

Currículo, Diversidade Religiosa e Emoção: olhares multiculturais

Curriculum, Religious Diversity and Emotions: multicultural views

Elisa Gonsalves Possebon¹

Marilene Salgueiro²

RESUMO

O artigo visa contribuir com a reflexão sobre as emoções e seu papel determinante no currículo. Destaca a importância dos olhares multiculturais para o tratamento dado às religiões nas escolas. É uma pesquisa bibliográfico-qualitativa partindo da ideia que o campo da educação emocional reconfigura a ideia de prática curricular. Para tanto, nesta reflexão, busca-se resgatar as principais contribuições teórico-metodológicas quando se trata do campo do currículo desde as suas origens bem como entender seus impactos para o cotidiano escolar, especificamente acerca dos seus desdobramentos nesse cotidiano. Conclui-se que o campo da educação emocional é fértil e traz elementos inovadores para a compreensão da prática curricular, favorecendo a emergência de novos olhares para a vida escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Currículo. Escola. Diversidade Religiosa. Educação.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do Núcleo de Educação Emocional do Centro de Educação da UFPB.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Centro de Educação da UFPB. Vice-coordenadora do Núcleo de Educação Emocional da UFPB.

ABSTRACT

The article attempts to contribute with a reflection about the emotions and its determinant role on curriculum. It highlights the importance of multicultural views for the treatment given to religions in schools. It is a bibliographic and qualitative research starting from the idea that the field of emotional education reconfigures the idea of curriculum practice. For this purpose, in this reflection, it seeks to rescue the major theoretical and methodological contributions when it comes about the curriculum field since its origins as well as to understand its impacts for the school routine, specifically about its developments in this routine. It concludes that the field of emotional education is rich and brings innovative elements for the understanding of curriculum practice, favoring the emergence of new views for school life.

KEYWORDS

Curriculum. School. Religious Diversity. Education.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as relações entre o currículo e diversidade religiosa no contexto escolar. Currículo é documento e movimento, é produto e processo. Enquanto documento escrito, o currículo revela seus fundamentos, intenções, enfim, suas bases estruturantes, configurando-se como produto no sentido de que é resultado de um exercício de reflexão e de escrita.

Cada manifestação do currículo, em termos teóricos, traz um conjunto de pontos específicos que traduzem ênfases e ideias que predominam naquele eixo temático, ênfases estas que são organizadoras das práticas curriculares. Neste sentido, ao longo da história, as teorias do Currículo são elaboradas e propõem formas particulares de lidar – ou não – com o tema da diversidade religiosa.

Nesses termos, apresentamos as vertentes principais das teorias curriculares para, em seguida, destacar as possibilidades de existência do diálogo inter-religioso na escola e sua natureza com relação às emoções.

As Fontes Históricas do Currículo

O termo currículo tem registros do século XVII e, desde então, tem sido associado a um projeto de controle da atividade escolar envolvendo conceitos como ordem e método. Entretanto, currículo, como objeto de estudo emerge a partir da década de 1920, com mais intensidade nos Estados Unidos da América-EUA, em um contexto de massificação da escolarização e de intensa industrialização. Enquanto campo de estudo, ergueu-se no interior da administração da educação, definindo como pilar a racionalização do processo de construção, desenvolvimento e medição de currículos.

A primeira referência a ser destacada neste contexto é Franklin John Bobbitt³, autor de “O Currículo”, escrito em 1918. Esta obra é uma resposta ao momento em que os EUA estavam vivendo, sendo obrigado a repensar finalidades e objetivos da educação diante do processo de industrialização. Para Bobbitt, a educação deveria se espelhar na indústria e, para tanto, deveria seguir o modelo de organização proposto por Frederick Winslow Taylor, engenheiro, que criou em 1903 os pilares do que seria conhecido como Teoria da Administração Científica.

O taylorismo é uma concepção de produção, assentada na racionalização da produção, na economia da mão-de-obra, visando à produtividade no trabalho. O taylorismo foi brilhantemente retratado no filme clássico, “Tempos Modernos” de Charles Chaplin, onde o trabalhador era obrigado a realizar movimentos repetitivos com o ritmo imposto pelas máquinas, enquanto seus supervisores cronometravam seus movimentos e observavam quais trabalhadores otimizavam a produção.

Com esta inspiração, o modelo de Bobbitt teve como palavra-chave a eficiência. Para ele, a organização ótima do currículo estava na dependência da organização feita de maneira mecânica e burocrática dos elementos curriculares, cabendo aos especialistas em currículo fazer um levantamento das habilidades a serem desenvolvidas e planejar e elaborar instrumentos de medição para verificar o alcance dos objetivos pretendidos.

³ BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Lisboa: Didática, 2004.

Uma contribuição excepcional foi dada por Ralph Tyler⁴, autor do clássico “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, hoje praticamente descartado de forma errônea dos cursos de licenciatura. Consideramos que é o típico caso de “jogar fora o bebê com a água do banho”. É preciso compreender Tyler porque muitas de suas reflexões são preciosas e atuais, além de que é essencial aprender a ler o livro em seu contexto histórico. Neste sentido, recuperamos neste artigo alguns pontos da proposta do autor.

