o artigo 33 fosse alterado. “Sob a liderança do deputado Padre Roque (PT/PR), com apoio do MEC e de empresários da educação, aprovou-se a lei nº 9.475/97, que alterou o art. 33” (PAULY, 2004, p. 27).

Do ponto de vista histórico e pedagógico, essa disciplina perdurou nesse processo basicamente como um elemento eclesial dentro da escola, na forma de catequese ou aulas de religião, com seu conteúdo e tratamento metodológico voltado para a difusão da doutrina cristã, especialmente na sua versão católica. Assim, podemos constatar com o exemplo da disciplina Ensino Religioso o que nos alerta Apple:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1995, p. 59).

De tal forma, observamos que o currículo se insere no jogo de poder, no exercício político dos sujeitos sociais. No caso brasileiro, as instituições religiosas, marcadamente as católicas, e setores governamentais e do empresariado do ensino foram mais hábeis politicamente em articular suas forças e manter uma tradição já existente no currículo nacional: a inserção da disciplina Ensino Religioso.

Currículo e Diversidade Cultural Religiosa

A religião é uma das mais complexas manifestações culturais. Ao mesmo tempo em que se constitui um fenômeno universal, se constitui concretamente numa forma particular, evidenciando uma modalidade de diversidade cultural. Nesse sentido, também a questão religiosa torna-se um problema cultural no espaço da educação formal, ou seja, um tema a ser enfrentado por uma educação que pretenda levar em consideração a diversidade cultural. E, nesse caso, o currículo passa a enfrentar a questão posta pelo multiculturalismo. É o que nos faz perceber Sacristán ao afirmar que também “[...] há problemas de multiculturalismo quando, em um sistema educacional, ou mesmo em uma escola, confluem populações com religiões diferentes ou línguas diferentes” (1995, p. 94). O caso maranhense, especialmente ludovicense, evidencia exemplarmente a diversidade cultural religiosa brasileira que se reflete na escola pública.

O fato de existir uma disciplina no currículo escolar direcionada para o fenômeno religioso põe sem dúvida para o currículo a questão do multiculturalismo, pois a possibilidade de surgir preconceitos contra alunos e alunas de denominações ou movimentos religiosos minoritários ou social e historicamente postos à margem é concreta. A escola pode vir a ser um campo de exclusão a partir da perspectiva religiosa, determinando o que é legítimo ou não com relação a conteúdos, práticas, crenças e valores a ser ensinados na disciplina em questão.

Para os que defendem o multiculturalismo, a escola trabalha apenas com uma parcela restrita da experiência humana, ou seja, com os saberes, valores e atitudes que fazem parte do que se denomina versão autorizada ou legítima da cultura. Nesse processo, a cultura dos diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais que isso, essa cultura é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela versão autorizada da cultura, o que tem estado, geralmente, presente em todas as esferas do sistema escolar (SANTOS, 2001, p. 8).

O fenômeno religioso é um fenômeno antropológico e como tal cultural. Como parte da cultura humana universal e de grupos e povos

em particular, é desejável que seja estudado e conhecido pelas gerações de alunos e alunas que frequentam a escola pública. Dada à sua importância, a religião pode fazer parte do currículo da escola pública, mas como fenômeno não como crença, espiritualidade, teologia ou doutrina, pois são aspectos que fogem da alçada do Estado laico, sendo da competência de cada instituição ou movimento religioso em particular.

Portanto, somente respeitando a laicidade da escola pública, tornando as práticas e os conteúdos do Ensino Religioso e dos ensinamentos não religiosos (no sentido de não ser doutrinário, confessional, ou interconfessional), mas secularizados (no sentido de garantir a laicidade e a cientificidade do conhecimento escolar), parece ser possível uma disciplina na escola pública que dê conta da dimensão simbólica do ser humano, tantas vezes descuidada pela educação formal.

A nova redação do art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenta resolver a questão da laicidade garantindo matrícula facultativa, “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil” e proibindo “quaisquer formas de proselitismo”, além da propositura de que se estabeleça uma “entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”. É lógico que há uma distância entre esse Ensino Religioso não proselitista e respeitoso da diversidade cultural religiosa e aquele catequético, claramente confessional e a serviço de uma única instituição religiosa.

Apesar de não muito bem resolvida a questão da laicidade, a nova lei possibilita um novo foco para a polêmica em torno do Ensino Religioso. Ao considerar essa disciplina como parte da formação do cidadão, vetar qualquer forma de proselitismo, sobretudo ao subtrair a orientação antes dada acerca da confessionalidade e interconfessionalidade, abre o caminho para se pensar o Ensino Religioso do ponto de vista secular. Há que se reconhecer a importância pessoal e sociocultural da religião que, como a linguagem e a arte, constitui-se uma das expressões universais da cultura e caracterizadora da humanidade. Contudo, a escola pública não é o lugar apropriado para tratar da religião de forma religiosa, seja ela confessional ou interconfessional.

