

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GLAUCIO LUIZ MOTA

**CURRÍCULO E RELIGIOSIDADES: UMA EXPRESSÃO DAS DIFERENÇAS NAS
FRONTEIRAS CULTURAIS DA ESCOLA**

**CURITIBA
2017**

GLAUCIO LUIZ MOTA

**CURRÍCULO E RELIGIOSIDADES: UMA EXPRESSÃO DAS DIFERENÇAS NAS
FRONTEIRAS CULTURAIS DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa da Pós-Graduação em Educação, da linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PR, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria Eyng

CURITIBA

2017

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

M917c
2017 Mota, Glaucio Luiz
Currículo e religiosidades : uma expressão das diferenças nas fronteiras culturais da escola / Glaucio Luiz Mota ; orientadora: Ana Maria Eyng. – 2017. 125 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017
Bibliografia: f. 115-123

1. Religiões. 2. Religiosidade. 3. Currículos. 4. Multiculturalismo. I. Eyng, Ana Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 375

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 814
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Glaucio Luiz Mota

Aos vinte e nove dias do mês de junho do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se na Sala de Defesa, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng, Prof. Dr. Ricardo Santos Chiquito e Prof. Dr. Peri Mesquida, para examinar a Dissertação do candidato **Glaucio Luiz Mota**, ano de ingresso 2015, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. O mestrando apresentou a dissertação intitulada "CURRÍCULO E RELIGIOSIDADES: UMA EXPRESSÃO DAS DIFERENÇAS NAS FRONTEIRAS CULTURAIS DA ESCOLA", que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às _____. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca a pertinência e relevância da pesquisa, a qualidade do texto que reúne autores e conceitos que lhe dão consistência científica. Recomenda a publicação

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng _____

Convidado Externo:

Prof. Dr. Ricardo Santos Chiquito _____

Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida _____

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Aos meus avós maternos Olga Andrade e José
Gerônimo Luiz (*in memoriam*) e aos meus avós
paternos Ascindino Mota (*in memoriam*) e
Sebastiana Machado Mota (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Maria do Carmo Luiz e Pedro Ascindino Mota, por me proporcionarem a educação cotidiana, a educação formal e a estrutura necessária para a minha formação, além da liberdade de poder experienciar outros espaços e tempos educativos informais que me trouxeram até o mestrado.

De modo especial, agradeço a minha companheira e esposa, Silvana Borges Silvino Mota, pelo apoio incondicional que foi do tamanho do seu amor por mim, pois sem essa dedicação eu não teria chegado ao fim dessa dissertação.

Agradeço à Pastoral da Juventude da Diocese de Criciúma e da Paróquia Nossa Senhora das Graças que oportunizaram um itinerário formativo que me levou para o mundo da pedagogia, do social e das fronteiras culturais, por meio da religiosidade e da fé.

Agradeço à Rede Marista de Solidariedade, em especial aos assessores educacionais, aos demais companheiros da Diretoria Executiva de Ação Social e, sobretudo, agradeço à minha gestora, Viviane Aparecida da Silva, por ter acreditado em mim, por me defender e por ter investido em minha pesquisa e formação, além de ter possibilitado a estrutura e o tempo para que eu pudesse me dedicar, na medida do possível, a minha pesquisa, em meio às demandas da minha profissão. Outra companheira marista que agradeço é Marilúcia Antônia de Resende pelo incentivo e pela ajuda na elaboração do projeto de pesquisa.

Agradeço aos meus companheiros/as de missão marista, sobretudo aos coordenadores, assistentes e agentes de pastoral das unidades sociais e educacionais da Rede Marista de Solidariedade, por serem minha inspiração e motivação para me manter firme nos estudos, arejando meus pensamentos com muita fé, utopia e interculturalidade.

Agradeço aos meus companheiros do Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas, Direitos Humanos e Violência nas Escolas do PPGE – PUCPR, coordenada pela Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Eyng, minha orientadora no mestrado. De modo especial agradeço aos companheiros do grupo: José Luis de Oliveira, Marciele Stiegler Ribas, Marizete Santos, Adriane Vanzo e Jessica Pianezzola, pela solidariedade na coleta de dados

da minha pesquisa, a Thais Pacievitch e Marina Ignez, por me ajudarem com o software de análise dados, e ao Ricardo Lemes da Rosa que contribui na ajuda com os processos para o comitê de ética.

Agradeço a todos/as as/os professores/as com os quais pude ter aulas no mestrado, pois sem exceção, todos foram fundamentais para a minha escrita. Além de agradecer também, ao Prof. Peri Mesquida e do Prof. Ricardo Santos Chiquito que contribuíram fundamentalmente na escrita final da dissertação com seus apontamentos na banca de qualificação.

Agradeço infinitamente à Prof^a. Dr^a. Ana Maria Eyng que intuitivamente acreditou em meu projeto de pesquisa. Também agradeço a ela pelo seu imenso saber sobre currículo e educação em direitos humanos, e pela humildade em aprender e considerar o saber de seus orientandos no processo de pesquisa e de produção de conhecimento, demonstrando grande humanidade e companheirismo. Ela é muito mais do que uma orientadora, é uma amiga dos que buscam o saber.

“[...] temos o direito de ser iguais quando a
diferença nos inferioriza; temos o direito a ser
diferentes quando a igualdade nos
descaracteriza”.

(SANTOS, 2010, p. 462)

RESUMO

O tema dessa dissertação aborda as religiosidades como expressão das diferenças nas fronteiras culturais do currículo escolar. As incertezas e os estranhamentos provocados pelos mal-estares modernos e pós-modernos (BAUMAN, 1998), intensificam a falta de diálogo em relação às diferenças culturais dos sujeitos e das instituições, sendo a religiosidade uma dessas diferenças. Logo, o problema da pesquisa é: as percepções dos sujeitos da pesquisa indicam uma disposição para problematizar as estranhezas produzidas pelo mal-estar pós-moderno como meio de favorecer o diálogo com as diferenças culturais e religiosas no currículo? Para responder esse problema aponto as seguintes categorias de análise: diferenças culturais; religiosidade na escola; e currículo intercultural. Os mal-estares que provocam as crises contemporâneas, insurgem de novos elementos narrativos da pós-modernidade como consequência da imobilidade e da debilidade moderna. Essa “virada cultural” (HALL, 1997) indica o pós-colonialismo (BHABHA, 2013; SANTOS, 2010) e os Estudos Culturais (HALL, 2009) como relevantes fontes epistemológicas de argumentação para corresponder às ausências e às emergências sociológicas (SANTOS, 2010) da sociedade pós-colonial. Por isso, a pesquisa qualitativa se aporta no referencial metodológico da fenomenologia e da dialética, com procedimentos empíricos para a análise de dados que percorreram a pesquisa bibliográfica e de campo. A diversidade (BHABHA, 2013), a identidade (HALL, 2015) e as diferenças (BHABHA, 2013; SILVA, 2014b) são os novos elementos narrativos para as traduções e para as negociações culturais nas fronteiras do currículo escolar. Nesse ínterim, os conceitos sobre a experiência e o sentido da religião (CIPRIANI, 2007) e da religiosidade (SIMMEL, 2009) para os sujeitos e para a sociedade, em especial aos jovens estudantes e professores que participam dessa pesquisa, apontam elementos-chaves nessa reflexão entre currículo e religiosidade. Diante desse contexto plural e de diversidade na cultura escolar, é necessário favorecer a educação em direitos humanos (CANDAU, 2013; EYNG, 2013), analisar criticamente as políticas educacionais que contemplam a diversidade e a religiosidade, bem como indicar políticas curriculares para efetivar a intencionalidade de reconhecer as religiosidades. Os resultados da pesquisa afirmam a relevância da religião e da fé para os sujeitos pesquisados, justificando essa tematização no currículo. A necessidade de socialização por meio das religiosidades, como apontam sobretudo os estudantes, pode ser tanto uma alienação, como uma fonte ética de aprendizagem, de acordo com o que apresentam os dados, reforçando a necessidade dessa negociação cultural no currículo. Apesar das estranhezas em relação às diferenças culturais, a escola é apontada pelos sujeitos como um lugar do diálogo com as religiosidades. A partir dessa predisposição dos sujeitos para o diálogo, se bem mediado didaticamente, encontramos aqui a possibilidade para a interculturalidade no currículo, como um contraponto em relação à pretensa hegemonização da cultura.

Palavras-chave: Currículo escolar. Diferenças culturais. Religiosidades. Interculturalidade.

ABSTRACT

The theme of this dissertation approaches religiosities as an expression of differences in the cultural boundaries of the school curriculum. The uncertainties and estrangements provoked by modern and postmodern malaise (BAUMAN, 1998) intensify the lack of dialogue regarding the cultural differences between subjects and institutions, and religiosity is one of these differences. So the research problem is: do the perceptions of research subjects indicate a willingness to problematize the oddities produced by postmodern malaise as a means of fostering dialogue with cultural and religious differences in the curriculum? To answer this problem I point the following categories of analysis: cultural differences; religiosity in school; and intercultural curriculum. The malaise that provokes the contemporary crises, insure of new narrative elements of the postmodernity as a consequence of the immobility and the modern weakness. This cultural "turn" (HALL, 1997) indicates post-colonialism (BHABHA, 2013; SANTOS, 2010) and Cultural Studies (HALL, 2009) as relevant epistemological sources of argumentation to correspond to absences and sociological emergencies (SANTOS, 2010) of postcolonial society. For this reason, qualitative research is based on the methodological framework of phenomenology and dialectic, with empirical procedures for the analysis of data that have gone through bibliographical and field research. The diversity (BHABHA, 2013), the identity (HALL, 2015) and the differences (BHABHA, 2013; SILVA, 2014b) are the new narrative elements for translations and cultural negotiations at the school curriculum. In the meantime, concepts about experience and the meaning of religion (Cipriano, 2007) and religiosity (SIMMEL, 2009) for subjects and for society, especially the young students and teachers participating in this research, reflection between curriculum and religiosity. Given this plural context and diversity in school culture, it is necessary to favor education in human rights (CANDAU, 2013; EYNG, 2013), to critically analyze educational policies that contemplate diversity and religiosity, and to indicate curricular policies to intentionality of recognizing religiosities. The results of the research affirm the relevance of religion and faith to the subjects studied, justifying this theme in the curriculum. The need for socialization through religiosities, as the students point out above, can be both an alienation and an ethical source of learning, according to what the data present, reinforcing the need for this cultural negotiation in the curriculum. Despite the oddities regarding cultural differences, the school is pointed out by the subjects as a place of dialogue with the religiosities. From this predisposition of the subjects to the dialogue, if mediated well, we find here the possibility for interculturality in the curriculum, as a counterpoint to the alleged hegemonization of culture.

Keywords: School curriculum. Cultural differences. Religiosities.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Idade dos estudantes e professores	61
Tabela 2 - Raça dos estudantes e professores	62
Tabela 3 - Número de estudantes e professores das escolas participantes	62
Tabela 4 - Crença em Deus	69
Tabela 5 - Religião para o sujeito	81
Tabela 6 - Religião/igreja dos sujeitos.....	84
Tabela 7 - Lugar da escola para manifestar a religião ou fé.....	87
Tabela 8 - Abordagem das religiosidades no currículo	98
Tabela 9 - Lugar/espço/tempo na escola para manifestação da fé ou religião.....	102
Tabela 10 - Reação ao conflito.....	106
Tabela 11 - Envolvidos	106
Tabela 12 - Entender sobre a fé do aluno/colega para desenvolvimento do trabalho do professor	107
Tabela 13 - Consideração dos princípios e valores religiosos.....	109

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FRONTEIRAS CULTURAIS E EDUCAÇÃO	24
2.1	CRISES MODERNAS E PÓS-MODERNAS	25
2.2	CULTURA, AUSÊNCIAS MODERNAS E EMERGÊNCIAS PÓS-COLONIAIS	35
2.3	FRONTEIRAS DO CURRÍCULO ESCOLAR: DIVERSIDADE, DIFERENÇAS E IDENTIDADES	44
3	RELIGIOSIDADES NO CURRÍCULO ESCOLAR	60
3.1	CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA	61
3.2	RELIGIOSIDADES: EXPERIÊNCIA E SENTIDO	63
3.3	A EXPRESSÃO DAS RELIGIOSIDADES DOS SUJEITOS DA PESQUISA ..	71
3.4	O LUGAR DA RELIGIÃO NA ESCOLA	85
3.5	O RECONHECIMENTO DAS RELIGIOSIDADES NA ESCOLA: POLÍTICAS NECESSÁRIAS	89
3.5.1	Religiosidade como direito e expressão das diferenças culturais.....	90
3.5.2	Possibilidades interculturais nas fronteiras religiosas do currículo	100
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERENCIAIS.....	116
	APÊNDICES	125

1 INTRODUÇÃO

A função da religião e as sociabilidades provocadas pelas religiosidades na sociedade foram e são temas imprescindíveis para a compreensão do desenvolvimento da história das civilizações e para a compreensão das relações sociais. A influência ambivalente¹ da religião na política, na economia, no social, entre outros campos é um fato. O poder simbólico religioso tem sido instrumentalizado para interesses particulares e para benefícios de grupos específicos religiosos, sociais, econômicos e políticos, que se amparam nas instituições religiosas como forma de controle de sujeitos², de outras instituições e do Estado. Por outro lado, vemos os aspectos éticos dos valores religiosos sendo cultivados na relação com os demais conhecimentos, a fim de contribuir na formação integral dos sujeitos, como meio de desenvolver a autonomia e a participação na vida social e política. Podemos discorrer de outros exemplos, mas, diante desses que são os mais comuns, é possível constatar a relevância da religião na vida pública e privada.