Datado do final da década de 1940, o livro de Tyler se propôs a desenvolver uma base racional para analisar e compreender o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional. Esta base racional, já anunciada na introdução do livro, está ancorada em quatro questões fundamentais⁵ que, necessitam ser respondidas quando se pretende desenvolver qualquer currículo e plano de ensino:

- Que objetivos educacionais a escola precisa atingir?
- Que experiências educacionais podem ser oferecidas para que as pessoas possam atingir esses propósitos?
- Como organizar de forma eficiente as experiências educacionais?
- Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Essas perguntas traduzem o que, ao longo do tempo ficou registrado como o eixo a partir do qual o currículo deve ser elaborado: enunciar objetivos, selecionar e organizar experiências e avaliar.

Ralph Tyler formula de maneira muito clara sua concepção de educação: é um processo que consiste em modificar o comportamento das pessoas. A ideia de comportamento é compreendida como pensamentos e sentimentos manifestos através de uma ação⁶.

É importante destacar a necessidade de sintonizar os objetivos com as condições que cada aluno possui para aprender: se os objetivos educacionais “não estiverem em harmonia com as condições intrínsecas da

⁴ TYLER, Ralph. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo, 1976.

⁵ TYLER, Ralph. 1976, p. 1.

⁶ TYLER, Ralph. 1976, p. 5.

aprendizagem, não terão nenhum valor como metas de educação”⁷. Um objetivo formulado de forma clara pode de fato orientar na seleção de experiências de aprendizagem; assim, o planejamento das atividades curriculares indicará não apenas o comportamento (pensamento, sentimento e ação) a ser desenvolvido, como mostrará “a área de conteúdo ou de vida a que se aplicará o comportamento”⁸.

Além disso, a definição dos objetivos deve ser depurada através do “crivo filosófico”. Nas palavras de Tyler, o “crivo filosófico” refere-se à correspondência existente entre o tipo de organização escolar e a concepção de educação:

Se a escola crê que sua função primordial é ensinar as pessoas a se ajustarem à sociedade, ela dará grande ênfase à obediência, às autoridades atuais, à lealdade, às regras vigentes e tradições, à habilidade de desenvolver as técnicas atuais de vida; ao contrário, se for enfatizada a função revolucionária da escola, esta cuidará mais da análise crítica, da habilidade para enfrentar novos problemas, da independência e da autodeterminação, da liberdade e da autodisciplina. Também aqui, é claro que a natureza da filosofia da escola pode influir na seleção dos objetivos educacionais⁹.

No trabalho de seleção de “experiências de aprendizagem” deve, primeiramente, compreender a expressão. “Experiência de aprendizagem” não significa conteúdo do curso nem atividades realizadas pelo professor; refere-se à interação entre o aluno e as condições do ambiente:

Esta definição da experiência como interação do estudante com seu ambiente implica que aquele é um participante ativo, que alguns aspectos do ambiente lhe atraem a atenção, e que é a esses aspectos que ele reage. Pode-se indagar até que ponto é possível a um professor oferecer uma experiência educacional a um estudante, visto que o próprio estudante deve realizar a ação que é fundamental à experiência. O professor pode fornecer uma experiência educacional criando

⁷ TYLER, Ralph. 1976, p. 34.

⁸ TYLER, Ralph. 1976, p. 43.

⁹ TYLER, Ralph. 1976, p. 32.

um ambiente e estruturando a situação de modo a estimular o tipo de reação desejado”¹⁰.

A seleção e a organização das experiências de aprendizagem referem-se, primeiramente, às percepções, interesses e experiência prévia do aluno. Sendo assim, trata-se de uma sistematização de experiências já existentes e que não está na dependência do professor selecionar. Em um segundo momento, trata-se do professor controlar as experiências de aprendizagem através da manipulação do ambiente de tal forma que crie situações estimulantes — situações que irão suscitar a espécie de comportamento desejado.

Destacamos que encontramos em Tyler uma preocupação com o aspecto processual da aprendizagem. Para ele, as mudanças desejáveis no comportamento humano não são produzidas rapidamente, já que incidem em modificações de hábitos, atitudes, formas de pensar e também de interesses. O autor recorre à metáfora da gota de água que lentamente desgasta a pedra e que, ao passar dos tempos, pode-se notar uma erosão bem definida. Assim ocorre a acumulação de experiências educacionais que provocam profundas mudanças na vida do aluno¹¹.

A avaliação, por sua vez, é fundamental neste processo. Segundo Tyler, não basta apenas registrar os objetivos, é importante verificar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino. Em outras palavras, o enunciado dos objetivos deve servir para a seleção e organização das experiências de aprendizagem, e também para a organização de um padrão, segundo o qual a proposta será avaliada.

