



DIVERSIDADE RELIGIOSA E CURRÍCULO ESCOLAR: PRESENCAS, AUSÊNCIAS E DESAFIOS

Elcio Cecchetti - UFSC e UNOCHAPECÓ¹

Resumo: Dentre as inúmeras manifestações culturais da humanidade, identificam-se expressões, crenças, movimentos e tradições religiosas que influenciam a organização dos grupos sociais. No entanto, no cotidiano das escolas públicas, é possível identificar presenças e ausências curriculares quando se trata da diversidade religiosa. Isso porque, *oficialmente*, ao longo da origem da escola, o conhecimento religioso passa de objeto central da ação educativa a elemento combatido e desprestigiado. Mas, por outro lado, *oficiosamente*, continuada presente nas escolas, nas quais, determinadas culturas e tradições religiosas são reconhecidas e valorizadas, seja pelo currículo oficial ou real, em detrimento de outras, que são exotizadas, silenciadas ou negadas. Afinal, cabe à escola pública aprender, conhecer e ensinar sobre a diversidade religiosa? Problematizando o tema, o presente trabalho apresenta reflexões a cerca da diversidade cultural religiosa, buscando compreender como os currículos escolares incorporam ou não esse conteúdo no cotidiano escolar.

Palavras-Chave: diversidade religiosa; escola pública; currículo escolar.

1 Palavras Iniciais

A diversidade cultural se manifesta na originalidade que caracteriza diferentes grupos e sociedades. Historicamente, cada organização social adquiriu formas diversas no tempo e espaço, desenvolvendo formas peculiares de ser, viver, pensar, agir, crer e se relacionar. É patrimônio comum de todos os povos, apresentando-se como um dos seus mais valiosos bens, que necessitam ser reconhecidos, cuidados e transmitidos (UNESCO, 2001).

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.

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.

No entanto, no cotidiano das escolas públicas, é possível identificar presenças e ausências curriculares quando se trata da diversidade religiosa. Isso porque, *oficialmente*, ao longo da origem da escola, o conhecimento religioso passa de objeto central da ação educativa a elemento combatido e desprestigiado. Mas, por outro lado, *oficiosamente*, continuada presente nas escolas, nas quais, determinadas culturas e tradições religiosas são reconhecidas e valorizadas, seja pelo currículo oficial ou real, em detrimento de outras, que são exotizadas, silenciadas ou negadas

Afinal, cabe à escola pública aprender, conhecer e ensinar sobre a diversidade religiosa? A partir de quais fundamentos, critérios e perspectivas? Que pressupostos são empregados para legitimar o que pode ou não ser ensinado na escola? Qual a importância dos educadores e educandos conhecerem e respeitarem a diversidade de identidades e tradições religiosas? Como se poderá fazer isso? Quais conhecimentos, saberes, atitudes e valores poderão ser socializados, produzidos e ressignificados?

Com o intuito de problematizar e, sem a pretensão de responder a todas as questões postas, apresentamos a seguir, reflexões acerca da diversidade cultural religiosa, entendida como um patrimônio da humanidade, buscando compreender, a partir do relato da origem da escola, sobre como os currículos incorporam ou não essa mesma diversidade no cotidiano escolar.

2 Diversidade Religiosa: patrimônio da humanidade

A diversidade cultural é resultado de um longo processo de interação histórica entre diferentes grupos sociais, constituído por sincretismosⁱⁱ, permeabilidades e hibridismos, no

qual cada cultura incorpora e recria traços de outras culturas. A pluralidade de identidades culturais decorre das singularidades de cada grupo social e de suas relações de domínio e apropriação do espaço, de forma concreta ou simbólica, bem como das mediações espaciais que proporcionam a reprodução material e imaterial (HAESBAERT, 2006).

A variedade de identidades culturais, para Langon (2003, p. 79), representa a riqueza de caminhos diversos para enfrentar, de modos distintos, desafios também parcialmente diferentes:

O desaparecimento *dessa diversidade* significaria o desaparecimento da capacidade humana de dar respostas variadas ao novo; seria a ruptura de uma das condições de possibilidade de reprodução da vida *humana*. O desaparecimento de uma dessas *identidades culturais* representa o *empobrecimento* da humanidade enquanto fecha um dos caminhos abertos, enquanto faz perder uma das possibilidades. A *riqueza* humana depende da preservação da *diversidade* de suas *identidades culturais* e de cada *identidade cultural* (Grifos do autor).