Consequentemente, essa influência está presente nos contextos escolares, uma vez que os sujeitos que atuam direta e indiretamente nas escolas, lidam com tais influências. Mas a ambivalência sobre o entendimento do papel da religião na sociedade pode provocar uma falta de clareza sobre o que se reconhece, o que se pode reconhecer, ou até o que se nega das religiosidades e das religiões no cotidiano escolar e, por consequência, no currículo, sendo esse o enfoque central dessa dissertação.

O interesse por essa temática nasce da minha experiência pessoal e profissional de reconhecimento das religiosidades no currículo diante do desenvolvimento de projetos pedagógicos em dois espaços educativos. Um desses espaços atendia crianças e jovens em vulnerabilidade socioeconômica no contraturno escolar. Nesse período, atuei profissionalmente como educador social. Já na outra

¹ Para Bauman: “A ambivalência, possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar” (1999, p 9). A noção de ambivalência contribui para romper com o binarismo moderno que condiciona o conhecimento a um único ponto de vista. Possivelmente essa dissertação ainda apresentará alguns binarismos, mas a tentativa é tentar ser coerente com essa lógica pós-moderna, em não confinar o conhecimento ao modo racionalista moderno de pensar.

² Segundo Foucault, a palavra “sujeito” pode ter dois significados: “[...] sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (2008, p. 235).

experiência, atuei em uma escola confessional³ de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, também como educador, atuando na área de pastoral⁴.

Na primeira experiência, houve um contato com uma consistente diversidade cultural e religiosa. Nesse contexto fui percebendo como os valores religiosos orientavam comportamentos e atitudes, além de identificar como se constituíam os processos de preconceitos e/ou de reconhecimento das religiosidades dos estudantes e de professores. Além disso, fui percebendo a relação desses processos com o território no qual esses sujeitos viviam e a relação da escola com as culturas e religiosidades desses lugares, espaços e tempos da comunidade educativa.

No entanto, na segunda experiência, por mais que se tratasse de uma escola particular e confessional, na qual as famílias matriculavam seus filhos buscando uma educação com características e práticas religiosas distintas, ainda assim havia estudantes que não professavam essa confessionalidade, o que, por sua vez, desafiava a instituição. Digo isso porque, diante desse desafio, era necessário encontrar alternativas para incluir os não católicos, ou mesmo os católicos não praticantes, na proposta pedagógica e nos projetos de cunho confessional dessa escola, sem desrespeitar as diferentes religiosidades.

Logo, o interesse pelo tema nasce não só no sentido estritamente acadêmico, mas também, de como o tema fez e faz sentido para minha vida, pois “todo o conhecimento é autoconhecimento”, como afirma Santos (2008, p. 80). “A explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é sim, autobiográfica” (SANTOS, 2008, p. 84). Ou seja, a minha relação pessoal e os meus conhecimentos prévios sobre o tema, ajudam a entender os fenômenos advindos do objeto dessa pesquisa, numa perspectiva intersubjetiva de construção de conhecimentos.

³ No campo da educação, a confessionalidade é o que caracteriza a identidade de uma proposta educacional que segue os princípios de uma religião/igreja.

⁴ As atribuições de um educador que atua na área pastoral em uma instituição confessional católica é o planejamento e a execução de projetos ligados a identidade religiosa da referida instituição e, ao mesmo tempo, o pautar os valores cristãos no currículo como referência para os demais projetos pedagógicos.

Portanto, no que se refere ao método, fiz uma análise descritiva dos fenômenos (fenomenológico)⁵ e, também, uma análise crítica (dialética)⁶ dos contextos em que os fenômenos acontecem, indicando teorias e práticas para as possíveis e necessárias transformações dessa realidade.

Para isso, lancei mão da abordagem qualitativa na pesquisa, considerando que a escola é o ambiente para a descrição e para o reconhecimento das manifestações religiosas. Nesse movimento, as abstrações foram construídas, entendendo que o processo é igualmente importante, ou até mais do que o produto e o resultado da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além da preocupação com o resultado, a pesquisa pode provocar outros importantes processos educativos a partir das possíveis ausências apontadas na descrição dos dados.

Já na perspectiva dialética, ao trazer as reflexões sobre os aspectos históricos que precedem os questionamentos pós-modernos⁷ e pós-coloniais⁸, bem como sobre a “virada cultural” (HALL, 1997), fruto desses questionamentos que aponto no texto,

⁵ O método fenomenológico que considera as subjetividades, as intenções e as significações do pesquisador e as diferentes sensações, significados e sentidos do objeto de pesquisa nas experiências, transcendendo resultados irreversíveis e inflexíveis em contraposição ao determinismo positivista das ciências naturais. Esse método considera a consciência e a intersubjetividade como influência para as análises científicas. Edmund Husserl (1990) é considerado o pai da fenomenologia.

⁶ O método dialético em Hegel (1992) considera a perspectiva histórica (tese) e faz uma análise crítica (antítese), apontando as possíveis contradições e possibilidades (síntese), (HEGEL, 1992).

⁷ Disserto sobre a pós-modernidade entendendo-a não como um período histórico determinado ou como o fim de um tempo antecedente, nesse caso à modernidade. Comungo da ideia de que a pós-modernidade é uma condição epistemológica que questiona as metanarrativas modernas, dando lugar, também, a novos e desconsiderados “elementos de linguagem narrativos” (LYOTARD, 1998, p. xvi). Nesse sentido, o pós-moderno tanto pode causar mal-estares (BAUMAN, 1998) num viés mais crítico de fundo marxista, quanto pode apontar possibilidades criativas, sensíveis e a progressividade (MAFFESOLI, 2014; 2016) de fundo fenomenológico. Dentro das ausências (experiências sociais disponíveis) e emergências (experiências sociais possíveis) da pós-modernidade na teoria sociológica de Santos (2010), há uma tradução para essa condição espaçotemporal, apontando a perspectiva pós-colonial para refinar a contingência do debate pós-moderno em oposição à ciência moderna racionalista.

⁸ O pós-colonial reforça uma narrativa fundante para compreensão do mundo contemporâneo: a relação desigual entre o norte e o sul (SANTOS, 2010), como uma contingência moderna e pós-moderna (SANTOS, 2010). Essa é uma relação hegemônica e também ambivalente entre colonizado e colonizador, uma vez que o Sul, ao mesmo tempo, precisa se desfazer de sua incutida cultura imperial. Tudo isso como consequência do colonialismo imperial e dos neocolonialismos, considerando que, também, as próprias nações ocidentais sofrem colonialismos e neocolonialismo externos e internos em seu hemisfério. O pós-colonialismo é uma relação geopolítica sobre o poder e o saber na tentativa de, justamente, romper com os binarismos culturais modernos (HALL, 2009), sobretudo o binarismo colonizado e colonizador, precursor das diferenças culturais que são advindas da dificuldade de relação com o Outro (selvagem, inferior e inculto). Nesse contexto, as traduções produzidas pelos discursos colonizantes e pelas negociações culturais (BHABHA, 2013), contribuem para se ter uma relação com os desafios pós-modernos e com o debate sobre as identidades decorrentes das diásporas (HALL, 2009) cotidianas, híbridas e transculturais, como abertura para a superação do próprio pós-colonialismo e para outras contingências e debates.

são no sentido de originar proposições dedutivas para fundamentar as reflexões posteriores (contexto).

Não obstante, haverá uma contraposição de ideias quando o texto expõe uma crítica aos processos educativos, no que concerne ao seu teor racionalista, ao abordar a falta de reconhecimento dos saberes e das culturas e, por consequência, das religiosidades dos sujeitos subalternizados e controlados pelos saberes colonizadores. Essas ausências encontradas nos currículos tradicionais sofrem a contraposição emergencial das teorias curriculares críticas⁹ e pós-críticas¹⁰, teorias essas que são minhas opções teóricas curriculares nessa dissertação (pretexto), numa alusão às ausências e às emergências sociológicas de Santos (2010).

Contudo, na medida em que faço a convergência dos aspectos históricos e as críticas aos modelos e às políticas educacionais, procuro reforçar ou propor políticas de currículo¹¹ para reconhecimento das religiosidades (intertexto), indicando uma síntese a partir das provocações feitas nas “teses e antíteses” presentes no texto, em conexão com outros enunciados, teorias e práticas, na tentativa de apontar caminhos para o problema da pesquisa.

O grande enunciado que serve de pano de fundo que perpassa e dá sentido ao texto da dissertação é a cultura, não somente no sentido epistemológico, mas, sobretudo, para a compreensão dos processos dialógicos das diferenças culturais.

Se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização; se o epistemológico tende para uma reflexão de seu referente ou objeto empírico, o enunciativo tenta repetidamente reinscrever e relocalar a reivindicação política de prioridade e hierarquia culturais (alto/baixo, nosso/deles) na instituição social da atividade de significação. O epistemológico está preso dentro do círculo hermenêutico, na descrição de elementos culturais em sua tendência a uma totalidade. O enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais – subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural. (BHABHA, 2013, p. 285)

⁹ Fundamentada em Silva (2014a), Eyng (2012) apresenta o currículo crítico como uma teoria que está inserida nas lutas de classe e de libertação ao modelo econômico-capitalista, situados nas relações de poder (EYNG, 2012).

¹⁰ Também fundamentada em Silva (2014a), Eyng (2012) entende que a teoria curricular pós-crítica enfatiza as subjetividades dos sujeitos e as suas traduções estabelecidas nas fronteiras culturais. Essa teoria considera as novas narrativas ou aquelas que são desconsideradas nas relações de saber-poder (EYNG, 2012).

¹¹ Para Eyng: “As políticas curriculares são parte integrante das políticas educacionais e tratam do detalhamento dessas políticas no que se refere às questões do currículo” (2012, p. 38).

No enunciativo é possível encontrar vozes invisibilizadas de sujeitos em diferentes espaços e tempos de um mesmo campo, no caso dessa dissertação, a educação/escola. É possível transformar as vozes desses sujeitos em vozes presentes na história com suas experiências reconhecidas, fazendo alusão à “consciência-de-si”¹² da teoria de Hegel (1992), ou seja, que sejam sujeitos da história e de suas experiências.

Para compreender como alguns sujeitos se manifestam sobre o tema, o procedimento da pesquisa se deu por meio do estudo de campo que tem a finalidade de problematizar as manifestações religiosas na escola. “Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas cotidianas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113). Para isso, foi praticada a observação estruturada (VIANNA, 2007) por meio de um instrumento de coleta de dados¹³ aplicado com professores de forma individual e aplicado com estudantes em sala aula, de forma coletiva. Os instrumentos aplicados com professores e estudantes possuem as mesmas perguntas de modo a possibilitar aproximações e comparações de dados entre os diferentes sujeitos da pesquisa.

Outro procedimento, foi o estudo bibliográfico, entendendo que esse processo é imprescindível “[...] na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões” (ANDRADE, 2001, p. 39). Tais referenciais elucidam as análises descritivas (fenomenológica) e críticas (dialética) da pesquisa¹⁴.

A partir do problema da pesquisa, faço um recorte sobre as diferenças culturais no contexto escolar com enfoque nas religiosidades, sendo elas analisadas sob a ótica dos conceitos abordados na pesquisa bibliográfica, com o objetivo de argumentar o que se viu na pesquisa de campo.

Para analisar os dados coletados na pesquisa de campo, utilizo o procedimento de análise de conteúdo (BARDIN, 1994). Entretanto, para esse foco de análise, é importante deixar claro que: “Não se trata meramente de listar elementos descritivos, mas de mostrar quais vínculos existem entre esses elementos, os quais constituem

¹² “A consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para si para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido” (HEGEL, 1992, p 126).

¹³ Conforme os: “Apêndice A” e “Apêndice B”, dessa dissertação.

¹⁴ Faço a opção pelos dois métodos por entender que a “transgressão metodológica” (SANTOS, 2008) não é um problema para a pesquisa, sobretudo porque concordo com Santos (2008) em romper com a fragmentação e racionalidade da ciência moderna. Reforço essa transgressão quando farei, mais a frente, outras análises que passarão por conceitos pós-modernos, pós-coloniais, e pelo conceito operatório dos Estudos Culturais.

elementos concretos da estrutura social subjacente que devem ser desvelados” (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p.123). Ou seja, a análise de conteúdo das religiosidades dos sujeitos dessa pesquisa, possivelmente, apontará desdobramentos, mas somente os que se inter-relacionarem com o currículo serão considerados. E, é por isso que a análise de conteúdo procura o que está explícito e implícito nos enunciados. De acordo com Bardin, esse procedimento é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permeiam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (1994, p. 42).

Esse procedimento ajudará na organização da análise, na codificação, na categorização, na inferência e no tratamento dos dados das mensagens encontradas nas escolas pesquisadas acerca do tema da pesquisa.