Assim, através do processo de avaliação podemos perceber até que ponto os objetivos foram cumpridos no que se refere às mudanças desejáveis no padrão de comportamento do estudante e que ocorrem ao longo do tempo:

Esta concepção da avaliação tem dois aspectos importantes. Em primeiro lugar, ela implica que a avaliação deve apreciar o comportamento

¹⁰ TYLER, Ralph.1976, p. 58.

¹¹ TYLER, Ralph.1976, p. 76-77.

dos estudantes, visto ser uma mudança desse comportamento o que se busca em educação. Em segundo lugar, ela implica que a avaliação deve envolver mais do que uma simples apreciação em qualquer momento dado, uma vez que, a fim de verificar se ocorreu mudança, é necessário fazer uma apreciação na fase inicial e outras mais tarde, para identificar as mudanças que talvez estejam se processando¹².

É interessante destacar que Tyler tinha clareza da importância da participação dos envolvidos no processo de construção do currículo. Ele defendia a participação dos docentes como uma condição para que o currículo pudesse, de fato, otimizar as experiências de aprendizagem:

Quando se empreende um programa de reelaboração do currículo abrangendo a escola inteira, é necessário haver uma ampla participação do corpo docente. Em última análise, o programa de ensino funciona em termos das experiências de aprendizagem tidas pelos estudantes. Se o programa de ensino não for claramente compreendido por todos os professores, se cada um deles não estiver familiarizado com as espécies de experiências de aprendizagem que pode utilizar para atingir esses objetivos, e se cada professor não for capaz de guiar as atividades dos estudantes de modo que eles tenham tais experiências, o programa educacional não será um instrumento eficiente para promover as finalidades da escola. Por isso, cada professor deve participar do planejamento do currículo, pelo menos no sentido de adquirir uma compreensão adequada desses fins e meios¹³.

Questões fundantes foram elaboradas por Tyler e inspiraram por décadas as elaborações curriculares. Infelizmente, o reducionismo – e ousamos dizer, o preconceito – tem impedido historicamente uma aproximação mais adequada e até realista à concepção tradicional de currículo, sobretudo com relação à contribuição de Tyler. É absolutamente insuficiente e equivocado reduzir seu pensamento a uma ideia totalmente superada, cujo valor só reside historicamente.

É certo que as propostas de Bobbitt e Tyler são conservadoras, apesar da inovação no que diz respeito à intenção de transformar radicalmente

¹² TYLER, Ralph. 1976, p. 99.

¹³ TYLER, Ralph. 1976, p. 117-118.

o ensino na época. No entanto, questões formuladas por eles servem de influência para diferentes projetos curriculares, apesar da sua matriz teórica e política. Ao longo dos tempos, novos horizontes surgem, atualizando, ampliando e colocando novas exigências para o campo do currículo, a partir do que foi lançado pelos seus precursores. Mas esta é uma outra questão.

As Dimensões do Currículo: formal, real e oculto

A ideia de que compete ao Currículo uma restrita abordagem técnica para estruturar coerentemente conteúdo, metodologia e avaliação, foi historicamente superada. Atualmente, o debate sobre a temática curricular envolve desde questões políticas até epistemológicas, destacando que o currículo não é só documento, é movimento e processo. Enquanto documento escrito, o currículo revela seus fundamentos, intenções, enfim, suas bases estruturantes, configurando-se como produto no sentido de que é resultado de um exercício de reflexão e de escrita. E o currículo é movimento por não se restringir a um papel; ele é vida, refere-se ao que está acontecendo, possui uma dinâmica, é ação. Nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi “o currículo é a concretização, a viabilização das intenções e orientações expressas no projeto pedagógico”¹⁴.

É importante esclarecer que a prática curricular está subordinada aos objetivos propostos, que nascem de três fontes: exigências sociais, econômicas, políticas, culturais; resultados de estudos e pesquisas no campo da educação; e necessidades e demandas do sistema de ensino, escola, sala de aula e comunidade¹⁵. Conceber o currículo como documento e movimento, que inclui desde aspectos específicos de um planejamento até questões como a produção e reprodução social e o multiculturalismo, exigiu a identificação de dimensões do currículo, sempre presentes em toda ação curricular: o formal, o real e o oculto. A hipótese que orienta este trabalho é a seguinte: cada manifestação do currículo traz um

¹⁴ LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 489.

¹⁵ LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra 2012, p. 482.

conceito-chave, organizador de suas práticas. Consideramos que o Currículo Formal traz como eixo a noção de cultura; o Currículo Real revela o cotidiano; e o Currículo Oculto impõe a emoção. Vejamos cada um deles.

O Currículo Formal

O Currículo Formal é um conjunto de decisões normativas. Ele tem marcadamente o teor da prescrição, já que nele está posto claramente o que é estabelecido pelos sistemas de ensino e o conjunto de normas, leis e ainda as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros:

O currículo formal ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Podemos citar como exemplo os parâmetros curriculares nacionais e as propostas curriculares dos estados e dos municípios¹⁶.

Esse conjunto de prescrições advindas das diretrizes curriculares, tendo como base os documentos oficiais, é produzido no interior de uma perspectiva sistêmica. É justamente esta perspectiva que permite dar coerência à educação escolar no nosso país.