Para a UNESCO (2001)ⁱⁱⁱ a diversidade cultural cria um mundo rico e variado que aumenta a gama de possibilidades de escolha que se oferecem a todos. Nutre as capacidades e valores humanos, constituindo um dos principais promotores do desenvolvimento, entendido não somente em termos econômicos, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória. É, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Constitui patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. Por isso, em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre sujeitos e grupos com identidades culturais distintas.

A diversidade cultural é fonte de desenvolvimento mútuo das diversas culturas em interação, bem como de toda a humanidade. É uma riqueza mesmo quando exige esforços para convivência entre culturas diversas, divergentes e opostas, possibilitando que cada sujeito ou grupo, através do esforço de compreensão das outras culturas, aprenda a se relacionar de maneira positiva com as diferenças.

Integram o universo cultural de inúmeros grupos sociais conjuntos de manifestações, expressões, crenças, movimentos e tradições de cunho religioso. Essa rica diversidade religiosa tem despertado e ocupado, historicamente, esforços de diversas ciências, que buscam compreender e interpretar a presença do religioso no campo social.

Desde o princípio, o mundo se impõe ao humano como constante ameaça e enfrentá-lo é a única possibilidade para sua sobrevivência. Desse enfrentamento, resultaram diferentes formas de comunicação e linguagem e os mais variados tipos de conhecimentos. Mas além

dos artefatos e tecnologias necessários para sobreviver, construiu saberes e significados que foram se estruturando e se modificando em níveis cada vez mais complexos. Na medida em que supria suas necessidades, o humano construiu e atribuiu significados às suas experiências, desenvolvendo a capacidade de interpretar, nomear, significar as coisas do mundo e a própria relação com elas (ANDRÉ e LOPES, 1995).

Para Santos (1997), o processo de humanização envolveu o desenvolvimento de três dimensões: a biológica, relacionada a todas as carências próprias de um organismo que precisa manter-se vivo; a social, decorrente da necessidade de conviver e se relacionar com outros; e a transcendental, referente à experiência da incompletude, do condicionamento e da provisoriedade. De natureza finita e inconclusa, o humano tem buscado formas de superação das limitações por meio do simbólico, da transcendência, procurando alternativas para acalmar a dor e a ansiedade, desenvolvendo conhecimentos que lhe deram condições de intervir no meio social e em si mesmo.

A percepção do limite se radicaliza com a presença da morte. Diante dela, a finitude transparece e instaura-se a provisoriedade:

A certeza da morte estimula o desejo de superação e também abre espaço para um anseio de eternidade. A experiência da morte torna-se um dos alicerces da construção [...] do projeto humano. A subjetividade deixa de estruturar-se a partir dos limites (que a morte agudiza), e sim da possibilidade de superá-los. Não podendo vencer a morte no plano físico, o homem o faz no plano simbólico (MARTINI, 1995, p. 35).

Assim, a morte, situação limite por excelência, é tão fundamental, que as primeiras manifestações religiosas se concentram no culto dos mortos e, por conseqüência, no culto dos ancestrais. Nesse momento, entram em cena os mitos, ritos, símbolos e narrativas sagradas para realizar a mediação entre imanência (existência concreta) e a transcendência (o caráter simbólico dos eventos). A partir disso, cada grupo social cunhou coletivamente sua religiosidade, filosofia, ciência, em suma, sua cosmovisão.

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.

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 o intenso fluxo migratório 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.

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. Mas, como a diversidade religiosa é tratada pela escola? Como o currículo escolar trabalha estas questões?

3 A Escola Pública e a Diversidade Religiosa

A escola pública brasileira tem sua origem no processo educativo empreendido pelas culturas greco-romanas e na sua apropriação pela cultura ocidental^{iv}. Nos dois contextos, a instituição escola emergiu em meio a uma rigorosa divisão do trabalho, onde o poder estava centralizado nas mãos do imperador ou do Estado. Por consequência, a educação passou por um processo de *institucionalização* e *formalização*, no qual o saber coletivo foi fragmentado e distribuído desigualmente, resultando na configuração de uma categoria de especialistas responsáveis pelo monopólio e transmissão desses saberes (BRANDÃO, 1995).