Diante das possíveis mensagens, experiências e intencionalidades da pesquisa, aponto as seguintes categorias de análise: diferenças culturais; religiosidade na escola; e currículo intercultural. Essas categorias ajudam a delimitar os campos de análise para essa dissertação. Caso haja outras reflexões que extrapolem as categorias, haverá a possibilidade de dissertar sobre elas em outros momentos da minha produção acadêmica.

Contudo, a problema da pesquisa é: **As percepções dos sujeitos da pesquisa indicam uma disposição para problematizar as estranhezas produzidas pelo mal-estar pós-moderno como meio de favorecer o diálogo com as diferenças culturais e religiosas no currículo?**

Para tentar responder essa pergunta, a pesquisa tem como objetivo geral: **Analisar as percepções de estudantes e professores sobre as religiosidades manifestadas no currículo escolar como expressão das diferenças culturais.**

E como objetivos específicos: a) compreender as concepções de estudantes e professores sobre religião e religiosidade; b) descrever o cotidiano das religiosidades e as manifestações religiosas no currículo das escolas pesquisadas; c) identificar os possíveis diálogos interculturais no currículo a partir das religiosidades.

O reconhecimento das manifestações religiosas no currículo parte da descrição de como esse processo é considerado por estudantes e professores¹⁵. Afinal, os sujeitos da pesquisa são aqueles que manifestam, ou não, suas religiosidades no ambiente da escola, seja de maneira explícita ou de forma reservada.

A coleta de dados com esses sujeitos se deu em quatro escolas que possuem as seguintes características: duas escolas privadas confessionais cristãs sem fins lucrativos (uma católica e uma de outra confessionalidade); uma escola pública; e uma escola privada com fins lucrativos.

Em todas as escolas houve a dificuldade de retorno das autorizações dos pais de filhos menores de 18 anos. Entretanto, numa das escolas foi possível retornar após a coleta de dados e entrar novamente nas salas de aula para recolher e sensibilizar os estudantes que não haviam trazido a autorização. Esse retorno a sala fez uma grande diferença, uma vez que essa escola foi a que teve o maior retorno de autorizações dos pais em comparação às outras.

Em cada escola foram aplicados os instrumentais de coleta de dados com três a quatro professores de áreas de conhecimento distintas, num total de 15 professores. Já com os estudantes, o instrumental foi aplicado em 02 turmas de Ensino Médio em cada escola, sendo uma turma da 1º série e outra da 2º série, num total de 54 estudantes envolvidos.

Inicialmente, a previsão de envolvidos na pesquisa era de 25 professores e em torno de 240 estudantes. Em relação aos estudantes, esse número seria alcançado caso todos os estudantes fossem autorizados pelos pais para a participação na coleta de dados. De todo modo, foi possível contar com 54 coletas de dados entre os estudantes, proporcionando uma consistente representação dos sujeitos sobre o tema da dissertação.

Contudo, as quatro escolas deram conta de contemplar a abrangência que a pesquisa pretendia alcançar no que se refere aos diferentes públicos de estudantes e professores, também de suas características socioeconômicas, bem como de contemplar três diferentes modalidades de instituições de ensino médio.

No entanto, este foi um dos primeiros aspectos a inferir na pesquisa, a dificuldade de contemplar todas as modalidades de escolas, uma vez que as

¹⁵ É preciso deixar claro que a pesquisa respeitou irrestritamente a forma como a escola aborda o tema no currículo, sobretudo as escolas confessionais, não fazendo qualquer juízo de valores em relação a sua prática.

instituições possuem seus tempos e calendários definidos, ao mesmo tempo em que possuem rotinas passíveis de mudanças repentinas. Além disso, eu, como pesquisador, com minha rotina pessoal e profissional, que no período da pesquisa eram 44 horas semanais de dedicação ao meu emprego, mesmo tendo todo o apoio de meus gestores no meu trabalho e dos colegas acadêmicos do Grupo de Pesquisa¹⁶, restringiu o meu tempo disponível para a pesquisa de campo.

Outra dificuldade foi a de tratar um tema que é envolto de preconceitos e da diversidade de manifestações religiosas encontradas na pesquisa, bem como de lidar com os diferentes posicionamentos acerca do tema. Houve e há estranhezas em relação a essa diferença, um aspecto visivelmente identificado de sujeito para sujeito durante a pesquisa, causando diferentes reações na recepção do tema, pois em todas as escolas, distintamente, houve uma certa resistência inicial para acolher esse tema de pesquisa.

O primeiro contato em cada escola se deu com os diretores e, em todas as cinco escolas procuradas, apesar dessas resistências iniciais, houve aceitação pela pesquisa, uma vez que essas escolas já haviam acolhido outras pesquisas ou eram solidárias a esse tipo de trabalho acadêmico, entendendo a importância do trabalho para a produção de conhecimento e para o desenvolvimento da educação.

Da mesma forma, também houve boa acolhida por parte dos professores, na qual a maioria deles respondeu o instrumental de coleta de dados no mesmo momento em que se aplicava esse instrumental com os estudantes em sala de aula. Alguns responderam em suas “janelas de tempo” entre uma aula e outra, ou no intervalo, mas, mesmos esses, responderam com interesse a pesquisa, ainda que alguns pediram maiores esclarecimentos sobre as perguntas. Mas eles ficavam mais tranquilos em responder o instrumental ao saberem que haveria sigilo no uso dos dados e que não haveria a identificação dos sujeitos da pesquisa.

Em relação à reação dos estudantes, foi bastante diversa, mas a grande maioria respondeu com interesse. Uma pequena parte “festejou” já que se tratava de uma pausa na aula, mas foram poucos os que não tiveram interesse ou não responderam. Houve algumas reações interessantes, como no exemplo de uma estudante que inicialmente questionou a pesquisa, pois não conseguia achar relação do tema com a escola, pois segunda ela: “o Estado é laico”. Já outro aluno se

¹⁶ Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas, Direitos Humanos e Violência nas Escolas do PPGE – PUCPR, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria Eyng, minha orientadora no mestrado.

interessou muito pela pesquisa e gostaria que o resultado fosse apresentado na escola, entendendo que isso poderia ajudar em diminuir preconceitos e intolerâncias.

Esse mesmo sentimento de interesse pela pesquisa, fez dois diretores pedirem para que houvesse um retorno do resultado da pesquisa com apresentação na própria escola, de modo especial na formação de professores.

Mesmo diante da boa acolhida e do interesse pelo resultado da pesquisa, havia clareza dos possíveis desafios e dificuldades do processo da pesquisa, sendo que o foco do estudo tenderia a ficar mais evidente e delimitado. “A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 26). Nesse caso, é importante ter flexibilidade para as possíveis mudanças de trajetória, mas sem perder o objetivo da pesquisa.

A teoria de aporte ao tema, que dá sequência nas reflexões sobre os dados pesquisados e para argumentar as análises, está assim configurada. O **Capítulo 2**, com o título: “Fronteiras culturais e educação”, aborda inicialmente as crises civilizatórias (HUNTINGTON, 1997; ELIAS, 1994; TODOROV, 2010), os mal-estares modernos e pós-modernos (BAUMAN, 1998) decorrentes dessas crises. Em complemento, abordo os novos elementos narrativos da pós-modernidade (LYOTARD, 1998) como consequência da imobilidade e debilidade moderna (BAUMAN, 1998) que não conseguiu corresponder aos auspícios das sociedades ao longo da história.

Na segunda parte desse capítulo, abordo a relação da centralidade na cultura como consequência dos mal-estares pós-modernos e das ausências e emergências modernas, servindo como oportunidade epistemológica para as reflexões pós-coloniais (SANTOS, 2010) que fundamentará o capítulo seguinte. A cultura é um termo polissêmico, como afirma Williams (2000) e Hall (1997) e, para isso, é preciso entender as minúcias e as interfaces da produção cultural, ou seja, quais “habitus” e “campos” compõe a produção simbólica das culturas (BOURDIEU, 2001) que influenciam as relações sociais e de poder.

Como consequência dessa centralidade na cultura, o pós-colonialismo (BHABHA, 2013; SANTOS, 2010) e os Estudos Culturais (HALL, 2009; STOREY, 2015) aparecem como relevantes fontes epistemológicas de argumentação, não só nesse capítulo, mas também na sequência dessa dissertação, a fim de corresponder

às ausências e às emergências sociológicas (SANTOS, 2010) da sociedade pós-colonial.

A terceira e última parte desse segundo capítulo, aborda a condição da educação nessa “virada cultural” (HALL, 1997) que desafia a escola a tematizar a diversidade (BHABHA, 2013), a identidade (HALL, 2015) e as diferenças (BHABHA, 2013; SILVA, 2014b) como categorias para as traduções (SANTOS, 2010; BHABHA, 2013) e para as negociações culturais (BHABHA, 2013) nas fronteiras do currículo escolar.

No **Capítulo 3**, “Religiosidades no currículo escolar”, já em sua primeira parte, conheceremos as características gerais dos estudantes (séries, idades, sexo, raça) e dos professores (disciplinas, séries, idades, sexo, raça), que são os participantes da pesquisa, além das principais caracterizações das escolas pesquisadas.

Na segunda parte, apresento os conceitos sobre a experiência (CIPRIANI, 2007) e o sentido (CIPRIANI, 2007) da religião e da religiosidade (SIMMEL, 2009) para os sujeitos e para a sociedade (CIPRIANI, 2007).

Sendo a religiosidade uma das interfaces de produção cultural que abordo nessa parte do texto, busco fundamentar essa perspectiva com o conceito de habitus (BOURDIEU, 2010) do sujeito tendo a religião como forma de objetivar os bens simbólicos e religiosos (BOURDIEU, 2013). Aqui apresento os dados e as análises sobre a seguinte pergunta do instrumental aplicado com estudantes e professores: “Você acredita em Deus?”.

Na sequência, a terceira parte do terceiro capítulo traz a conceptualização da condição dos sujeitos da pesquisa: o jovem estudante e o professor. Abordo a categoria juventudes (MARGULIS; URRESTI, 1996; GROppo, 2000 e 2015) na contemporaneidade e a relação desse sujeito com a religião e como a sua religiosidade pode ser caracterizada (NOVAES, 2004; TOMAZI, 2013). Do mesmo modo, apresento a identidade do professor (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1996; GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005; GIROUX, 2005; MARCELO, 2009) e o seu papel na mediação dos saberes e nas negociações culturais (GIROUX, 2005).

Apresento ainda nessa parte, os dados e as análises das seguintes perguntas do instrumental aplicado com os estudantes e professores: “O que é religião para você? Qual é a sua Religião/Igreja?”.

Já na quarta parte do terceiro capítulo, há uma tentativa de entender e localizar as religiosidades no cotidiano (FERRAÇO; NUNES, 2013) da cultura escolar

(FORQUIN, 1993; GÓMEZ, 2001). Diante desse contexto plural, a diversidade na cultura escolar (CORRÊA, 2008) aponta alguns desafios de reconhecer o campo religioso, integrado ao campo cultural, como um componente do currículo, uma vez que esses campos disputam espaço nessa relação de poder com os demais saberes escolares.

Essa argumentação é acompanhada dos dados coletados com os estudantes e os professores, bem como das análises sobre esses temas. A questão que será abordada nessa parte é: “A manifestação religiosa é toda a ação de pessoas ou grupos, fundamentadas na relação com o sagrado ou o transcendente. Em que lugar da escola você pode manifestar a sua religião ou fé?”

Na quinta parte: “O reconhecimento das religiosidades na escola”, veremos a relação da educação em direitos humanos (CANDAU, 2013; EYNG, 2013) com temas da religião e da laicidade (CURY, 2008; ARAGÃO, 2015). Identificarei como as políticas educacionais (BRASIL, 2013; BRASIL, 2015) contemplam a diversidade e a religiosidade, bem como a indicação de políticas curriculares que podem efetivar essas intencionalidades.

Em: “Religiosidade como direito e expressão das diferenças culturais”, apresento os dados e as análises da seguinte pergunta do instrumental de coleta de dados aplicado com estudantes e professores: “Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal, toda pessoa tem direito de manifestar sua religião. De que maneira as religiosidades podem ser abordadas no currículo?”.

E por fim, em: “Possibilidades interculturais nas fronteiras religiosas do currículo”, apresento, para elucidar esse tema, os dados e a análise da pergunta: “Você acha que a escola deveria ter um lugar/espço/tempo para que estudantes, professores e demais funcionários, pudessem manifestar sua fé ou religião? Existem conflitos na escola em que o motivo é a fé ou a religião? Existindo conflito, o que é feito? Quais foram os envolvidos no conflito e na mediação, caso ocorra (aluno, professores, outros). Entender sobre a fé ou religião do aluno/colega contribui no desenvolvimento do trabalho do professor na escola? É possível considerar os princípios e valores religiosos como fonte de diálogo para as disciplinas e/ou com outros conhecimentos escolares?”.

A leitura dos dados, bem como os desafios apontados pelas concepções críticas e pós-críticas das teorias curriculares, deixa um campo em aberto para o posicionamento político que pode favorecer o diálogo entre as diferenças culturais,

contrapondo a pretensa hegemonização da cultura que é apresentada nos capítulos posteriores. Essa reflexão pode ajudar a responder o problema central dessa pesquisa, apresentando o diálogo entre os diferentes sujeitos escolares, por meio das suas religiosidades, como um possível ponto de partida para um efetivo diálogo intercultural na escola.