A intencionalidade deste currículo é oferecer ao país uma base nacional comum de educação, destacando uma abertura para a contextualização dos conteúdos, como aponta a LDB 9394/96. É o que chamamos de base comum nacional. De acordo com o Art. 26 da LDB, os currículos do ensino fundamental e médio devem possuir uma base nacional comum, que poderá ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada. O respeito à diversificação permite que o currículo seja flexível para incluir elementos, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

¹⁶ LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. 2012, p. 490.

O Currículo Formal é constituído de um elemento muito importante, que é o cultural:

Entendemos o currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por serem consideradas práticas relevantes num dado momento histórico, é trazida para a escola, isto é, escolarizada [...]. De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura¹⁷

O Currículo Formal ou prescrito se constitui, assim, em documentos que irão orientar o desenvolvimento da educação em determinado ambiente, porém não a determinar. Exemplos disso são as Diretrizes Curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

O Currículo Real

O Currículo Real é aquele realizado durante a prática educativa, ou seja, é o vivenciado na interação entre os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, no cotidiano. A característica marcante deste currículo é a contextualização dos conteúdos e o que efetivamente se passa em sala de aula. Nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi:¹⁸

¹⁷ VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo. *Revista Contrapontos*, v. 2, n. 1, p. 44, 2002. Disponível em <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133/113>> Acesso em 23/08/2018.

¹⁸ LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra, 2012, p. 490.

O currículo real é aquele que de fato acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. Alguns autores chamam de experienciado o currículo tal qual é internalizado pelos alunos. É importante ter claro que, muitas vezes, o que é realmente aprendido, compreendido e retido pelos alunos não corresponde ao que os professores ensinam ou creem estar ensinando¹⁹.

O Currículo Real refere-se à execução de um plano, à efetivação do que foi planejado e também às mudanças que ocorreram neste caminho do planejar e do executar, decorrente das necessidades na escola e de seu Projeto Político Pedagógico. Também conhecido como currículo em ação, o Currículo Real é o movimento do dia a dia da prática educativa e que tem o poder de modificar o que foi previsto inicialmente pelo Currículo Formal, gerando novos conhecimentos. Assim, o currículo real inclui o elemento da prescrição, já que parte inicialmente do que foi planejado, e também inclui a flexibilidade, que é a possibilidade de incluir o que não foi planejado, mas que merece e precisa ser incorporado.

O cotidiano é a palavra-chave que se apresenta quando falamos em Currículo Real. As ações do cotidiano são automáticas, exigem procedimentos rápidos, nele não estão postas “todas energias em cada decisão”²⁰. O cotidiano é espontâneo e nele, não é possível fazer uma reflexão sobre cada uma das ações que estão sendo realizadas. As formas de agir no cotidiano envolvem um saber fazer já conhecido, que vem da experiência, e que molda a nossa resposta diante do imprevisto no aqui e agora: “reagimos a situações singulares, respondemos a estímulos singulares e resolvemos problemas singulares. Para podermos reagir, temos de subsumir o singular, do modo mais rápido possível, sob alguma universalidade”²¹.

Em outras palavras, no cotidiano, o indivíduo é ser particular e ser genérico ao mesmo tempo: podemos todos trabalhar em uma mesma

¹⁹ LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra, 2012, p. 490.

²⁰ HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Trad.: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1992, p. 25.

²¹ HELLER, Agnes, 1992, p. 35.

atividade; mas certamente teremos sentimentos, pensamentos e vivências particulares. Neste sentido, vivenciamos a todo instante a particularidade e a genericidade.

No cotidiano, as pessoas utilizam sua capacidade de pensar suas ações em bases não-científicas, mas cotidianamente empíricas, sem se ocupar da distinção entre razão prática e razão teórica. Este recurso é chamado de ultrageneralização, um recurso que ajuda a pessoa a se orientar em um determinado tempo, que permite diferentes formas de agir e aprendizagens. Para Agnes Heller, o viver cotidiano permite uma alienação:

A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação. Por causa da coexistência “muda”, em si, de particularidade e genericidade, a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares. Na cotidianidade, parece “natural” a desagregação, a separação de ser e essência. Na coexistência e sucessão heterogêneas das atividades cotidianas, não há porque revelar-se nenhuma individualidade unitária; o homem devorado por e em seus “papéis” pode orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado desses “papéis”²².

No cotidiano, o pensar e o agir manifestam-se e funcionam apenas quando são indispensáveis à continuação da cotidianidade; isto significa que as ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao nível da teoria ou da reflexão consciente. O cotidiano se configura como um espaço em que se montam os cenários reveladores dos seus atores. No cotidiano, a pessoa não coloca em movimento o seu “pensar”, a sua “reflexão”; o cotidiano é o cenário das ações, que são movidas por emoções, sentimentos e razões ao mesmo tempo. Assim, na fugacidade da ação prática prevalece o que mais está assentado estrutural e emocionalmente na pessoa.