É neste contexto que surgem as escolas como instituições sociais responsáveis pela transmissão cultural, filtrando e transmitindo aos sujeitos as qualidades e conhecimentos desejáveis pelos grupos socialmente hegemônicos, no qual certos aspectos das culturas são priorizados e institucionalizados, outros são aprendidos informalmente e outros, até mesmo, ocultos e ignorados (FORQUIN, 1993).

Para Lobrot (1992), a perpetuação dos interesses dos grupos sociais hegemônicos na escola ocorreu em três momentos distintos na história do Ocidente:

O primeiro teve início com a queda do Império Romano, perdurando até o fim do século XIV, período em que se atribuiu à escola a finalidade exclusiva de difundir a doutrina e os dogmas cristão-católicos. Os mosteiros transformaram-se nos depositários da tradição cultural ocidental, sendo os monges os únicos letrados. A Igreja não só detinha os saberes para controlar e produzir um modelo de educação, mas principalmente, para usá-los a seu próprio modo, fundamentando os princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade medieval. As escolas monásticas, criadas ao redor dos mosteiros, objetivavam ensinar o latim e a doutrina católica aos novos monges, tudo com base no *método escolástico*.

O segundo momento estendeu-se entre séculos XIV ao XVIII, quando ao ser colocado em xeque a finalidade religiosa da escola, esta assumiu a responsabilidade pela socialização dos sujeitos e pelo ensino dos valores morais exaltados pela aliança entre burguesia e Protestantismo.

Inicialmente, os burgueses construíram uma educação escolar que ensinava seus filhos a serem líderes políticos e bons administradores comerciais. Posteriormente, se viram obrigados a atender a premissa de Lutero de implementar escolas públicas para que todos pudessem ler e interpretar a Bíblia. Deste modo, foram surgindo escolas urbanas para o ensino das primeiras letras e o cultivo dos valores morais (civildade, decência, honestidade, trabalho, conformidade, individualismo, entre outros) necessários para ao desenvolvimento político-econômico das cidades.

Ao buscar a *laicização* econômica, social e educacional, os burgueses assimilaram as bases do pensamento moderno caracterizado pela superioridade da razão instrumental, pelo domínio do cientificismo cartesiano-empirista e pela tentativa de configuração do sujeito harmônico ocidental.

Este processo iniciado no século XIX e que perdura até o presente, caracterizado pela adoção dos pressupostos do racionalismo científico moderno, privilegiando a técnica e os conteúdos cognitivos, caracteriza o terceiro momento da perpetuação dos interesses dos grupos sociais hegemônicos na escola (LOBROT, idem).

Como a burguesia necessitava difundir sua cosmovisão, a escola foi responsabilizada por esta transmissão e, a partir da ideologia da liberdade, igualdade e individualismo, atribuíram aos sujeitos a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. No entanto, devido a desigualdade social vivenciada pela sociedade européia de então, o Estado Moderno^v precisou apontar caminhos de superação: acabou por responsabilizar a escola para tornar os cidadãos “mais” iguais, através de um sistema de *ensino público, laico, gratuito, obrigatório e universal* (LOPES, 1981).

O objetivo da educação escolar passa a ser o de adequar as gerações mais jovens à constante necessidade de mão de obra barata, obediente e disciplinada. A industrialização exigia um novo tipo de trabalhador: não bastava somente que fosse piedoso, honesto e conformado, mas submisso para trabalhar a um terceiro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse.

A escola pouco a pouco incorporou a rotina da indústria (que não se diferia muito do cotidiano dos mosteiros católicos): controle de frequência, obsessão pela pontualidade e eficiência. De igual modo, o racionalismo e o cartesianismo muito influenciaram na hierarquização do conhecimento, na divisão do tempo, na seleção dos conteúdos, na valorização da figura do professor como transmissor de conhecimentos e modelador de habilidades e disposições.

Durante este processo, a escola produziu/elegeu um *corpus propedêutico*, presente nas disciplinas do currículo escolar, composto por conhecimentos abstratos, técnicos, fragmentados, centrados no cientificismo moderno e na linguagem acadêmica, legitimando o estudo de determinados conteúdos entendidos como fundamentais à educação de todo e qualquer sujeito (LOBROT, 1992).