O passado de atrelamento da disciplina Ensino Religioso aos interesses da Igreja Católica imprimiu-lhe, no imaginário educacional, um caráter eclesial e confessional, estranho à escola pública. Contudo, deve-se ressaltar que “a lei nº 9.475 acabou com a possibilidade de as igrejas e religiões controlarem o ensino religioso na escola pública [...] elas perderam o controle sobre currículo, formação e seleção do corpo docente de ensino religioso” (PAULY, 2004, p. 181). Assim, pelo menos do ponto de vista legal, não se justifica uma espécie de fidelidade ou compromisso da escola pública e dos seus professores a uma determinada confissão religiosa, ou mesmo que o Ensino Religioso deva ser uma disciplina de natureza religiosa. Tratar de religião na escola pública, não significa praticar religião, adotar práticas religiosas ou induzir os alunos e as alunas a isso, eles têm todo o direito – inclusive religiosamente falando, o livre arbítrio – de rejeitar qualquer iniciativa de caráter religioso nesse tipo de escola.

Há que se observar que a questão da diversidade cultural religiosa em nosso país relaciona-se ainda com questões raciais e socioeconômicas, o que a torna mais complexa ainda. Não é razoável pensarmos como se vivêssemos numa espécie de sociedade multicultural harmônica, encobrindo a desigualdade com a diversidade. “O tema do multiculturalismo não pode ser separado das condições sociais e econômicas concretas de cada sociedade” (SACRISTÁN, 1995, p. 93). De tal forma, um currículo que pretenda inserir a diversidade cultural religiosa não descuidará do aspecto crítico, buscando uma proposta emancipatória e transformadora das relações de dominação e exclusão que se estabelecem na sociedade e na escola.

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), criado em 1995 e composto por representantes de várias tradições religiosas, teve um forte papel nas discussões sobre o Ensino Religioso na LDBEN 9.394/96 e foi um dos responsáveis pela alteração do artigo 33 da referida lei. O FONAPER elaborou, em outubro de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), apresentado ao MEC, e que serviu de orientação para a nova redação do artigo 33. Lançado oficialmente em agosto de 1997, os PCNER constituem hoje uma referência para o Ensino Religioso, sendo utilizados por muitos educadores em todo o país. É o que ocorre, por exemplo, com

a proposta curricular para o Ensino Religioso, elaborada pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, com pouquíssimas alterações de redação que espelham os PCNER. No caso da rede municipal de educação de São Luís, a proposta curricular para o Ensino Religioso ainda não foi oficialmente aprovada, mas a sua versão preliminar já finalizada também reflete a influência dos PCNER.

A iniciativa do FONAPER é importante, por tratar-se de uma proposta que pretende respeitar a diversidade cultural religiosa, evitando o proselitismo e a doutrinação. É um avanço, por ser elaborado por representantes de várias tradições religiosas, por não ser catequético ou doutrinário. Mas os PCNER ainda permanecem ligados a um tratamento religioso para o Ensino Religioso, sem entrar no mérito da laicidade do ensino público.

A proposta dos PCNER é, de forma articulada, a primeira que define uma identidade para a disciplina Ensino Religioso como área de conhecimento própria e pedagogicamente bem definida. Inova e distancia-se bastante de uma visão catequética ou estreitamente confessional dessa matéria, abrindo-lhe a possibilidade de ter um tratamento pedagógico em alicerce filosófico e científico, sobretudo quando define entre os objetivos dessa disciplina: “proporcionar o conhecimento dos elementos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando”; e “analisar o papel das tradições religiosas na estrutura e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais”.

No entanto, esse avanço não pode ofuscar alguns problemas de ordem epistemológica e ideológica que perpassam os PCNER e comprometem a viabilidade do Ensino Religioso efetivamente como uma disciplina da escola pública. Considerando de antemão que “na raiz de toda criação cultural está a Transcendência” (FONAPER, 2001, p. 20) e que o objeto da disciplina é o Transcendente, a proposta dos PCNER inscreve-se numa perspectiva religiosa na abordagem do Ensino Religioso, aceitando “tacitamente o dogma religioso do *inatismo*, segundo o qual a transcendência seria uma ‘capacidade inerente ao ser’” (PAULY, 2004, p. 179).

Segundo os PCNER, o Ensino Religioso “não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na escola, mas sim uma

disciplina centrada na antropologia religiosa” (FONAPER, 2001, p. 11). Sendo assim, deve-se considerar que, do ponto de vista antropológico e sociológico, não é razoável aceitar nenhuma dimensão humana que seja *a priori* natural, como uma natureza humana já estabelecida. As afirmações acerca do ser humano – como *homo sapiens*, *homo loques*, *homo faber*, etc. – devem ser situadas histórica e culturalmente. Assim também o *homo religiosus* observa essa inscrição no terreno da história e da cultura, ou seja, a dimensão religiosa não é inata, não se nasce religioso, não se tem uma natureza religiosa inerente ao ser humano. Como todas as outras dimensões, a religiosa também é apreendida no processo de socialização no qual nos humanizamos.