2 FRONTEIRAS CULTURAIS E EDUCAÇÃO

A entrada nesse último milênio foi carregada de incertezas prospectadas pelo fim do milênio passado. As incertezas não estão mais somente concentradas no medo das grandes guerras, pois elas tinham e têm características mais pontuais com interesses mais restritos, mas, mesmo assim não se pode desconsiderar suas consequências globais (HOBBSAWM, 1995). Possivelmente ainda há a probabilidade de grandes choques entre civilizações (HUNTINGTON, 1997; ELIAS, 1994; TODOROV, 2010), mas com outras proporções e com novas configurações.

Essas incertezas são fruto de um projeto de modernidade que não se consolidou e, ao contrário, trouxe mal-estares (BAUMAN, 1998), novas inseguranças, que são ausências e emergências (SANTOS, 2010) apontadas pela pós-modernidade (SANTOS, 2010) como elementos de contraposição.

Nesse sentido, estamos diante de muitas e possíveis crises que serão analisadas a partir das seguintes perspectivas: civilizacional (HUNTINGTON, 1997), de sentido e de identidade, sem a pretensão de ter campos distintos, mas complementares para servir de fundamento para compreensão da “virada cultural” (HALL, 1997) que precede tais crises. Consequentemente, vivemos numa condição em que o papel das instituições e das culturas hegemônicas (SANTOS, 2010) é questionado pelas culturas subalternas contra-hegemônicas (SANTOS, 2010) nas relações do sujeito com o poder e com o saber (FOUCAULT, 1995).

A cultura, um termo polissêmico, como afirma Williams (2000) e Hall (1997), colocada em segundo plano pelas metanarrativas modernas, assume papel central para as análises atuais sobre a sociedade (HALL, 1997). É preciso entender as minúcias e as interfaces da produção cultural, ou seja, quais “habitus” e “campos” compõem a produção simbólica das culturas (BOURDIEU, 2001), sejam elas as hegemônicas ou as contra-hegemônicas.

Diante dessa centralidade na cultura (HALL, 1997), o pós-colonialismo (BHABHA, 2013; HALL, 2009; SANTOS, 2010) e os Estudos Culturais (STOREY, 2015; HALL, 2009) figuram como consequência dessa reflexão e como relevantes fontes epistemológicas para as argumentações desse capítulo.

Como última parte do capítulo, apresento os temas: diversidade (BHABHA, 2013), identidade (HALL, 2015) e diferenças (BHABHA, 2013; SILVA, 2014b), como consequência do pós-moderno e do pós-colonial, como referenciais para o debate

sobre a relação fronteiriça da cultura com a educação, a fim de identificar possibilidades e desafios nessa “virada cultural” (HALL, 1997).

O objetivo desse capítulo é apresentar um cenário contemporâneo de crises diante do ideário moderno de igualdade e das diferenças pós-modernas, e as negociações necessárias diante das ausências e das emergências sociológicas atuais, principalmente no campo da educação e do currículo.

2.1 CRISES MODERNAS E PÓS-MODERNAS

O choque de civilizações (HUNTINGTON, 1997), sobretudo as produzidas pelas civilizações modernas, trouxeram o desenvolvimento, mas também potencializaram a barbárie (TODOROV, 2010), além de apresentarem novas formas de colonização (SANTOS, 2010) nesses processos civilizatórios (ELIAS, 1994). Os reflexos dessa modernidade (GIDDENS, 1991) e a sua liquidez (BAUMAN, 2001) diante das incertezas e das inseguranças, causaram e causam mal-estares (BAUMAN, 1998), mas também possibilidades (MAFFESOLI, 2014; 2016). O papel do Estado, das instituições, dos sujeitos, do poder e do saber (FOUCAULT, 1995) são relativizados numa condição pós-moderna (LYOTARD, 1998). Essas condições potencializam crises e/ou criam possibilidades contra-hegemônicas (SANTOS, 2010) que podem reorganizar as análises sociais no sentido de que os olhares não sejam somente ocidentalizantes, mas que também possam partir do Sul (SANTOS, 2010), projetando novas epistemologias com tendência pós-colonial (SANTOS, 2010).

Contudo, parto da ideia de Huntington (1997) ao afirmar que as colonizações e a força ocidental sobre as demais nações e continentes, constituíram o que o autor chama de “choque de civilizações”. Mesmo com o fim do perigo eminente de guerras de consequências globais (HOBBSBAWN, 1995) e das formas colonizadoras clássicas por parte do ocidente, a influência desse movimento colonizador parece persistir sobre a sociedade, de maneira simbólica, sob a influência política que se exerce nas relações globais.

O ocidente é e continuará a ser por muitos anos a civilização mais poderosa. Contudo, seu poder em relação ao de outras civilizações está declinando. À medida que o Ocidente tenta impor seus valores e proteger seus interesses, as sociedades não-ocidentais se defrontam com uma escolha. Algumas tentam emular o Ocidente e a ele se juntar ou “atrelar-se” a ele. Outras sociedades confucianas e islâmicas tentam expandir seu próprio poder econômico e militar para resistir e para “contrabalançar” o Ocidente. Desse modo, um eixo central da política mundial pós-Guerra Fria é a intenção do poder e da cultura ocidentais com o poder e a cultura de civilizações não-ocidentais (HUNTINGTON, 1997, p. 29).

Logo, as crises civilizacionais que percorreram a história, se prologam com outras configurações culturais, políticas e geográficas. E, nesse sentido, a elaboração de análises sobre essa crise civilizacional torna-se complexa, uma vez que ela não é tão polarizada. Segundo Huntington (1997, p. 29) “o mundo é demasiado complexo para ser visualizado de forma útil, para a maioria dos propósitos, como simplesmente dividido, em termos econômicos, entre Norte e Sul ou, em termos culturais, Leste e Oeste”. Afinal, mesmo na contemporaneidade, ainda podemos identificar certas incongruências conceituais que desafiam ainda mais essa crise ao nos depararmos com o debate sobre o que é civilizado e o que não é civilizado¹⁷. Ou seja, dependendo do polo ou local, os conceitos para julgar as civilizações serão distintos ou até serão semelhantes, mas dependendo do lugar que se fala o “civilizado” se torna o “não civilizado” e/ou vice-versa.

As consequências desses aspectos que deflagram uma crise civilizacional, em alguns casos, abrem precedentes para atitudes extremas. Em razão de uma necessidade de defesa de uma visão de mundo e de um modelo de sociedade, algumas civilizações, diante do medo e da insegurança, revelam atitudes desproporcionais de proteção, ampliando ainda mais a crise, que resulta em exclusão, em violência e até mesmo em morte.

¹⁷ Em primeiro lugar, há uma distinção entre civilização, no singular, e civilizações, no plural. A ideia de civilização foi desenvolvida pelos pensadores franceses do século XVII, em oposição ao conceito de “barbarismo”. A sociedade civilizada diferia da sociedade primitiva porque era estabelecida, urbana e alfabetizada. Ser civilizado era bom, não ser civilizado era ruim (HUNTINGTON, 1997, p. 45). Ou seja, se estabeleceu um processo civilizador (ELIAS, 1994), a partir da Europa colonizadora, que determinou um modelo de “homem civilizado” com costumes e atitudes abastadas, em detrimento do “selvagem” que precisava ser “adestrado” para que fosse definitivamente um civilizado (ELIAS, 1994). É possível encontrarmos esse tipo de comparação atualmente, quando determinados grupos de diferentes condições sociais se auto identificam como “cidadãos de bem”. É como se um bom cidadão fosse critério exclusivo para uma determinada classe social, fato que reforça a perpetuação da cultura civilizadora e colonizante dos sujeitos e dos saberes.

E uma vez que alguém aceitou matar, vai consentir também os passos seguintes: tortura (para obter informações sobre os ‘terroristas’), mutilação de corpos (para dissimular os assassinatos em crimes crapulosos ou em explosões acidentais) – em suma, todos os meios são bons para alcançar a vitória e, portanto, descartar o medo (TODOROV, 2010, p. 15).

Entretanto, o que num primeiro momento poderia ser o “civilizado”, pode se tornar o “bárbaro”, e o dito “bárbaro”, pode se defender com atitudes ainda mais “bárbaras”. Essas dicotomias e o medo de tais barbáries, fazem Todorov (2010) questionar Huntington (1997) ao implicar os aspectos da individualidade e dos particularismos dessas relações, que podem estar para além do “choque das civilizações”. Essa perspectiva, segundo Todorov (2010), seria como um evento que consideraria, com menor importância, as crises mais particularizadas. Para esse autor, essas crises mais particularizadas, tem grande relevância em detrimento ao “choque de civilizações”. “O medo dos bárbaros é o que ameaça converter-nos em bárbaros, e o sofrimento que vamos nos infligir irá superar aquele que havia provocado nosso receio” (TODOROV, 2010, p. 15). Entendo que Todorov traz esse outro pressuposto das particularidades das crises civilizacionais, mas é preciso continuar considerando os aspectos mais amplos: políticos, econômicos, geográficos, bélicos, entre outros, que promovem as crises entre civilizações e nas civilizações. Digo isso porque, a hegemonia de determinadas civilizações, ainda que não se deem mais ou menos por meio das colonizações em suas formas arcaicas, continuam deflagrando crises civilizacionais.

Aí vigoram a desigualdade e a exclusão como princípios da regulação cuja a validade não implicou em qualquer relação dialética com a emancipação. Durante o longo tempo do ciclo colonial, a ‘opção’ para essas sociedades foi, quando muito, entre a violência da coerção e a violência da assimilação (SANTOS, 2010, p. 279).

É inegável que os resquícios das colonizações e do imperialismo¹⁸, inevitavelmente, tenham sido traumáticos para os colonizados, tanto no passado, quanto no presente com as consequências históricas e com as neocolonizações. Essa dinâmica histórica da relação colonialista e imperialista, ainda presente nas relações

¹⁸ O imperialismo atual, que também coloniza, vai além do aspecto militar, é como uma outra forma de luta geográfica por meio de subjetividades e representações de poder, é o que tem caracterizado a conduta imperial contemporânea. Essa conduta tem ampliado e naturalizado algumas dessas subjetividades, a exemplo das desigualdades e da exclusão. “Em nossa época, o colonialismo direto se extinguiu em boa medida; o imperialismo, [...] sobrevive onde sempre existiu, numa espécie de esfera cultural geral, bem como em determinadas práticas, ideológicas, econômicas e sociais” (SAID, 2011, p. 42 e 43).

civilizatórias entre ocidente e oriente, por mais que esse tipo de relação possa ser surrealmente inaceitável na contemporaneidade, as encontramos ainda na cultura atual, reforçando a ideia de que há nações mais civilizadas que outras e, por isso, elas mereçam ser “colonizadas”, logo, subalternizadas.

Contudo, quando vamos para as relações internas de determinadas nações, ou seja, as relações entre Estado e sociedade civil, essa cultura é reproduzida entre seus cidadãos, com exceção de poucas nações do globo. O que temos visto na história é a frequente passagem de um Estado provedor para Estado fraco frente aos cidadãos (SANTOS, 2010) e que exerce uma governamentalidade¹⁹ (FOUCAULT, 2008) regulatória, com mais correspondência aos interesses economicistas, numa traumática relação de poder entre sujeitos, grupos sociais e instituições.

Tais interesses, que podem ser não explícitos, ou por meio de algum aspecto simbólico, produzem forças de sujeição, ou seja, de poder sobre os sujeitos. “Esse processo se dá no nível do inconsciente e é uma forma de descrever como os indivíduos acabam por adotar posições de sujeitos particulares” (WOODWARD, 2014, p. 60). Essa é uma das facetas da sujeição na qual Woodward (2014) a relaciona com a noção de subjetividade²⁰ e de identidade²¹.

Uma vez que a identidade pode ser marcada pela mesmidade, vimos que ela também pode ser marcada pela diferença, entre o essencial e o não essencial, a partir de sistemas simbólicos institucionalizados ou não (WOODWARD, 2014).

De acordo com Woodward (2014), pode haver uma sobreposição e até mesmo uma convergência entre identidade e subjetividade. Pois: “O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas da identidade” (WOODWARD, 2014, p. 56). Seria como que, de forma

¹⁹ “Por ‘governamentalidade’ entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial dos dispositivos de segurança. Segundo, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, de outra parte], ao desenvolvimento de toda uma série de saberes” (Foucault, 2008, p. 143 e 144).

²⁰ Em Woodward encontramos a noção de subjetividade como algo que: [...] envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade” (2014, p. 56).

²¹ Aprofundarei esse conceito na sequência desse capítulo, no item 2.3.

direta ou simbólica, estabelecêssemos uma relação com o outro, com o diferente, para reforçar, demarcar ou explicar nossa identidade.

Sobre o sujeito, Foucault em: *O sujeito e o poder* (1995), sugere uma análise em perspectiva histórica por meio: do discurso, do aspecto produtivo, do biológico, e ainda, na sua relação com os demais sujeitos. Para o autor, não é possível pensar o sujeito sem as relações de poder, sem analisar os excessos de poder político e sem compreender as relações de poder que se constituem na resistência ao poder. “E, para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações” (FOUCAULT, 1995, p. 234). É justamente essa a perspectiva que me instigou a fazer a pesquisa sobre as religiosidades no currículo, ou seja, para entender como essas manifestações acontecem na escola, uma vez que elas podem sofrer resistências ou são, elas próprias, as provedoras de resistência dentro de um contexto de relação de poder no currículo.