Para Sacristán (1995), a ideologia burguesa, moderna e capitalista continua se projetando na escola pública, por um lado, pela configuração de currículos oficiais cada vez mais ligados às atividades econômicas e profissionais, desvalorizando as humanidades e os conhecimentos necessários ao desenvolvimento integral das pessoas; por outro, nos argumentos utilizados para legitimar o pensamento pedagógico e os processos educativos, influenciando na seleção de conteúdos, na organização rígida do tempo e calendário escolar, no tipo de conhecimento e linguagem exigidos e nas formas de avaliação padronizada dos mesmos.

A escola, portanto, vem historicamente negando a diversidade cultural, pois enquanto produto de um longo processo de seleção dos elementos simbólicos dos grupos/culturas hegemônicas, tem valorizado apenas certos componentes da cultura ocidental moderna, em detrimento de outros elementos culturais da maioria da população, que ora são invisibilizados, ora desprezados ou exotizados.

No que se refere à diversidade religiosa, a escola, em primeiro momento, tornou-se instrumento fundamental do catolicismo no projeto civilizatório-colonizador, difundindo os preceitos tidos como únicos e universais. Neste intento, o currículo e a organização do cotidiano escolar, visavam tão somente catequizar os sujeitos, enfocando uma verdade padronizadora que negava quaisquer outras formas de religiosidades/tradições religiosas.

Deste modo, a escola pública acabou sendo um elemento desagregador, visto que, ao afirmar uma religião como única e verdadeira, segregava todas as demais manifestações religiosas.^{vi}

Posteriormente, a burguesia europeia, tentando contrapor a hegemonia do catolicismo, se apropria de elementos do protestantismo para modelar corpos, mentes, atitudes e valores necessários ao desenvolvimento das bases estruturais do capitalismo. Sob a influência do Positivismo e do movimento pela *laicização* do Estado, tudo o que se referia à religiosidade, à transcendência e ao “religioso” foi *oficialmente* desconsiderado, pois ser *moderno* significava *não ser religioso*. No *corpus propedêutico* do currículo escolar, o estudo da diversidade religiosa é desconsiderado, invisibilizado e, muitas vezes, banalizado, como se este conhecimento elaborado historicamente pela humanidade seja irrelevante na organização das sociedades.

Paradoxalmente, *oficiosamente*, as escolas públicas, consideradas laicas, continuam adotando uma identidade religiosa confessional, quando transmitem, de forma subliminar ou não, conhecimentos de uma única denominação religiosa. Nestes contextos, a identidade religiosa de educandos e educadores aparece como tema complexo e conflituoso, atravessadas por tentativas de invisibilização, exclusão e discriminação, principalmente àqueles que pertencem a minorias religiosas ou que, historicamente, encontram-se em situação de desvantagem social. Pesquisadores como Oliveira (2003) e Cecchetti (2008), demonstram que, no caso brasileiro, o catolicismo se tornou o referencial simbólico balizador das demais crenças religiosas, perante a qual as outras manifestações religiosas representam apenas o *desvio*.

Sem o reconhecimento da diversidade religiosa, em muitas escolas públicas, currículos, ritos e ritmos escolares colaboram para a manutenção dos rótulos e preconceitos perante algumas expressões religiosas e não-religiosas. O calendário escolar restringe-se a comemoração das datas e festas previstas na liturgia cristã, não raro, contando com a presença de seus líderes na realização de celebrações, comemorações e formaturas. A reprodução de tais relações e práticas perpetua uma cosmovisão padronizadora de comportamentos, ritmos, aprendizagens e identidades, onde a diversidade religiosa é caracterizada mais por ausências do que presenças.

4 O Currículo Escolar: presenças e ausências

De acordo com Moreira e Candau (2007), à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo seja entendido como: conteúdos a serem ensinados e aprendidos; experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; e objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino.

Para os autores (*idem*), o currículo abrange as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, contribuindo para a construção das identidades dos sujeitos. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. É por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola.

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 19).

A expressão “currículo oculto” representa, para os autores, os efeitos alcançados na escola que não estão explicitados nos planos e nas propostas curriculares oficiais. Trata-se de um conjunto de atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, como por exemplo, as relações hierárquicas, as regras e modos de organizar o espaço e os tempos na escola, a maneira de distribuir os alunos por turmas, as mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos.