Quando os PCNER defendem que o educando deva fazer “conscientemente, a **passagem do psicossocial para a metafísica/Transcendência**, a partir do que assimila na Escola” (FONAPER, 2001, p. 46, grifos nossos)¹, nada impede que isso seja uma forma de indução para uma determinada visão da Transcendência e, mesmo na hipótese de que isso não ocorra, é evidente que não é da competência da escola pública ensinar o caminho das pedras para a experiência ou o conhecimento da Transcendência/Deus. Não se pode, portanto, partir desse pressuposto epistemológico e, de alguma forma, levar os alunos e as alunas a uma visão ou experiência religiosa presumivelmente mais lúcida, explícita e religiosamente mais elevada da Transcendência.

Essa centralidade que as categorias “Transcendência” e o “Transcendente” assumem nos PCNER, perpassando todo o documento, reconduz o Ensino Religioso para uma abordagem religiosa e dificulta o seu fazer pedagógico na escola pública, tanto do ponto de vista dos conteúdos propostos como do tratamento didático. Tal dificuldade fica evidenciada, por exemplo, quando se orienta a sensibilizar o educando para o “mistério” (p. 46, 49, 52); o “sobrenatural” (p. 49, 52); o exercício do “silêncio interior” (p. 46); a compreensão do “eu interior de cada pessoa em relação com o Transcendente” (p. 52); o “educar para o sentido profundo da experiência mítica na autoridade do discurso religioso” (p. 52) e o “entendimento da espiritualidade que cultiva a

¹ Conferir também as páginas 27, 49, 52, 55 dos Parâmetros, em que essa ideia da passagem para a Transcendência também é expressa.

vivência do mistério” (p. 55). Percebe-se claramente o viés espiritualizante e místico presente na proposta dos PCNER.

O Transcendente é outra palavra para Deus, muito próximo afinal da concepção monoteísta judaico-cristã. E aqui entra uma questão de ordem ideológica referente à diversidade cultural religiosa: como garantir que, ao tratar do Transcendente e não do fenômeno religioso propriamente dito, uma determinada visão do Transcendente não se imponha? Mesmo dentro de uma determinada religião pode haver diferentes visões acerca do Transcendente e essas visões influenciam a visão de mundo das pessoas e grupos sociais, repercutindo na ética, na política, nas relações de gênero, de etnia, de poder, etc. Assim, ao se propor trabalhar com o Transcendente no chão da escola, não se pode ingenuamente abstrair essa ideia como sendo universal e neutra, partindo tão somente da crença de que afinal “Deus” é o mesmo para todos.

Como adverte Sacristán: “A diversidade é possível apenas quando existe variedade” (1995, p. 84). Mas como existir variedade se a prática pedagógica estiver orientada por uma ideia homogeneizada do Transcendente? Na prática pedagógica, no currículo real, um determinado “Deus” – geralmente aquele do professor ou dos livros didáticos – será glorificado e outros “deuses” serão expulsos do Olimpo escolar. O princípio da laicidade deve ser observado também com relação à garantia do respeito à diversidade cultural religiosa. Se, realmente, o Ensino Religioso não for tratado como uma área de conhecimento desvinculado dos interesses particulares das instituições religiosas, com um objeto de estudo epistemologicamente fundamentado, a propositura da diversidade cultural religiosa não passará de um discurso vazio. E, nesse aspecto, a proposta do PCNER torna-se ambígua². Por isso, há que se buscar o objeto do Ensino Religioso no próprio fenômeno religioso e não no Transcendente, o que seria adotar *a priori* uma determinada crença ou postura religiosa.

² Num outro texto, o FONAPER é bastante claro ao definir que: “A disciplina Ensino Religioso tem como objeto de estudo o fenômeno religioso” (FONAPER, p. 21). Nos PCNER, define-se “como objeto o Transcendente” (FONAPER, 2001, p. 5). Nos dois textos do FONAPER, porém, evidencia-se a centralidade do Transcendente para a disciplina Ensino Religioso. Pauly (2004, p. 174) chama a atenção para a persistência de um “dilema epistemológico”, caso se tome o Transcendente como objeto da disciplina Ensino Religioso.