O poder é uma marca da identidade do sujeito. O sujeito pode estar em poder de alguém ou em poder de sua própria identidade, pois: “[...] atualmente, a luta contra as formas de sujeição - contra a submissão da subjetividade - está se tornando cada vez mais importante, a despeito das lutas contra as formas de dominação e exploração não terem desaparecido. Muito pelo contrário” (FOUCAULT, 1995, p. 234). Isso corrobora com o que já apontei antes quando reforço que somos e estamos sujeitos às dinâmicas de poder e que esta, por sua vez, produz a regulação social e o controle.

No entanto, “este modelo de regulação social que, por um lado, produz a desigualdade e a exclusão e, por outro, procura mantê-las dentro dos limites funcionais, está hoje em crise” (SANTOS, 2010, p. 285). O Estado tem cada vez mais assumido uma postura de se eximir de seus compromissos, sobretudo sociais, implementando uma lógica meritocrática como desculpa para ocultar a exclusão de determinados cidadãos, principalmente os que ficam de fora das políticas públicas.

Frente a essa lógica que se reproduz nos Estados-Nações, por meio da globalização ou de globalizações (SANTOS, 2010), emergem outras formas de globalização contra-hegemônicas que Santos chama de cosmopolitismo subalterno insurgente (2010, p. 441). Trata-se da luta de grupos excluídos contra a subalternização proferida pelo Estado e pelo mercado, fruto do colonialismo e no imperialismo, histórico e contemporâneo.

Esses frutos da modernidade são, sem dúvida um projeto ocidental, como afirma Giddens:

A modernidade é inerentemente globalizante, e as consequências desestabilizadoras deste fenômeno se combinam com a circularidade de seu caráter reflexivo para formar um universo de eventos onde o risco e o acaso assumem um novo caráter. As tendências globalizantes da modernidade são simultaneamente extensionistas e intencionais – elas vinculam indivíduos a sistemas de grande escala como parte da dialética complexa de mudança nos polos local e global (1991, p. 175-176).

Logo, a mentalidade moderna e a sua visão de mundo que, como já vimos, supostamente nos traria uma vida segura, parece-nos que veio para relativizar a liberdade em nome da “ordem” e da “regulamentação”, provocando assim mal-estares pós-modernos com base na modernidade. “Dentro da estrutura de uma civilização concentrada na segurança, mais liberdade significa mal-estar. Dentro de uma estrutura de uma civilização que escolheu limitar a liberdade em nome da segurança, mais ordem significa mais mal-estar” (BAUMAN, 1998, p. 9).

Para Bauman, toda civilização pressupõe uma ininterrupta necessidade de negociação de sua ordem e é nesse sentimento que a modernidade se funda como detentora da solução para essa necessidade. “A liberdade individual, outrora uma responsabilidade e um (talvez o) problema para todos os edificadores da ordem, tornou-se o maior dos predicados e recursos na perpétua autocriação do universo humano” (BAUMAN, 1998, p. 9). Logo, a modernidade apresenta-se como “rubrica da ordem” (BAUMAN, 1998, p. 8) de fundo positivista²². E, essa ordem como base da modernidade, e que tem caráter de pureza e beleza comprovados

[...] é uma visão das coisas colocadas em lugares diferentes dos que elas ocupariam, se não fossem levadas a se mudar para outro, impulsionadas, arrastadas ou incitadas; e é uma visão de ordem – isto é, de uma situação em que cada coisa se acha em seu justo lugar e em nenhum outro (BAUMAN, 1998, p. 14).

Essa é a descrição de um sonho da modernidade em sua busca de colocar tudo em seu devido lugar como uma grande faxina que teria como tarefa a tentativa de limpar a sujeira, de afastá-la ou de escondê-la, tendo como horizonte a uniformidade e a universalização.

²² Positivismo é uma corrente filosófica, sociológica e política que considera somente os conhecimentos comprovados por métodos científicos e conhecimentos que não se fundamentam em crenças.

Já no que se refere à beleza, o autor revela essa intenção da modernidade como refutação do estranho “[...] que não se encaixa no mapa cognitivo, moral e estético do mundo” (BAUMAN, 1998, p.27), ou seja, é o diferente que coloca em risco a certeza, prerrogativa essa, presente na racionalidade harmônica da modernidade.

Tanto o liberalismo quanto o marxismo, em suas diferentes formas, davam a entender que o apego ao local e ao particular dariam gradualmente vez aos valores e identidades mais universalistas e cosmopolitas ou internacionais; que o nacionalismo e a etnia eram formas arcaicas de apego – a espécie de coisa que seria “dissolvida” pela força revolucionária da modernidade (HALL, 2015, p. 56).

No entanto, ainda vemos o apego ao local, o sentimento nacionalista e essencialista muito presente que rivalizam e/ou se integram com a universalização da cultura hegemônica ocidental perpetrada pela modernidade.

Bauman (2001) reforça a reflexividade do ser humano (GIDDENS,1991) que problematiza constantemente seus resultados pessoais e da sociedade, bem como a necessidade de mudanças, mas entende que essa reflexão não é suficiente para analisar as complexidades dessas intenções e suas estruturas na atualidade.

O tipo de modernidade que era alvo, mas também o quadro cognitivo, da teoria crítica clássica, numa análise retrospectiva, parece muito diferente daquele que enquadra a vida das gerações de hoje. Ela parece “pesada” (contra a ‘leve’ modernidade contemporânea); melhor ainda, ‘sólida’ (e não ‘fluída’, ‘líquida’ ou ‘liquefeita’); condensada (contra difusa ou ‘capilar’); e, finalmente, ‘sistêmica’ (por oposição a ‘em forma de rede’) (BAUMAN, 2001, p. 33).

Ou seja, vivemos uma modernidade com contornos diferentes, mas: “isso não significa, porém, que os ideais de beleza, pureza e ordem que conduziram os homens e mulheres em sua viagem de descoberta moderna tenham sido abandonados, ou tenham perdido um tanto do brilho original” (BAUMAN, 1998, p. 9). Na verdade, a diferença dessa nova modernidade reside na fluidez das suas características em analogia ao tempo, às relações, ao consumo, entre outros aspectos, causando mal-estar semântico e conceitual.

Os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais (BAUMAN, 1998, p. 10).

Ainda que alguns autores refutem ou considerem em partes a pós-modernidade, algumas provocações que autores pós-modernos apresentam não poderiam ficar de fora dessa tentativa de análise da crise civilizacional, sendo que um deles é Lyotard (1998). Ele afirma que:

simplificando ao extremo, considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos metarrelatos. É, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; mas este progresso, por sua vez, a supõe. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação corresponde, sobretudo, a crise da filosofia metafísica e da instituição universitária que dela dependia. (LYOTARD, 1998, p. XVI)

Para ele, a pós-modernidade não seria uma negação da modernidade, mas a consideração dos novos jogos de linguagem que a modernidade não apresentou até então, por conta da sua “artrose burocrática” (LYOTARD, 1998, p. 31), que dificultou a inclusão de outros relatos e sujeitos na análise social.

A pós-modernidade tem problematizado temas como: hibridismo, diversidade, diferenças, identidades, subjetividades, temas esses combatidos pelas civilizações e grupos conservadores, uma vez que colocam em “xeque” sua segurança cultural, sua identidade nacional e institucionais, sob a égide da sua elitização e do seu grau de importância em relação aos estranhos.

Contudo, se hoje estamos num tempo de inseguranças e incertezas, percebemos que elas foram produzidas, também, pelos valores da modernidade, sendo potencializados e liquefeitos na condição atual da sociedade. Ou seja, estamos diante de uma crise paradigmática epistemológica, diante da exaustão do modelo de racionalidade ocidental (SANTOS, 2010, p.25), com a emergência de um novo jeito de pensar. Por um lado, é como se a pós-modernidade estivesse celebrando a debilidade da modernidade, trazendo outras reflexões para as negociações culturais²³, ao mesmo tempo em que há o desafio de lidar com as culturas que foram marginalizadas pela cultura da própria modernidade, portanto, não basta celebrar.

Vivemos, de fato, um tempo intelectual complexo que se pode caracterizar desta forma algo paradoxal: a cultural e especificamente a cultura política ocidental é hoje tão indispensável quanto inadequada para compreender e transformar o mundo. Uma crítica radical desta cultura deverá envolver tanto o caráter radical da indispensabilidade desta cultura, quanto o caráter radical da sua inadequação? (SANTOS, 2010, p. 28).

²³ Aprofundarei esse conceito na sequência da dissertação.

O desafio epistemológico é o de problematizar o moderno e o pós-moderno, sem desconsiderar as produções culturais modernas, de modo especial as subalternizadas, trazendo para o debate os questionamentos pós-modernos, ainda que frágeis²⁴, mas que pautam questões que a modernidade deixou ou pode deixar de fora do debate contemporâneo. Há a necessidade de numa perspectiva aberta, numa tentativa de não ser relativista ou fundamentalista, mas interdisciplinar e intercultural na relação com o outro, com o mundo e com o transcendente.

Para isso, é importante que se rompa com o sentido celebratório das análises, com os binarismos, com o conhecimento positivista, metafísico, único, moralizador, absoluto e o com o pessimismo desesperançado, passando a considerar as ciências humanas como um conhecimento relevante, tendo com essa atitude um bom ponto de partida para essa necessária ruptura.

Por numerosos motivos, a restauração da certeza moderna não aparece nas cartas. É melhor, ou pior? É possível que a discussão seja interminável e, com toda a probabilidade, inconclusiva, não obstante todos os indubitáveis atrativos da certeza; e não porque esteja claro se as vantagens do ato do desaparecimento da certeza contrabalançam ou não as perdas, mas porque gente demais aprendeu os custos da guerra contra ambivalência e o preço a ser pago pelos confortos da certeza, e porque gente demais saiu chamuscada (pelo menos!) do processo e toma cuidado para não assumir de novo esses custos (BAUMAN, 1998, p. 247).

Os mal-estares provocados pelas incertezas modernas, estão presentes nesse tempo e, por vezes em maior extensão, diante dos fechamentos nas nacionalidades, nas intolerâncias, nos grandes muros físicos, tecnológicos e simbólicos que sujeitos, Estados-nações e instituições, criam ou estão a criar. A criação de pontes, sobretudo para se olhar para o Sul e a partir do Sul, pois a necessidade de emancipação do norte não é a mesmo do sul (SANTOS, 2010), é eminente. Enquanto o olhar preponderante for o das grandes potências e civilizações, os avanços, de modo especial os tecnológicos²⁵, podem acentuar ainda mais as desigualdades e a pobreza na sequência da história, uma vez que os interesses ocidentais tendem a pender para um capitalismo sem precedentes.

²⁴ Para Vattimo (2000), a modernidade chegou ao seu fim e que o pós-moderno é a oportunidade de retomar os valores esquecidos, a exemplo dos valores religiosos.

²⁵ Alguns autores estão chamando esse novo tempo do modelo de produção como: “A ‘Indústria 4.0’ representa uma descontinuidade do modelo de produção até então vigente. Ela se concentra nos novos produtos e processos derivados dos avanços ocorridos na fronteira da ciência, como a convergência entre info, nano, bio e neuro-cogno tecnologias, que possuem aplicação em praticamente todas as áreas do conhecimento, como a química, a física, a biologia, a medicina, a engenharia, a computação etc” (OLIVEIRA; WOLF, 2016).

Como vimos até aqui, a modernidade deflagrou uma série de incertezas e inseguranças com seu modelo racionalista de lidar com o poder e o saber. Em contraposição, a pós-modernidade apresenta-se tanto com mal-estares (BAUMAN, 1998), num viés mais crítico de fundo marxista, como com possibilidades criativas, sensíveis e com teor de progressividade (MAFFESOLI, 2014; 2016) de fundo fenomenológico.

Entendo a pós-modernidade não como o fim de um tempo histórico, mas como uma condição epistemológica contemporânea que questiona as metanarrativas modernas²⁶, incluindo novos e desconsiderados “elementos de linguagem narrativos” (LYOTARD, 1998, p. XVI). Elementos como diversidade, diferenças, identidade, hibridismo, entre outros, tem provocado deslocamentos, novas negociações e traduções culturais, novas significações, que se apresentam como novos saberes em oposição aos conteúdos hegemônicos e racionalistas modernos que insistem em colonizar os saberes e os sujeitos. É urgente que a narrativa da mulher seja reconhecida, do negro, do índio, da criança, do pobre, da pessoa em situação de rua, dos homossexuais, dos movimentos sociais, entre outros grupos de minorias, de condições sociais, culturais e religiosas.

São esses que, justamente, causam estranheza nos “homens e mulheres de bem”, naqueles que se denominam a raça “caucasiana pura”, sendo esses os sujeitos que ainda não aprenderam e, possivelmente não querem entender, que vivem num mundo plural e que isso é irreversível. Esses sujeitos das elites dominantes criam narrativas moralistas para encobrir as injustiças e as narrativas pós-modernas.