Nesta direção, o currículo oculto parece contribuir na seleção de traços identitários potencialmente desejáveis, premiando alguns, silenciando ou ignorando outros. Uma grande parte do tempo escolar é empregada em forçar rotinas, em manter a ordem e o controle, em modelar não só as dimensões cognitivas, mas também os comportamentos, o corpo e as relações.

Sacristán (1995) nomeia este mesmo processo de “currículo real”, constituído pela soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os educandos obtêm no processo de escolarização. Para ele, é no currículo real que se impõem todo um sistema de comportamentos e de valores na escola, englobando desde as decisões a cerca do que e como

ensinar, até as formas de como a vida interna das salas de aula e os conteúdos se vinculam com o mundo exterior.

Na atualidade brasileira, currículo oficial e currículo oculto/real parecem estar longe de acolherem a diversidade cultural e religiosa, com sua trama de relações e conflitos, pois ambos são resultados de uma seleção de elementos simbólicos dos grupos/culturas hegemônicas, onde certos componentes são mais valorizados, enquanto que outros são ocultos, ignorados e exotizados.

O trabalho de Cecchetti (2008) identificou em todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de Florianópolis/SC, a existência de preconceitos e discriminações relacionados a algumas identidades e expressões religiosas. O fato não ocorria para com os sujeitos que se afirmavam como “católicos”. Porém, quando alguém dizia freqüentar uma Igreja Evangélica Pentecostal, não raro se ouvia um coro exclamando “é crente, é crente!”. Cena semelhante ocorria com alguns meninos repreendidos por serem “macumbeiros”. Neste ambiente, muitos educandos, ocultavam sua identidade religiosa, afirmando serem “católicos” para evitarem os risos e rótulos dos seus colegas.

O desafio do respeito à diversidade religiosa não se restringe somente aos educandos, mas também aos educadores. Depoimentos colhidos durante a pesquisa demonstram que é preferível não falar sobre “religião”, para não levantar polêmica e criar discussão. É preferível ficar em silêncio, abster-se, do que tomar o fato como elemento de aprendizagem e de intervenção da própria escola.

Cecchetti (idem) também identificou que os ritos e ritmos da escola colaboram para a manutenção dos rótulos e preconceitos perante algumas crenças religiosas. O calendário escolar restringe-se a comemoração das datas e festas religiosas previstas no ano litúrgico cristão-católico. Assim, não raro, no mês de abril, as escolas celebram a festa da Páscoa como se fosse uma comemoração universal, reproduzindo a *posição* hegemônica do cristianismo/catolicismo na sociedade brasileira. Do mesmo modo, as brincadeiras cotidianas veiculam discriminações e revelam as relações de poder que produzem exclusões e desigualdades: alguns detêm o poder de “brincar” com/sobre a alteridade do outro. Nestas, as identidades que não correspondem ao padrão estabelecido, são representadas como inferiores, desviantes, anormais ou exóticas.

De uma forma ou de outra, a existência do preconceito religioso no cotidiano escolar interfere, e muito, no desempenho escolar destes educandos, refletindo no seu desempenho social fora dos muros da escola. Imagens, auto-imagens e estereótipos negativos influenciam na produção das identidades de cada um, de forma positiva ou negativa (DAYRELL, 2001).

Além disso, corrobora para a manutenção da dominação cultural de algumas identidades sobre outras, a adoção de um currículo oficial marcado por ausências de estudos e discussões sobre a diversidade religiosa de modo científico e respeitoso. Muitas vezes, o tema passa por discussões superficiais e/ou pejorativas e, geralmente, questões ligadas ao termo “religioso”, ou são menosprezados em relação ao conjunto dos demais conhecimentos transmitidos/produzidos pelas escolas, ou são analisados a partir de uma perspectiva monocultural e confessional. Isso demonstra a necessidade de desconstruir e desnaturalizar estereótipos, preconceitos e silenciamentos presentes no cotidiano das escolas públicas brasileiras, pois a adoção de uma única perspectiva dá margem ao entendimento das diferenças como desvio, anormalidade, deficiência e inferioridade.