Neste sentido, o professor, por meio do seu *cotidiano*, transmite saberes, valores, práticas e ideologias que não estão prescritos no currículo formal, mas são ensinados de forma implícita, já que ele coloca em movimento no seu fazer escolar cotidiano.

²² HELLER, Agnes, 1992, p. 37-38.

O Currículo Oculto

Por sua vez, o Currículo Oculto é o termo usado para denominar aspectos imateriais que afetam a aprendizagem dos alunos e trabalho dos professores. É a representação de tudo o que os alunos aprendem através da convivência, da relação que estabelecem entre si e com o mundo, por meio de várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepção entre outros fatores que vigoram no meio social e escolar.

O termo oculto significa que ele não está prescrito, não aparece no planejamento, embora se constitua como importante fator na aprendizagem. Nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi:

O currículo oculto refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem²³.

O Currículo Oculto é representado pelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor proveniente da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciado na própria escola, ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula.

Ocorre no cotidiano escolar uma série de situações de aprendizagens nas quais são interiorizados conhecimentos que não estão previstos e nem pretendidos anteriormente, ou explicitamente. A prolongada exposição dos alunos a esse ambiente de transmissão de conhecimentos implícitos implica que eles alcancem certos princípios de conduta, normas sociais e modos de pensar. Essas aprendizagens, que são apreendidas no domínio do não-dito, constituem-se nos conteúdos do currículo oculto ou escondido, como afirma Perrenoud²⁴.

²³ LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra, 2012, p. 490.

²⁴ PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995, p.63.

Todavia, o Currículo Oculto não se manifesta somente por meio do *habitus*²⁵ daqueles que estão na escola, mas também “por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”²⁶. O Currículo Oculto não é escolarizável, ele tem a densidade social e cultural de toda a sociedade e aparece na escola como a ponta do iceberg – aquilo que pode ser visto a princípio como pequeno e mesmo irrelevante, como uma atitude brusca de um aluno; mas que pode revelar uma profunda camada possuidora de um poder de destruição²⁷.

O que se aprende no Currículo Oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações. É possível perceber o Currículo Oculto de diferentes formas, como por exemplo, na forma de conservação dos sanitários, na forma como os funcionários da escola tratam os alunos e vice-versa, nas atitudes de higiene e de conservação do ambiente, dentre outras. O oculto não é o invisível, é oculto porque não consta no currículo formal, mas é visível pelas ações das pessoas. E as ações das pessoas são movidas por emoções e sentimentos.

Currículo e Diversidade Religiosa

Ao longo do tempo, a ideia de currículo se ampliou, tornando-se cada vez mais complexa. Atualmente, já não é possível identificá-lo como uma ação que está unicamente na dependência da organização e do planejamento, como era marcadamente a pretensão da concepção tradicional. A descoberta de nuances da prática curricular, que envolvem relações de poder e proposições ideológicas e, recentemente, a inclusão de temas como identidade, alteridade e cultura, mostram que o currículo está para além da prescrição.

²⁵ Bourdieu, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (org.). Pierre Bourdieu. (*Coleção Grandes Cientistas Sociais*) São Paulo, SP: Ática; 1983, p. 60.61

²⁶ SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 78.

²⁷ GONSALVES, Elisa P. et al. *Currículo e Educação Emocional*. Disponível em: <http://www.srna2014.ufba.br/modulos/submissao/Upload-222/60045.pdf>. Acesso em 10/02/2019. p. 7.

De acordo com Silva²⁸, podemos identificar alguns conceitos que são empregados nas diferentes teorias do currículo:

Quadro 1 – Conceitos empregados nas diferentes teorias do currículo		
Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Extraído de Silva²⁹

A ampliação da noção de currículo pode ser compreendida também a partir do debate sobre a diversidade religiosa. É interessante observar que, historicamente, o currículo tradicional se organizou essencialmente como um instrumento do catolicismo, como uma expressão dominante no interior do processo colonizador. Neste contexto prevaleceu o exclusivismo, defendendo-se a religião católica como a única e universal.

Com o advento da ascensão burguesa e sob a égide do positivismo, promove-se a laicização do Estado. É neste momento que o currículo oficial e estatal deixa de considerar o aspecto religioso, não apenas invisibilizando-o, mas desqualificando-o, apresentando-o como irrelevante. Apesar disso, de forma paradoxal, “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”³⁰. É neste momento em que se entrecruzam propostas de laicidade com práticas confessionais oficiosas,

²⁸ SILVA, Tomaz Tadeu. 2009, p. 17.

²⁹ SILVA, Tomaz Tadeu, 2009, p. 17.

³⁰ CECCHETTI, Elcio. Diversidade religiosa e currículo escolar: presenças, ausências e desafios. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anped-sul/9Anpedsul/paper/viewFile/2968/946>. Acesso em 15/03/ 2019, p. 12.

surgindo no campo do currículo um conjunto de críticas ao capitalismo e suas formas ideológicas de manutenção do poder dominante.