Não há como negar as ausências: “experiências sociais disponíveis” e emergências: “experiências sociais possíveis”, no contexto pós-moderno (Santos, 2010), pois elas podem ser as narrativas para responder ou, pelo menos, para provocar saídas para as contingências²⁷ das incertezas e inseguranças da modernidade.

²⁶ Santos (2010) chama atenção para que não se faça do discurso de oposição às metanarrativas, uma outra metanarrativa, que também se fecha em si mesma.

²⁷ No âmbito da teoria social, contingência é uma espécie de fluxo da demanda das relações sociais que, ao mesmo tempo, angustia com o desconhecido e pode apontar possibilidades como consequência (BAUMAN, 1999).

2.2 CULTURA, AUSÊNCIAS MODERNAS E EMERGÊNCIAS PÓS-COLONIAIS

A cultura, um termo polissêmico, como afirma Williams (2000) e Hall (1997), é um significativo ponto de partida para se entender as relações nas sociedades contemporâneas. Para essa análise, além de uma sociologia da cultura com enfoque interdisciplinar (WILLIAMS, 2000), é preciso entender as minúcias e as interfaces da produção cultural, ou seja, quais “habitus” e “campos” compõe a produção simbólica das culturas (BOURDIEU, 2001). Logo, estamos diante de uma “virada cultural” (HALL, 1997), em que as ausências e as emergências sociológicas pós-modernas (SANTOS, 2010) é complementada pela narrativa pós-colonial²⁸ (BHABHA, 2013; HALL, 2009; SANTOS, 2010), apresentado as epistemologias do Sul como fonte de oposição à hegemonia moderna (SANTOS, 2010). Entretanto, os Estudos Culturais (HALL, 2009; STOREY, 2015), como pós-disciplina, podem tornar a contingência da pós-modernidade e do pós-colonialismo um objeto de estudo para as pesquisas educacionais, no sentido de contribuir para transcender o currículo escolar tradicional de hegemonia cultural.

Ao fazer uma pesquisa bibliográfica com referenciais sobre cultura, se pode deparar com uma repentina constatação da polissemia sobre o conceito de cultura. Contudo, isso é ratificado no culturalismo²⁹ de Raymond Williams (2000) e nas ideias de Stuart Hall (1997) um dos destacados teóricos dos Estudos Culturais³⁰.

Para definir cultura, Williams parte das concepções tradicionais que pensa esse processo cultural como:

[...] (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana – ele se tornou, em fins do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês, um nome para configuração ou generalização do ‘espírito’ que informava o ‘modo de vida global’ de determinado povo (2000, p. 10).

Mas, diante da amplitude do significado de cultura e das suas interligações com outros campos que estão ou que podem estar conectados ao conceito, passa a ser,

²⁸ Todos esses autores tomam Frantz Fanon como referencial para pensar o conceito de pós-colonialismo.

²⁹ Uma teoria cultural que enfatiza: “[...] a produção ativa de cultura, em vez de seu consumo passivo” (STOREY, 2015, p. 82).

³⁰ Os Estudos Culturais nascem de referenciais do culturalismo trazendo-os “[...] para relações complexas e muitas vezes conflituosas, com importações do estruturalismo francês, o que levou, por sua vez, essas duas abordagens a um diálogo crítico com a evolução do ‘marxismo ocidental’, especialmente com as obras de Louis Althusser e Antonio Gramsci. Desta mistura complexa e crítica nasceu o campo ‘pós-disciplinar’ dos estudos culturais britânicos” (STOREY, 2015, p. 122).

epistemologicamente, impossível aceitar somente uma única cultura, mas sim várias, reforçando seu caráter pluralista (WILLIAMS, 2000).

Respostas alternativas a essas questões têm produzido amplo leque de significados convincentes, tanto dentro da antropologia quanto, por extensão, a partir dela: desde a antiga ênfase num ‘espírito formador’ – ideal religioso ou nacional – até ênfases mais modernas em uma ‘cultura vivida’ determinada primordialmente por outros processos sociais, hoje designados de maneira diversa – comumente certos tipos de ordem econômica e política (WILLIAMS, 2000, p. 11).

Essa perspectiva é franca e aberta e, por isso, podem haver oscilações entre o global e o local, entre o total e o parcial na análise dos processos sociais da produção cultural. Tal tendência é possível para Williams, uma vez que o autor abre sua sociologia da cultura para dialogar com outras ciências e campos, como a antropologia, a filosofia, a semiótica, entre outras. Há aqui uma forte ressignificação da observação dos fenômenos culturais, dos sujeitos e das instituições, na leitura histórica dos conteúdos da arte, da literatura, da comunicação e da publicidade, e demais conteúdos culturais. Tudo isso, para entendermos, por meio de outras perspectivas que rompem com o senso comum, de como os processos de produção e de reprodução culturais exercem influência na política e na economia, na vida cotidiana. Logo, as concepções de Williams (2000) consideram a linguagem e os seus significados para a análise cultural, ou seja, há o dado do idealismo e do materialismo presente em sua teoria.

Essa concepção cultural exerce uma forte inspiração para as pesquisas de Stuart Hall (1997) ao ponto de fundamentar e centralizar sua teoria na perspectiva dos Estudos Culturais.

[...] a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação (HALL, 1997, p. 2).

Hall (1997) entende que a cultura assume uma centralidade, deslocando a cultura popular para a pauta social mais ampla por meio dos Estudos Culturais. “A expressão ‘centralidade da cultura’ indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p. 05). É a ideia de “cultura vivida” de Williams (2000) com acréscimos de aspectos relacionados ao poder, à hegemonia, à

ideologia, ao discurso, à linguagem, entre outras categorias, interligando teorias sociais clássicas e contemporâneas. A exemplo da interdisciplinaridade que Williams faz em sua teoria cultural, Hall acrescenta a influência de autores do pós-estruturalismo e do pós-colonialismo na análise da cultura.

Essa tendência, ajuda na análise da resistência de certas classes e grupos pelo monopólio cultural que é fruto dos ideais modernos de controle dos sujeitos e da sociedade. Contudo, a noção de cultura foi e vai ganhando contornos e deslocamentos assumindo essa posição mais central e de importância em relação à economia, às instituições, à produção de bens, aspectos esses, até então, mais centrais do que a cultura (HALL, 1997, p. 09). Para o autor, essa centralidade está ligada:

[...] a ascensão dos novos domínios, instituições e tecnologias associadas às indústrias culturais que transformaram as esferas tradicionais da economia, indústria, sociedade e da cultura em si; a cultura vista como uma força de mudança histórica global; a transformação cultural do cotidiano; a centralidade da cultura na formação das identidades pessoais e sociais (HALL, 1997, p. 09).

Diante dessa ascensão, a cultura deixa de ser somente uma categoria para contribuir na análise social, e passa a ser aspecto determinante no movimento vital dos sujeitos, grupos, instituições e sociedades, pois contribui diretamente no significado que se dá para esses movimentos e deslocamentos sociais. Para descrever esse novo paradigma, Hall (1997) reforça essa dinâmica com a ideia da “virada cultural”.

Fundamentalmente, a ‘virada cultural’ iniciou com uma revolução de atitudes em relação à linguagem. A linguagem sempre foi assunto de interesse de especialistas, entre eles, estudiosos da literatura e linguistas. Entretanto, a preocupação com a linguagem que temos em mente aqui refere-se a algo mais amplo – um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do significado (HALL, 1997, p. 9).

A tentativa, segundo o autor, é romper com as fronteiras entre o social e o psíquico, relacionando e dando suporte para a subjetividade e a objetividade na produção de significados e no caráter discursivo dos sujeitos e das instituições.

Com a influência da cultura nos processos econômicos e sociais, pois esses dependem dos significados que ela oferece, há uma interferência direta na vida cotidiana, fundamentando as práticas discursivas, como uma espécie de governo da vida pela cultura (HALL, 1997).

A influência exercida nas ideias de Stuart Hall são consequências da sua participação e direção do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham na Inglaterra, que tem como base o culturalismo de Raymond Williams e de outros autores que passaram pelo Centro.

Embora os Estudos Culturais tenham sua base teórica fundada inicialmente no marxismo, ou seja, que considera aspectos como a crítica econômica, superestrutura, entre outras categorias para a análise da sociedade, há um avanço nos Estudos Culturais sob influência pós-estruturalista e pós-marxista, sobretudo com Stuart Hall, que foi um dos principais representantes do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos. Esse avanço é sentido e nítido ao encontrarmos objetos de estudo como: ideologia, linguagem e o simbólico nos Estudos Culturais, objetos esses que, apesar de serem encontrados no marxismo clássico, necessitavam de uma releitura a partir dos questionamentos pós-modernos.

É nos Estudos Culturais que podemos encontrar uma distinta conceituação de hegemonia que ajuda a contemplar as diferenças na análise social como contraposição aos universalismos e aos binarismos culturais, sobretudo ocidentais, articulando o terreno cultural como um campo de luta ideológica, no qual sujeitos e instituições atuam na disputa em produzir e controlar significados.

Mas, assim como o próprio Hall (2009) afirma, é importante ter em mente que os Estudos Culturais são um projeto inacabado e uma prática intelectual contínua e renovável. Seria contraditório que essa prática intelectual, que critica os binarismos racionalizados e as verdades absolutas, produzisse uma crítica social e cultural com a mesma matriz racionalizada, caso contrário seria difícil pautar as diferenças culturais no jogo das identidades dos sujeitos. Mesmo assim, os Estudos Culturais são como um providencial instrumento transdisciplinar para a leitura das contingências na pós-modernidade e do colonialismo, tendo as diferenças culturais como importante objeto de estudo que pode se dar por meio da interpretação de textos e intertextos, e de pesquisas de campo, para análise dos sistemas de significação presentes nas culturas (SILVA, 2014a).

A cultura é o campo de luta dos significados, das significações e dos significantes das identidades e, de modo especial, nessa luta, as culturas invisibilizadas dos sujeitos excluídos na hegemonia cultural, podem ficar de fora quando a perspectiva de poder e do saber tem como base a racionalidade moderna.

A autoridade de práticas costumeiras, tradicionais – a relação da cultura com o passado histórico – não é desistoricizada na metáfora da linguagem usada por Hall. Esses momentos de ancoragem são reavaliados como uma forma de anterioridade – um antes que não tem a priori(dade) – cuja causalidade é eficaz porque retorna para deslocar o presente, para torná-lo disjuntivo. Este tipo de temporalidade disjuntiva é da maior importância para a política da diferença cultural (BHABHA, 2013, p. 284).

Para Bhabha (2013), quanto mais a racionalidade for reduzida (mínima), o sujeito sai de uma “função epistemológica” somente, para uma “prática enunciativa”. Ou seja, sua cultura como enunciado se “concentra na significação”, se realoca como sujeito político na dialética cultural “[...] subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural” (BHABHA, 2013, p. 285). Logo, não há como reduzir a racionalidade sem incluir nos “entre-lugares”³¹ (BHABHA, 2013) da negociação cultural entre e com os sujeitos, especialmente, os marginalizados e colonizados.

Tanto Hall (2009), quanto Bhabha (2013), recorrem ao pós-colonialismo por meio de análises sociológicas e literárias, respectivamente, não somente com interesses históricos, mas por entenderem que essa perspectiva apresenta, a partir das migrações históricas e dos novos deslocamentos, contundentes elementos das relações sociais e culturais em meio ao jogo das afirmações de identidades e das diferenças.

Contudo, a colonização é uma violência moderna, que foi retomada com outras roupagens pela globalização, com interesses de manter ideologicamente a hegemonia do pensamento moderno sobre as demais culturas. Essa descrição ajuda, em partes, a desmistificar uma possível crítica ao pós-colonialismo como fim do evento colonial e colonizante, uma vez que o sufixo “pós” assente essa ideia. Além disso, com a justificativa acima, tenta-se reverter a ideia fixa de que teria, nessa lógica pós-colonial, uma tendência em, somente, tratar de conflito entre nações colonizantes e colonizadas.

³¹ Diante da desorientação no tempo e no espaço da contemporaneidade há, segundo Bhabha, “entre-lugares” em que se faz diferentes enunciações e subjetivações em contraposição à sujeição dos sujeitos. “Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no alo de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 2013, p.20).

Isso quer dizer que a colonização teve que ser compreendida naquele momento, e certamente só pode ser compreendida nos dias de hoje, não só em termos das relações verticais entre colonizadores e colonizados, mas também em termos de como essas e outras formas de relações de poder sempre foram deslocadas e descentradas por um outro conjunto de vetores – as ligações transversais ou que cruzam as fronteiras dos Estados-nação e os inter-relacionamentos global/local que não podem ser inferidos nos moldes de um Estado-nação (HALL, 2009, p. 107).

A colonização tem consequências e influencia fortemente o campo das negociações culturais que envolvem os sujeitos e suas produções de emancipação em várias configurações de relações de poder e das constituições de saberes. “De uma forma curiosa, o pós-colonial prepara o indivíduo para viver uma relação ‘pós-moderna’ ou diaspórica com a identidade. Trata-se, paradigmaticamente, de uma experiência diaspórica” (HALL, 2009, p. 393). Ainda que a experiência diaspórica clássica se dê por meio das migrações, na perspectiva pós-colonial ela é entendida, também, como um evento das fronteiras físicas geográficas/culturais e dos eventos fronteiriços socioculturais, no qual, em ambos, as negociações culturais podem sofrer grandes desafios para o reconhecimento das diferenças culturais.