Neste sentido, é de fundamental importância que a diversidade religiosa seja tratada pelos currículos escolares com propriedade e conhecimento. Mas, não se trata de acrescentar meramente alguns conteúdos, ou seja, incluir algumas perspectivas visando desconstruir estereótipos em função de algumas situações delicadas percebidas no cotidiano (SACRISTÁN, 1995). Trata-se sim, do desenvolvimento de processos educativos que objetivem a construção de conhecimentos e atitudes que reconheçam e valorizem as diferentes expressões e identidades religiosas.

Se a escola pública não foi configurada para levar em conta a diversidade cultural e religiosa, o fim dos processos de exclusão desigualdades passa pela modificação dos padrões gerais de funcionamento da escola. “Ou se modifica a forma de entender e praticar a cultura dominante no ensino ou a integração de outras culturas não dominantes será muito difícil, senão impossível” (SACRISTÁN, 1995, p. 86).

Incorporar, no currículo, a temática da diversidade cultural e religiosa, significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades das culturas/grupos sociais, mas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos (GOMES, 2003). Trata-se, portanto, do desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas, subsidiadas pelo conhecimento e pela sensibilidade diante de qualquer discriminação religiosa, pelo respeito à identidade do outro e suas opções de fé, pela possibilidade da descoberta de afinidades entre os diferentes, pela conscientização de que cada sujeito é também um diferente em um universo de diferentes (OLIVEIRA, 2007). Reconhecer a diversidade de culturas, identidades e religiosidades, exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando atitudes e preconceitos a determinados grupos sociais, culturais, étnicos ou religiosos.

5 Considerações finais

O não reconhecimento da diversidade religiosa e a naturalização de preconceitos de caráter religioso, evidencia a necessidade do currículo escolar, seja oficial ou oculto/real, se desprender da perspectiva monocultural/confessional. O desafio consiste na alteração de ritos, ritmos e processos educativos que desprestigiam o conhecimento religioso historicamente produzido pela humanidade, bem como colaboram para a manutenção de rótulos e estereótipos em relação a determinadas identidades religiosas.

Conhecer, valorizar e respeitar a diversidade religiosa, como patrimônio da humanidade, significa reconhecer que cada cultura tem, em sua estruturação e manutenção, um substrato religioso que fundamenta crenças, comportamentos, atitudes, valores, símbolos e referenciais. Isso requer a construção de currículos que abarquem a complexidade das culturas e das relações humanas, integrando a diversidade de lógicas, conceitos e sujeitos, a fim de questionar paradigmas que legitimam processos de exclusão e desigualdade.

Mas, romper conceitos cristalizados e práticas estigmatizadoras; reconhecer a diversidade cultural religiosa, abrindo possibilidades para diálogos, encontros e relações com o outro; e sensibilizar educadores e educandos diante de qualquer discriminação étnico-cultural ou religiosa, são alguns dos grandes desafios que se impõem aos currículos escolares na atualidade brasileira (CECCHETTI e OLIVEIRA, 2009).

Reconhecer o “religioso” em sua diversidade, ao invés de excluí-lo da escola, ou aprisioná-lo sob os imperativos de uma cultura do confessionalismo, implica mudar não apenas as intenções do que se quer transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos. Essa mudança necessária perpassa a utilização de outra base epistemológica, de perspectiva intercultural, bem como a adoção de outros métodos pedagógicos, o desenvolvimento de outra formação docente, que abarque a complexidade das culturas e das relações humanas. Não reconhecer a diversidade, não incorporá-la como elemento de aprendizagem, são limitações teórico-metodológicas no qual alguns legisladores, pesquisadores, educadores e gestores demonstram não estarem sensíveis à heterogeneidade, à diversidade de culturas que compõe as sociedades.

À escola pública não compete homogeneizar a diversidade religiosa dentro de uma única *religião humana universal* que se colocaria acima das religiões e grupos religiosos e não-religiosos concretos. “Partindo da premissa de que há um só Deus, igual para todos, procuram-se reduzir as diferenças a um denominador comum. Este denominador, no entanto,

geralmente se apresenta como o deus cristão das religiões dominantes e mais racionalizadas” (FONAPER, 2000).

Enquanto lugar de trânsito de culturas, de encontro, de relações com múltiplas diversidades, cabe à escola, socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, entre eles, o religioso, com sua riqueza de identidades, linguagens, símbolos e valores, garantindo a liberdade religiosa dos cidadãos, disponibilizando saberes e práticas de todas as culturas, tradições/grupos religiosos e não-religiosos.