As teorias pós-críticas do currículo, por sua vez, possibilitam uma ampliação das perspectivas de conceito e prática ao ampliarem o debate no reconhecimento e aceitação das diferenças e das diversas culturas nas decisões explícitas e implícitas do currículo:

Currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo e autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade³¹.

Esta concepção não nega os aspectos técnicos do currículo, mas a amplia na relação entre métodos, conteúdos e saberes necessários ao desenvolvimento e formação humana integral. Respeita as individualidades e o contexto no qual a educação se realiza. Para Sacristán³² a técnica de ensinar não pode preencher todo o discurso didático evitando problemas para o conteúdo colocado.

A emergência de teorias pós-críticas do currículo que trazem temáticas como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Tais temáticas nascem sob o signo da globalização que, em seu processo contraditório, busca a uniformização ao mesmo tempo em que possibilita a diversificação. Neste contexto, o tema da diversidade religiosa traduz-se como uma questão de interesse coletivo e de amplitude em todos os setores da sociedade contemporânea no seio da discussão engendrada na sociedade e na luta historicamente estabelecida pelo respeito à diversidade em todos os setores da vida humana e da multiculturalidade. Nas palavras de Cecchetti³³

³¹ SILVA, Tomaz Tadeu. 2009, p. 150.

³² SACRISTÁN, José. Gimeno. “Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as”. In: SACRISTÁN, José. Gimeno e GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 120.

³³ CECCHETTI, Elcio. 2019, p. 12.

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.

De acordo com dados apresentados por Follmann³⁴ tendo como referência os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE no ano de 2010, tem-se que apenas 8% dos brasileiros declaram não possuir uma religião. Apesar de a população brasileira possuir uma identificação religiosa predominantemente católica tem-se observado historicamente um decréscimo significativo de tal identificação (de 95,2% em 1940 para 64,6% em 2010) e um aumento significativo da população evangélica (de 2,6% em 1940 e 22,2% em 2010). No item “outras religiões” temos um crescimento de 2% em 1940 para 5,2% em 2010. Como afirma Follmann³⁵, este quadro não reflete aspectos cotidianos e considerados “submersos”, sobretudo no que diz respeito às religiões de matrizes africanas. Entretanto, e apesar da invisibilidade das africanidades e do espiritismo, por exemplo, pode-se constatar o importante movimento de desconstrução de uma hegemonia religiosa realizado, sobretudo, pela emergência de uma multiplicidade de formas de expressão religiosa.

Evidentemente, a diversidade religiosa não é um traço da sociedade atual. Ela acompanha a humanidade em seu percurso histórico. Entretanto, a novidade está relacionada à “consciência mais viva dessa pluralidade”³⁶. É justamente esta visibilidade cotidiana, que traz em si a exigência de novos entendimentos e atitudes que o desafio de acolher a “dignidade da diferença”, posto que esta advém do reconhecimento de que a

³⁴ FOLLMANN, José Ivo. Religião, laicidade e democracia: apontamentos sobre o Brasil. Cadernos do CEAS, Salvador, n. 236, p. 170-184, 2016, p. 4.

FOLLMANN, José Ivo, 2016, p.175.

³⁵ FOLLMANN, José Ivo. Religião, laicidade e democracia: apontamentos sobre o Brasil. Cadernos do CEAS, Salvador, n. 236, p. 170-184, 2016, p. 4.

³⁶ TEIXEIRA, Faustino. O imprescindível desafio da diferença religiosa. In: Revista Inter. Mob. Hum, Brasília, Ano XX, No. 38, p. 181-194, jan/jun.2012, p. 183.

diversidade religiosa é um dado global preocupante posto que o fenômeno da violência o circunda, como afirma Teixeira³⁷

Nas palavras de Cecchetti³⁸:

(...) 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.

Pensar a relação entre currículo e diversidade religiosa pressupõe destacar a relevância do respeito e observância das expressões religiosas numa sociedade plural como a brasileira. Trata-se, portanto, de construir o currículo a partir dos sujeitos envolvidos e dar significados diferenciados à questão da educação, considerando a presença de diferentes religiões. Mais do que isso, é preciso atentar para um ponto essencial: falar em religião é falar da cultura de um grupo. E a cultura é uma forma de estar no mundo, pois, a partir dos significados que produzem, criam formas de viver, de se relacionar, de pensar e de agir.

Neste sentido, a compreensão e o acolhimento da diversidade no currículo é uma questão de perspectivação, isto é, é uma opção por enxergar o mundo através da multiculturalidade. Acolher na escola o conhecimento que é próprio do religioso – e do espiritual – enquanto produção cultural significa reconhecer que esse saber é importante e está disponível e “se constitui, portanto, como um dos referenciais utilizados pelos sujeitos para (re)construir sua existência e responder às diferentes situações e desafios cotidianos”³⁹.

Ter como perspectiva curricular a multiculturalidade proporciona o reconhecimento e a aceitação do diálogo inter-religioso como uma necessidade inadiável já que se trata de uma realidade inegável que possuem implicações sociais e políticas complexas. Como afirma Teixeira⁴⁰,

³⁷ TEIXEIRA, Faustino, 2012, p. 181.