Outro aspecto com relação aos PCNER deve ser refletido. Uma questão levantada por Apple num outro contexto geopolítico³ poderia também nos inquietar: “faz sentido a idéia de um currículo nacional?” (1995, p. 59). Esse questionamento pode nos inspirar outro ponto relativo ao nosso objeto: em que medida faz sentido uma proposta nacional para o Ensino Religioso? Uma vez que os PCNER foram tomados como referenciais para a elaboração das propostas curriculares locais, das secretarias estaduais e municipais de educação, há que se perguntar até que ponto esses parâmetros nacionais estão sendo adotados, levando em consideração a realidade social, cultural e religiosa local.

Conclusão

Ao final dessa análise, alguns aspectos da nossa reflexão merecem ser reiterados. O primeiro deles diz respeito à compreensão da não neutralidade do currículo, o que equivale a situá-lo no jogo e nas relações de poder que estão além dos muros da escola, mas que confluem para a sala de aula, onde o professor, as disciplinas, seus conteúdos e práticas desempenham um papel importante. A perspectiva histórica que buscamos apresentar da disciplina Ensino Religioso evidencia, por certo, essa nuance política do currículo.

Outro aspecto a ser salientado é a distinção estabelecida por vários teóricos entre o currículo formal e o currículo real, chamando a atenção para a importância do segundo. É no chão da escola, na prática pedagógica de ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno, nos processos de avaliação, na utilização dos recursos didáticos que o currículo se efetiva. À medida que o real é vivo, é movimento, certamente a cena que se passa na escola e na sala de aula não é a mesma prevista no roteiro. No caso do Ensino Religioso, não são muitas as garantias concretas para que seja “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa” e proibindo “quaisquer formas de proselitismo”, a não ser que se elimine qualquer postura religiosa no trato da disciplina.

Há que se considerar que a aceitação da diversidade cultural religiosa em nosso país é um fenômeno bastante recente. O mesmo ocorre com relação à construção de um novo paradigma para o Ensino

³ Apple no artigo “A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?”, analisa a proposta de um currículo nacional nos Estados Unidos.

Religioso. Na prática, estamos ainda muito distantes da nova proposta curricular para o Ensino Religioso, de tal forma que podemos constatar que, assim como na sociedade, também na escola pode ocorrer violência simbólica contra alunos e alunas em nome da religião.

A questão da diversidade cultural religiosa no sistema escolar, como vimos, passa pelas opções político-ideológicas na definição do currículo formal, que desempenha o papel de nortear a prática pedagógica no chão da escola. No entanto, há que se considerar que o currículo real nunca é idêntico ao currículo formal. É na escola que, de fato, se produz o conhecimento escolar e se processa o ensino-aprendizagem. Nesse sentido, professores e professoras têm um papel decisivo na efetivação do currículo, por meio da escolha do livro didático ou não, da seleção e organização dos conteúdos, dos recursos técnicos e métodos adotados, da relação que mantêm com alunos e alunas, pela definição político-ideológica que adotam em sala de aula.

Portanto, a mudança de paradigma que se pretende na disciplina Ensino Religioso tem muito a ver com a formação e a prática do professor e da professora dessa disciplina. E, sob esse aspecto, é possível questionar até que ponto alguns professores e professoras de Ensino Religioso estão dispostos, à maneira fenomenológica, de pôr entre “parênteses” as suas verdades, certezas e seguranças religiosas em respeito a uma escola pública laica e culturalmente marcada pela diversidade religiosa.

Referências

APPLE, Michael W. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, F. B.; SILVA, T. T. da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 59-87.

CURY, Carlos R. Jamil. *Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente*. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, set/out/nov/dez, 2004, n. 27. p. 183-191. Acesso em: <http://www.anped.org.br/rbe27/anped-n27-art12.pdf>.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso*. 4. ed. São Paulo: Ave Maria,

Currículo e Diversidade Cultural:
uma abordagem a partir do Ensino Religioso nas escolas públicas

2001.

_____. *Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio*. [1998?]. In: *Caderno de Estudos Integrante do Curso de Extensão – a distância – de Ensino Religioso*. (Caderno 1, *O Ensino Religioso é disciplina integrante da formação básica do cidadão*).

_____. *Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio*. [1998?]. *Caderno de Estudos Integrante do Curso de Extensão – a distância – de Ensino Religioso*. (Caderno 2, *O Ensino Religioso na diversidade cultural-religiosa do Brasil*).

PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.

PAULY, Evaldo Luis. *O dilema epistemológico do ensino religioso*. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, set/out/nov/dez, 2004, n. 27. p. 172-182. Acesso em: <http://www.anped.org.br/rbe27/anped-n27-art11.pdf>.

RIBEIRO, Antonio Carrilho. *Desenvolvimento curricular*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Currículo e diversidade cultural*. In: SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, Antonio F. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. *História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise*. In: *Revista Educação e Realidade*, jul./dez. 1998.

_____. *O Ensino Religioso no currículo escola*. In: *Diálogo: Revista de Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, maio, 2001. p. 5-11.