Embora o Pós-colonialismo como um meio de análise social e os Estudos Culturais como prática intelectual, tenham suas diferenças e divergências

os estudos pós-coloniais tem sido predominantemente estudos culturais, análises críticas de discursos literários e outros, de mentalidades e subjetividades sociais, ideologias e práticas políticas que pressupõem a hierarquia colonial e a impossibilidade de o colonizado se expressar em seus próprios termos, as quais se reproduzem mesmo depois de o vínculo político-cultural ter terminado (SANTOS, 2010, p. 38).

Como isso já é característico dessas duas tendências, deve haver uma especial atenção para que os Estudos Culturais não se confinem na cultura (SANTOS, 2010), bem como, para que os Estudos Pós-coloniais não esqueçam da crítica econômica ao capitalismo (HALL, 2009).

No entanto, Santos entende que o pós-colonialismo também é produto da “virada cultural” ou “viragem cultural” (2010, p. 234). Ainda que o pós-colonialismo considere a oposição da pós-modernidade aos aspectos da modernidade, há um avanço da epistemologia pós-colonial em alguns aspectos, sobretudo ao que Santos propõe, com a inclusão das “subjetividades emancipatórias” (2010, p. 241) no contexto das colonizações, propondo saídas mais efetivas para as urgências e as emergências da contemporaneidade que, possivelmente, o pós-moderno não dê conta.

É sob o efeito desta urgência e da desordem que ela provoca que os lugares descobertos pelo milênio ocidental dão sinais de inconformismo. Esse inconformismo vai-se reproduzindo sob a forma de auto-questionamento e da auto-reflexividade do Ocidente. É possível substituir o Oriente pela convivência multicultural? É possível substituir o selvagem pela igualdade na diferença e pela auto-determinação? É possível substituir a natureza por uma humanidade que a inclua? Estas são algumas perguntas a que o terceiro milênio procurará responder se finalmente assumir por inteiro a importância do debate sobre o pós-colonialismo (SANTOS, 2010, p. 190).

Nesse sentido, Santos faz uma crítica a uma tendência do pós-moderno que ele chama de celebratório que afirma que “[...] as aspirações de transformações sociais modernas (liberdade, igualdade, solidariedade, dignidade) devem deixar de ser um problema central das ciências sociais” (2010, p. 241), ou seja, é uma tendência que abandona algumas pautas críticas sobre as estruturas e relações de poder, correndo o risco de relativizar, por meio das desconstruções pós-modernas, a relação colonizador, colonizado, que para Santos (2010) é crucial para transcender a pauta da modernidade.

Justamente as relações que produzem a subalternização por meio da cultura homogeneizadora ocidental, são fruto das histórias de colonizações clássicas, e que sucedem as independências em novas tipificações e continuidades de outras formas de colonizações que persistem nos silenciamentos atuais. Por sua vez, isso seria uma contradição para as nações democráticas que se auto proclamam independentes, sendo nesse caso o Brasil uma delas, que Santos adverte como uma nação: “subimperialista e neocolonialista” (SANTOS; CHAUÍ, 2013, p.121).

Diante do inegável contexto multicultural, apesar da tendência monocultural persistir na atualidade, as diferenças culturais surgem diante da imposição de valores, das ressignificações de sistemas simbólicos dos aspectos sociais, políticos e econômicos. Logo, pensar fora da modernidade ocidental é primordial para analisar a colonialidade e suas consequências, sendo uma tendência para as novas epistemologias, em que o Sul precisa ter um papel protagonista. É por isso que: “a perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis” (SANTOS, 2010, p. 28). E, é a partir dessa constatação que o colonizado deve incidir politicamente nas relações de produção de conhecimento, adentrando nos espaços de negociação cultural. Isso tudo para que, além das verdades “absolutas” da modernidade ocidental, as culturas, sobretudo as subalternizadas, possam ter o mesmo reconhecimento que as demais culturas, principalmente em relação as que se denominam hegemônicas. A proposta

é que as diferentes culturas dialoguem sem hierarquia por meio da reinvenção da emancipação social (SANTOS, 2010). Aproveitar-se dos elementos que o pós-colonialismo aponta para elucidar as consequências colonizadoras da modernidade e, a partir desse olhar, pautar as ausências e emergências desse contexto sociológico.

Enquanto que a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro (SANTOS, 2010, p. 120).

Essa perspectiva sociológica quer considerar os saberes emergentes a partir das experiências já existentes e o que de potencial há nelas, bem como de outros potenciais saberes presentes nas narrativas e nos discursos dos sujeitos, sobretudo nas experiências de conhecimento, de desenvolvimento, trabalho e produção de reconhecimento, de democracia, de comunicação e de informação (SANTOS, 2010, p. 121-122). Embora, haja forte intencionalidade nessa perspectiva sociológica, há cuidados para que não haja a fragmentação dos saberes e a possível falta de conferir sentido de transformação social (SANTOS, 2010) para essa tendência sociológica.

Para isso, Santos propõe não somente a transformação da sociedade, mas, sobretudo, a transformação dos discursos.

Entretanto, para fortalecer essas intencionalidades, Santos (2010) adverte que não se perca tempo em tentar construir novas totalidades ou de se tentar encontrar uma alternativa à teoria geral existente, construído uma nova teoria geral. Pelo contrário, pois o que não se quer é justamente uma consolidação de uma teoria, mas sim, que se tenha no poder da tradução cultural uma alternativa real para esse problema.

Não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou 'inerentes' de transformação. Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de tradução cultural, pois o negociar com a 'diferença do outro' revela uma insuficiência radical de nossos próprios sistemas de significado e significação (BHABHA apud HALL, 2009, p. 71).

É a possibilidade de inteligibilidade entre os conhecimentos, narrativas e discursos que estão à margem, ou abrir espaços para os discursos contra-hegemônicos que estão por vir, com liberdade para as significações. Significa: "[...] ver o subalterno tanto de dentro como fora da relação de subalternidade" (SANTOS,

2010, p. 124). “É fazer do direito de significar um ato de tradução cultural” (BHABHA, 2013, p. 369). Para isso, Santos (2010) propõe a hermenêutica diatópica³² como um instrumento de tradução e de universalismo negativo como atitude reversa à tentativa de formação de uma teoria geral. Tudo isso, para pensar uma emancipação social sem uma teoria geral da emancipação social, ou seja, como já foi indicado, é reinventar a emancipação social (SANTOS, 2010).

Uma vez que estamos diante da imobilidade moderna, os questionamentos pós-modernos anti-metanarrativos, ainda que frágeis, insurgem como forma de problematização sobre as ausências e emergências da racionalidade e do relativismo que as culturas e os saberes sofrem na contemporaneidade. Estamos diante de uma celebrativa mudança de paradigma epistemológico no sentido de olhar para os lugares e entre-lugares, até então invisibilizados pela preponderância da cultura ocidental. Um olhar hermenêutico diatópico para o sul parece bem providencial, conforme o ponto de vista de Santos (2010), no sentido de revisitar o conceito de emancipação social por meio da maximização da interculturalidade (SANTOS, 2010). Tal maximização consiste em defrontar o medo do mal-estar de que passamos constantemente diante de fronteiras de negociação cultural e reconhecer a produção frequente de hibridismos constituídos no cotidiano, como forma de poder e resistência ao imperialismo cultural.

Se hibridismo é heresia, blasfemar é sonhar. Sonhar não com o passado ou o presente, e nem com o presente contínuo; não é o sonho nostálgico da tradição nem o sonho utópico do progresso moderno; é o sonho da tradução, como *sur-vivre*, como “sobrevivência”, como Derrida traduz o “tempo” do conceito benjaminiano da sobrevida da tradução, o ato de viver nas fronteiras (BHABHA, 2013, p. 357).

Portanto, diante das urgências e emergências (contingências) pós-modernas, me aponto no pós-colonialismo como forma de tradução mais ampla da realidade, não só em perspectiva histórica, mas também sociológica, pois assim como as perversidades da colonização são ocultadas na modernidade, há uma possibilidade de isso acontecer na pós-modernidade, estando possivelmente carregada de estereótipos nortecêntricos. Além disso, o pós-colonial chama atenção para o neocolonialismo como base nas relações de poder e do saber, e dá a evidência necessária para o debate sobre a identidade, uma vez que o colonizado e/ou o

³² De acordo com Santos: “A hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas” (2010, p. 126). Não é uma proposta de relativização cultural, mas de contrapor a universalização da cultura ocidental. Esse conceito será abordado na sequência da dissertação.

neocolonizado são resquícios da cultura colonizadora e que continuam provocando na atualidade o estranhamento com o Outro, ponto fundamental para a reflexão do pós-colonialismo.

Sabendo que nessa leitura histórica e sociológica pós-colonial que se dá de forma mais ampla, há o possível risco – que insistirei em correr ao fazer essa primeira análise mais ampla – de esquecer de alguns temas subjugados pela modernidade, por isso aponto os Estudos Culturais na tentativa de apurar o olhar para as microrrelações de poder, e para que não se fique no binarismo colonizado/colonizador, abrindo também para a inclusão de outros sujeitos, linguagens e significados. Essa tendência se dá por meio das análises das diferenças culturais encontradas nas pesquisas de campo para reconhecer “outros espaços de significação subalterna” (BHABHA, 2013, p. 26), a exemplo das religiosidades.

De forma híbrida, “[...] as diferenças culturais se tocam de forma ‘contingente’ e conflituosa, torna-se o momento de pânico que revela a experiência fronteiriça” (BHABHA, 2013, 328). De modo particular nessa dissertação, a experiência que descrevo se dá nas fronteiras do currículo escolar, por meio da problematização das religiosidades na escola.

2.3 FRONTEIRAS DO CURRÍCULO ESCOLAR: DIVERSIDADE, DIFERENÇAS E IDENTIDADES

A escola é o espaço de cruzamento de culturas (GÓMEZ, 2001) e o efeito desses encontros dependem da intencionalidade, das concepções e das teorias curriculares (EYNG, 2012; SILVA, 2014a) que se exercerá nas negociações culturais estabelecidas nessas relações de poder na educação (VEIGA-NETO, 2013). Os temas: diversidade (BHABHA, 2013), identidade (HALL, 1995) e diferenças (BHABHA, 2013; SILVA, 2014b), consequências do pós-moderno e do pós-colonial, já apontados nessa dissertação, são algumas das categorias resultantes do debate situado na relação fronteiriça das culturas dos sujeitos (VEIGA-NETO, 2013) com a educação. O currículo escolar, espaço e tempo desse encontro, pode ser a representação da prática e das possibilidades da “virada cultural” (HALL, 1997) na educação, e no caso da pesquisa dessa dissertação, o currículo é o lugar para os Estudos Culturais (GIROUX, 1999; SILVA, 2005).

Na medida em que os sujeitos têm acesso a novos conhecimentos, a outros contextos e ao contato com outros sujeitos, essa interação pode ampliar seus repertórios de sentidos e significações, ao mesmo tempo em que podem encontrar seu espaço, identificando-se com grupos e culturas e, desse modo, vão se constituindo suas identidades, suas singularidades e suas subjetividades.

O lugar da cultura é aquele no qual, justamente, acontecem essas trocas e negociações.

A cultura, como fenômeno fundamental e radicalmente interativo e hermenêutico, requer interpretação mais do que explicação causal. Conhecer, inclusive, a própria cultura é um empreendimento sem fim. O próprio fato de pensá-la e repensá-la, de questioná-la ou de compartilhá-la supõe seu enriquecimento e sua modificação. Seu caráter reflexivo implica sua natureza cambiante, sua identidade autodestrutiva, sua dimensão criativa e poética (GÓMEZ, 2001, p. 15).

Isso converge com o raciocínio de que as mediações que ocorrem nos espaços em que convivemos nos constituem como sujeitos na sociedade. O espaço educativo, seja formal e informal, é o lugar de desafiadoras experiências, de muita interatividade e de relação com às diferenças culturais, atuando

[...] como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é uma mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar seu desenvolvimento educativo (GÓMEZ, 2001, p. 17).

Diante desse cenário da ecologia de culturas e saberes (SANTOS, 2010) em que a escola está imersa, qual pressuposto, qual organização, quais limites, quais formas, quais materialidades, são necessárias para tornar os saberes e as culturas, produto e produtores de conhecimentos e de identidades na escola?

Sendo o currículo um território contestado, pois da mesma forma que se pode entender que a relação entre saberes e culturas deve ser interdisciplinar e/ou intercultural, há outros entendimentos que reforçam a hierarquia de saberes e culturas, em que algumas culturas e saberes são mais relevantes que outras.