Referências

ANDRÉ, Maristela; LOPES, Regina Pereira Lopes. A construção do humano. MARTINI, Antonio *et al.* **O humano, lugar do sagrado**. Depto.de teologia e ciências da religião PUC/SP. São Paulo: Olho d’água, 1995, p. 5 – 14.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CECCHETTI, Elcio. **Diversidade Cultural Religiosa na Cultura da Escola**. Florianópolis, 2008 (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck. Diversidade cultural e cultura da escola: desafios e perspectivas para as DCNs de formação docente em Ensino Religioso. In: **Anais III Simpósio Internacional sobre Religiosidades, Diálogos Culturais e Híbridagens**. Campo Grande/MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, 2009.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In:_____(org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2001, p. 136-161.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio**. Cadernos de estudo n. 2. Curso de Ensino Religioso à distância. São Paulo: FONAPER, 2000.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

LANGON, Maurício. Diversidade cultural e pobreza. In: SIDEKUM, Antônio (org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, p. 73-90.

LATOUCHE, Serge. **A ocidentalização do mundo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LOBROT, Michel. **Para que serve a escola?** Portugal: Terramar, 1992.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

MONTERO, Paula. Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 39-61.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre o currículo**. Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. Escola noturna e jovens: relação entre religiosidade e escolarização. In: SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 91-119.

OLIVEIRA, Lílian Blanck. Formação e docência: passos, com-passos e (des)com-passos entre teorias e práticas. In: WACHS, Manfredo Carlos *et al.* **Práxis do ensino religioso na escola**: IV Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios Contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82–113.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Ética**: caminhos da realização humana. São Paulo: Ave-Maria, 1997.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 31ª Sessão da Conferência Geral. Paris, 2001. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em 15 jan. 2012.

ⁱ Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso em Ciências da Religião e graduado em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Articulador de Programas de Formação Continuada e responsável pelo Ensino Religioso na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Professor de Educação Superior na Universidade Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Membro do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB) e Didática e Formação Docente (FAED/UDESC). Tem experiência na área de educação, com ênfase em formação continuada de educadores, diversidade cultural religiosa e ensino religioso.

ⁱⁱ Montero (2001) chama atenção para a dimensão “preguiçosa” do conceito de sincretismo; longe de se apresentar como um processo de troca cultural não conflituosa entre grupos culturalmente distintos que, ao final de um período de convivência, se amalgamariam em um conjunto cultural mais ou menos homogêneo, o sincretismo é um processo marcado por mecanismos de integração, assimilação, disjunção, relações de poder e troca entre diferentes elementos culturais.

ⁱⁱⁱ A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural assinada em Paris, no dia 02 de novembro de 2001, foi adotada unanimemente pelos 185 Estados-parte durante a 31ª Sessão da Conferência Geral em 2001, pouco após os acontecimentos de 11 de Setembro. Esta Declaração constitui o ato inicial de uma nova ética da UNESCO

para o século XXI. A comunidade internacional passou a dispor de um instrumento abrangente para questões relacionadas com diversidade cultural e o diálogo intercultural, do desenvolvimento e da paz mundial.

^{iv} A Cultura Ocidental, de acordo como Latouche (1996), tem a ver com uma entidade geográfica, a Europa, com uma religião, o Cristianismo, com uma filosofia, o Iluminismo, com uma raça, a branca, e com um sistema econômico, o Capitalismo.

^v “O Estado burguês toma a si o encargo da instrução com forma de legitimação no poder. Isto é, o Estado burguês encontra na publicização da instrução uma forma de tornar coesa toda a sociedade, seja pelos conteúdos, seja pela própria forma, e de articular os interesses das classes subalternas em torno dos seus” (LOPES, 1981, p. 115).

^{vi} É pertinente registrar que o Brasil, ao longo dos quatro primeiros séculos, se constituiu como uma sociedade unirreligiosa, tendo o catolicismo como a sua religião oficial. Ser católico não era uma opção pessoal, mas uma condição para a plena cidadania. Noutras palavras, só eram considerados cidadãos de direitos aqueles que professavam a fé católica (FONAPER, 2000, p. 07).