³⁸ CECCHETTI, 2019, p. 7.

³⁹ CECCHETTI, 2012, p. 4.

⁴⁰ TEIXEIRA, 2012, p. 181.

é um desafio fundamental para o século XXI “a acolhida da diversidade religiosa e o imperativo dialogal”.

Nas palavras de Cecchetti⁴¹

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.

Neste sentido, não se trata apenas de incluir uma disciplina no currículo; trata-se de assumir uma cultura curricular diferenciada, que adote como ponto de partida práticas cotidianas afirmativas da diversidade cultural. Assim, a diversidade religiosa e o diálogo inter-religioso são necessidades formativas indispensáveis para a instituição de uma sociedade equânime, solidária e fraterna.

Aceitar a diversidade religiosa no currículo significa também o que Arroyo⁴² denomina de “o direito, a saber-se”, não apenas do ponto de vista sociológico ou psicopedagógico. Como diz o autor, é necessário dar um passo a mais:

(...) entender que os novos-outros alunos não são apenas uma questão para os estudos da sociologia da pobreza nem para os estudos da psicopedagogia das violências infanto-juvenis. Nem são uma questão apenas para as políticas públicas, assistenciais: meninos de rua, crianças em risco, vulneráveis a serem salvos dos vírus sociais no mais tempo de escola. A questão mais desafiadora para educadores (as) é que essas infâncias, adolescências, juventudes condenadas a formas injustas de viver se converteram numa questão para si mesmo⁴³.

⁴¹ CECCHETTI, 2012, p. 12.

⁴² ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes 2011, p. 281.

⁴³ ARROYO, Miguel Gonzalez, 2011, p. 264.

As discussões sobre o campo do currículo, em suas diferentes teorias, variam quanto à ênfase em temas propostos, ênfase esta que evidencia o que se julga mais relevante, mais urgente. Consideramos que tem escapado à lógica dos estudos sobre o currículo o fato de que a ação, discurso, subjetividades, relação social e política, cultura, planejamento, enfim, todos os temas abordados por diferentes teorias são alimentadas por um substrato cultural e emocional que as alimenta e dá forma e que, infelizmente, tem sido obscurecido.

A escola, enquanto espaço de formação humana, deve considerar que a educação tem um papel ativo e estimulador a desempenhar e deve cumprir um importante objetivo, a saber, a promoção da ética e da estética considerando o sujeito como centro do processo. Para isto, é necessário estabelecer práticas que considerem novas formas sociais para romper com o processo de desumanização cada vez mais crescente em nossa sociedade.

Neste sentido, o currículo emerge como uma possibilidade do reconhecimento do indivíduo na sua integralidade, abordando suas diferentes dimensões que envolvem o processo conhecer a si mesmo na relação com o outro. Considerando o currículo como um campo de reorganização das relações interpessoais, compete à escola dar luz aos diferentes aspectos das interações que reverberam e fazem ecos em nossas vivências cotidianas, manifestando-se nas crenças e atitudes dos indivíduos.

Dentre estes aspectos, cabe destacar os elementos de ordem emocional que estão presentes na ação pedagógica e que possuem uma anterioridade no que se refere ao comportamento humano. António Damásio⁴⁴ afirma que um elemento até então ignorado ao se tratar de sociabilidade e práticas culturais está relacionado com as emoções e sentimentos. Para ele,

Os sentimentos são os *motivos* para reagirmos a um problema, e *monitorizam* o êxito da resposta ou a falta dele (...) Os sentimentos e, de um modo mais geral, as emoções de qualquer género são as presenças não identificadas à mesa de conferências cultural. Todos sentem a sua presença, mas ninguém fala com eles. Ninguém se lhes

⁴⁴ DAMÁSIO, António. *A Estranha Ordem das Coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates: Círculo de Leitores, 2017.

dirige diretamente. (...) As respostas culturais seriam criadas por seres humanos dispostos a mudar a sua situação para melhor: mais confortável, mais agradável, mais conducente a um futuro com bem-estar e com menos dos problemas e perdas que teriam inspirado essas criações, em última análise, não só para um futuro com mais probabilidades de sobrevivência, mas para um futuro com uma vida melhor⁴⁵.

De acordo com Possebon⁴⁶ “a emoção é uma reação natural e se configura como uma resposta imediata que surge mediante um estímulo ou uma situação”. Tal reação é experimentada por todo o corpo, em diferentes sistemas que integram o corpo humano, podendo ocasionar sensações agradáveis ou desagradáveis. A questão é: o que nos emociona? O que perturba o nosso organismo a ponto de ele reagir?

Cada reação emocional está diretamente relacionada com a maneira pela qual o organismo “lê” a situação. Nesses termos, a reação emocional está ligada à percepção do indivíduo. É a forma de enxergar a situação que determina a reação. Neste sentido, há muito para ser investigado sobre os estímulos que desencadeiam reações hostis diante das diferenças religiosas. Há muito para fazer e para educar, quando se trata da necessidade de afirmar reações mais empáticas diante da destruição de terreiros ou da ridicularização do espiritismo, por exemplo.

Neste sentido, é preciso avançar não apenas do ponto de vista teórico, que trata de compreensão das presenças emocionais na escola, mas também do ponto de vista organizacional, posto que a instituição escolar é por excelência um espaço de criação de si mediante o processo formativo. Acolher o aspecto emocional na escola significa dar luz a um projeto de educação integral “que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias, identidades diversas”⁴⁷.

⁴⁵ DAMÁSIO, António, 2017, p. 31-32.

⁴⁶ POSSEBON, Elisa Gonsalves. *O universo das emoções: uma introdução*. João Pessoa: Libellus, 2017, p. 6.

⁴⁷ ARROYO, Miguel Gonzalez. “O direito a tempos – espaços e um justo e digno viver”. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 44.

Considerando que a atividade humana é o resultado de trajetórias individuais e também de experiências sociais, coletivas, principalmente interativas, pode-se afirmar que neste aspecto, objetividade/subjetividade; indivíduo/sociedade vivenciam experiências emocionais em relação à construção de saberes e, assim, o espaço do aprender pode se converter em um espaço privilegiado para a expressão criadora da humanidade, mediante processos de socialização.

Considerações finais

Refletir sobre as diferentes manifestações do currículo – formal, real e oculto – implica, necessariamente, em ampliar a maneira de perceber o fazer escolar, uma vez que a área em que se situa o currículo está vinculada, portanto, às finalidades da escola. Não basta a constatação de que o documento não é aplicado corretamente no cotidiano. A tríade curricular atua em um mesmo cenário ao mesmo tempo, não estão dissociados. Para tanto, torna-se evidentemente necessária uma dedicação no que diz respeito à seleção dos objetivos educacionais, que deve preocupar-se com os estudos sobre o aluno.

O currículo não se restringe a uma abordagem técnica para estruturar conteúdos apenas. Nos tempos atuais, o debate sobre questões curriculares envolve desde representações simbólicas até questões de raça, de gênero e culturais, utilizando tais conhecimentos como subsídios que nos possibilitem alocar a educação em favor da vida.

No entanto, permanece uma lacuna a ser refletida: quais são as emoções que organizam e dão vida a reações que envolvem raiva, medo, hostilidade e aversão, quando estamos diante do que é diferente de nós? Em que medida o universo emocional influencia e interfere em ações preconceituosas e violentas, quando se trata de estar diante de religiosidades que não são as nossas? Por outro lado, quais são as emoções estão presentes quando existem práticas de diálogo e de aceitação da diversidade religiosa?

Estas são questões fundamentais e precisam de aprofundamento. A emoção, enquanto um componente vital do indivíduo, que organiza do ponto de vista neurofisiológico e comportamental a ação humana, está

presente em significativas ações humanas, quer sejam elas solidárias ou violentas. Neste sentido, há de se aprofundar esta temática, no campo da tendência pós-crítica. Se dialogar é uma atitude que exige uma disposição interior de abertura ao diferente, emocionar-se pode ser uma possibilidade de retorno ao que há de mais humano nos indivíduos.

Referências

- APPLE, Michael Whitman. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito a tempos – espaços e um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, Cristiane A. de. A procura do conceito de *religio*: entre o *relegere* e o *religare*. *Religare*, v. 7 (1), 2010, p. 90-96.
Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/religare/article/view/9773/5351>. Acesso em 20/03/2019.
- CECCHETTI, Elcio. *Diversidade religiosa e currículo escolar: presenças, ausências e desafios*. Disponível em:
<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9Anpedsul/paper/viewFile/2968/946>. Acesso em 10/03/2019.
- DAMÁSIO, António. *A Estranha Ordem das Coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates:Círculo de Leitores, 2017.
- FOLLMANN, José Ivo. Religião, laicidade e democracia: apontamentos sobre o Brasil. *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 236, 2016, p.170-184.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Trad.: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- HOYT, Sarah F. *The Etymology of Religion*. *Journal of the American Oriental Society*, v. 32, n. 32, p. 126-129, 1912. Disponível em: <https://archive.org/details/jstor-3087765/page/n1>. Acesso em 20/03/2019.

- KLIEBARD, Herbert M. Os Princípios de Tyler. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p. 23-35, Jul/Dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>. Acesso em 21/03/2019.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- POSSEBON, Elisa Gonsalves. *O universo das emoções: uma introdução*. João Pessoa, Libellus, 2017.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, José Gimeno e GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu. da (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas, 1990.
- TEIXEIRA, Faustino. O imprescindível desafio da diferença religiosa. In: *Revista Inter. Mob. Hum.*, Brasília, Ano XX, No. 38, p.181-194, jan/jun.2012.
- TYLER, Ralph. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo. *Revista Contrapontos*, v. 2, n. 1, p. 43-51, 2002. Disponível em <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133/113>> Acesso em 23/08/2018.

Submetido em: 22/10/2018

Aceito em: 07/05/2019