Para essa organização, a escola precisa se situar, encontrar suporte, estabelecer discursos, dar significado ao seu papel diante da educação requerida pela sociedade e pelo Estado. No entanto, esse “requerimento”, ou seja, o que está por detrás de interesses da sociedade, do Estado e outras forças sociais, políticas e econômicas, em relação à educação, é um campo de contestações que faz Michael

Apple (2006) trazer para o debate curricular o aspecto das forças ideológicas na disputa pela hegemonia³³ de poder na educação. “A escrita educacional e a curricular, principalmente, tem-se constituído, histórica e culturalmente, por linhas rígidas, como são as linhas de um caderno de caligrafia. Determinadas e determinantes, já dadas, desde sempre. Moralistas e julgadoras”. (CHIQUITO e EYNG, 2008, p. 4). Pesa a necessidade de romper com esse controle e estabelecer novas escritas e teorias de currículo.

O currículo escolar é mais do que um conjunto de disciplinas, “se constitui em processo, movimento, dinâmica, política que integra a projeção e o desenvolvimento de uma intencionalidade educativa” (EYNG, 2012, p. 16). Essa afirmação nos coloca diante da realidade quase que impossível de definição sobre as teorias curriculares, uma vez que as teorias curriculares contemporâneas podem corresponder a diferentes visões de mundo. Logo, “as teorias de currículo estão no centro de um território contestado” (SILVA, 2014a, p. 16), sendo que, as relações de poder sobre o currículo são delimitadas pelos conceitos que preponderam em determinada teoria curricular. “Torna-se, portanto, necessário constituir pensamentos curriculares que possam servir de linhas de fuga, ideias-força, canais de vazamento para outras ideias curriculares, outras abordagens” (CHIQUITO; EYNG, 2008, p. 11). É considerar outros elementos narrativos, sobretudo os invisibilizados, fazer e incluir outros discursos, para além dos hegemônicos.

Essas forças diversas, os discursos, as oposições, as resistências, entre outros aspectos, não definem o currículo, mas constituem uma teoria de currículo, ou o que “um discurso curricular busca responder” (SILVA, 2014a). Quais os modelos de sociedade queremos consolidar ou estabelecer? Com quais conteúdos e como se pode formar o sujeito?

Trata-se de uma questão de subjetividade e identidade (SILVA, 2014a), sendo que essa relação de poder é um condicionante que vai delimitar as teorias de currículo.

³³ É importante considerar que Apple (2006) não trata somente da hegemonia econômica, mas também da hegemonia cultural, pautando não somente a crítica às estruturas, mas também as relações sociais mais amplas (SILVA, 2014a). O conceito de hegemonia no qual Apple se ampara, está formulado em Williams e Gramsci (SILVA, 2014a).

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: 'teorias' neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (SILVA, 2014a, p. 16).

Parece ficar evidente que as teorias tradicionais são aquelas que correspondem à rubrica da ordem moderna (BAUMAN, 1998) e a racionalidade/colonização dos saberes (SANTOS, 2010), enquanto que a teoria crítica é aquela que pauta as lutas de classe e que se confronta com as estruturas econômicas que resultam em desigualdades. No entanto, a teoria pós-crítica, em complemento da crítica, pauta as relações de poder para além das estruturas de classe e econômicas, e aprofundam nessas análises sociais os aspectos das subjetividades, das identidades e das diferenças culturais, aspectos esses negados pela modernidade. Portanto, a teoria crítica e a pós-crítica devem estar em combinação (SILVA, 2014a) para pensar uma educação integral e de qualidade social³⁴. Logo, não se quer afirmar que o sufixo do pós-crítico submete ao fim do crítico, ou que o crítico nunca fez a tematização da subjetividade e das diferenças. Pelo contrário, esse movimento de integração das duas teorias deve remeter para a complementariedade entre ambas. Mas, conseqüentemente, por uma questão de contemporaneidade e de alargamento teórico, o pós-crítico tem alguma vantagem de prerrogativa epistemológica, por ter mais condições de aprofundar alguns temas pós-modernos, uma vez que essa teoria nasce na condição pós-moderna.

Nesse contexto, e frente às opções curriculares, somos colocados diante de fronteiras de negociações culturais que nos submetem ao jogo de significações para a construção de uma proposta curricular. Ou seja, precisamos de uma proposta que se adeque às intencionalidades das culturas em detrimento às intencionalidades do Estado e do mercado, uma vez que esses têm, possivelmente, interesses distintos sobre a educação nessas relações de poder. "As classificações do que vem a ser dominante ou dominado, legítimo ou não legítimo, científico ou não científico são construídas nas lutas sociais por cada uma dessas significações" (MACEDO; LOPES,

³⁴ "A qualidade social da educação é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas" (DA SILVA, 2009).

2011, p. 92). Desse modo é certo dizer que os currículos são produto e produtores de cultura. “O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural” (MACEDO; LOPES, 2011, p. 203). A significação como processo constante no currículo proporciona ao sujeito na educação o acesso à diferentes saberes, seja de maneira compartilhada ou impositiva, nessa intensa relação de poder e controle sobre as culturas dos sujeitos na escola.

Diante dessa nova forma de tradução cultural na qual os processos de significação podem não ser mais ou somente racionalizantes, vemos surgir novas ou ressurgir culturas invisibilizadas em espaços nos quais a voz e a resistência das culturas podem ser visibilizadas como uma expressão de uma política cultural (GIROUX, 1999).

A política cultural propõe o desafio aos currículos de contrapor a tendência universalista de cultura que representa os interesses de dominação e a exploração do mercado econômico. Essa tendência, que por vezes pode não dar conta de considerar outros grupos socioculturais que nem sempre são reconhecidos pelos interesses do modelo neoliberal de sociedade, é o que reforça a crítica pós-colonial.

E, mais uma vez, é preciso lembrar que se trata de um deslocamento que se manifesta numa dimensão teórica, intelectual, mas que não se reduz a uma questão – nem somente, nem mesmo preferencialmente – epistemológica. Muito mais do que isso, tal deslocamento é inseparável de uma dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação material e simbólica. (VEIGA-NETO, 2003, p. 11)

Tendência essa que em boa parte não tem favorecido o reconhecimento de outras culturas negadas pela hegemonia cultural, ou seja, “[...] o ‘um e único’ transmite a uma e única mensagem: o direito do monopólio do poder para alguns, o dever da total obediência para os outros” (BAUMAN, 1998, p. 248). Podemos até ouvir alguns discursos que visam considerar as culturas, mas em boa parte desses discursos há um teor de subjetividades e interesses de controle estatal e/ou mercadológico. “Há, nos países de capitalismo periférico, em educação, uma subordinação aos modelos alienígenas, europeus e/ou norte-americanos, fato que impede a descolonização e mantém a dependência” (AKKARI; MESQUIDA, 2000, p. 9). Por isso que Veiga-Neto (2003) afirma a necessidade de romper com a ideia de uma cultura universalizante,

mas sim de culturas no plural³⁵, ou seja, não pode existir somente uma tendência monocultural, mas sim multicultural para a educação. Embora haja políticas de cunho multicultural, há uma urgência de que elas possam revelar mais do que uma intencionalidade meramente multiculturalista.

É preciso que sejam esclarecidas as dimensões políticas e ideológicas que condicionam o trabalho e a vida cotidiana nas escolas, uma tarefa urgente em um mundo no qual a meritocracia e o avanço do positivismo nas políticas e pesquisas educativas está encobrindo por completo as chaves que explicam a desigualdade e as injustiças na sociedade e, conseqüentemente, nas instituições educativas (SANTOMÉ, 2013, p. 81).

O multiculturalismo³⁶ pode ser um ponto de partida, mas que precisa de uma tradução em políticas culturais curriculares que considerem as desigualdades, as diferenças como parte do processo de ensino e aprendizagem, caso contrário o multiculturalismo ficará na superficialidade que esse termo possui na teoria educacional, sobretudo a latino-americana. Digo isso porque, considerar que a escola é multicultural, exige outros pressupostos para que não se fique somente na consideração, o que pode causar mal-estar, tanto da parte dos operadores das políticas educacionais e de currículo, como da parte de outros sujeitos das políticas, uma vez que as traduções das mesmas podem ser divergentes e pautadas por interesses particulares e/ou neoliberais.

Argumenta-se que o motivo deste 'mal-estar' esteja justamente no procedimento de recepção das diferenças sociais no espaço escolar, tomando-se como base a cultura etnocêntrica da instituição escolar e, com isto, procedendo um processo de homogeneização das diferenças como condição de convivência dentro da escola (BONETTI, 2011, p. 67).

A recepção do multiculturalismo e das políticas advindas dessa tendência podem não considerar as condições culturais e sociais locais dos sujeitos escolares.

³⁵ Também podemos encontrar essa afirmação em: *A cultura no plural* de Certeau (1995).

³⁶ Apesar do "multiculturalismo revolucionário" de McLaren (2000) que se propõe a romper com as colonizações: do conhecimento, das subjetividades dos sujeitos, das diferenças, e com as estruturas objetivas do capitalismo, proposta essa que se assemelha, em parte, com a interculturalidade crítica (WALSH, 2009), opto pela tendência que critica a concepção diferencialista e assimilacionista de cultura que alguns autores atribuem ao multiculturalismo. Por mais que se tente ser revolucionário, o termo multiculturalismo parece estar depreciado, não tendo a força semântica, política e prática que a interculturalidade tem no contexto pós-moderno e pós-colonial atual. Digo isso como base nas comparações entre autores críticos que Candau realiza em: *Didática Crítica Intercultural: aproximações* (2012). Uma outra comparação que faço seria no sentido de que o multiculturalismo, ainda que seja apresentado como revolucionário, teria uma tarefa de análise de contexto, enquanto que a interculturalidade, sobretudo a crítica de Walsh (2009), pode ter uma contribuição, além de analítica, também para repensar e fazer indicações para a prática.

Nesse sentido, o discurso do multiculturalismo pode produzir mais desigualdades do que diálogo, fortalecendo a cultura universalista homogeneizadora. Pois como afirma Santos há: “o universalismo antidiferencialista que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças” (SANTOS, 2010, p. 283). Logo, as relações de dominação, quando somente se discursa que existe um campo multicultural, mas pouco ou nada se faz para reconhecê-la e emancipá-la, podendo deflagrar ou reforçar as violências simbólicas (BOURDIEU, 2013). “A essência da violência escolar, portanto, ao tentar homogeneizar as diferenças, está no desconhecimento e no desrespeito do mundo real, investindo no ‘deve ser’ e com isso ignorando o ‘ser’” (BONETTI, 2011, p. 87). Justamente essa tem sido a tendência de boa parte das políticas de currículo, talvez porque fazem uma tradução³⁷ desconsiderando os interesses locais de controle escolar ou até contra-hegemônicos, ou porque a própria política educacional ou as políticas que inspiram as políticas de currículo, já são em si, carregadas de intencionalidades de universalização hegemônica cultural, travestida de multiculturalismo.

Todos esses movimentos críticos e pós-críticos, se encaminham para uma tentativa de significação e tradução das políticas, que deve considerar o papel protagonista dos sujeitos da/na escola, para que, desse modo, vá se ampliando o conjunto de diferentes entre-lugares, lugares de inclusão, para as negociações culturais.

A necessidade aqui é a atenção para as subjetividades produzidas nas significações, pois, apesar de certos avanços, ainda encontramos discursos controversos.

No entanto, é necessária a reflexão em relação a esses discursos, pois podem refletir menos a falta de formação para trabalhar em uma perspectiva intercultural, e mais a dificuldade em mudar concepções e práticas homogeneizantes, já cristalizadas no cotidiano da escola. Nesse caso, o discurso da falta de formação seria uma forma de racionalizar e evitar as mudanças propostas pelas políticas, em especial, pelas políticas curriculares. Por outro lado, as políticas de avaliação, e seu viés regulador e padronizante, reforçam tais posicionamentos. (EYNG; GISI; ENS; PACIEVITCH, 2013, p. 795).

³⁷ Em Lopes, Cunha e Costa (2013) encontramos o conceito de tradução (BHABHA, 2013; SANTOS, 2010) adaptado para a análise das políticas educacionais e de currículo, que será abordado na sequência dessa dissertação.

As políticas curriculares e de avaliação, exercem forte influência no tipo de educação que se quer implementar. E, nesse ínterim, ao mesmo tempo em que o multiculturalismo pode ser a expressão de grupos excluídos e discriminados (CANDAU, 2012), pode ser articulado como potencializador de uma mera aceitação do diferente sem qualquer alteridade³⁸, com pouco diálogo efetivo e de verdadeiro reconhecimento social (MACEDO, 2006).

Diante desse contexto, sujeitos que representam essas identidades e culturas negadas, de alguma forma, desestabilizam a cultura universalista hegemônica, retomando ou atualizando reivindicações e disputa por espaço.

São eles, os novos/velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, como maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche... sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade (ARROYO, 2012, p. 26).

São esses que expõem as desigualdades, mas que a escola tende a tratá-los como anormalidades e o critério de justiça social nem sempre é considerado. É daí que nascem os insurgentes que vão repolitizando o currículo, capaz de transformá-lo num território engajado e solidário. Dessa forma, abre-se a possibilidade para que os direitos humanos sejam pautados na escola.

O direito a ter direitos, a ser reconhecidos existentes no território de direitos vai deixando de ser visto como uma dádiva da política clientelista e vai sendo exigido como um direito. Vai se dando um processo de reeducação da velha cultura política, abissal e sacrificial, vai mudando a velha autoimagem que os próprios setores populares carregavam como clientes agraciados pelos políticos e governantes. Nessa reeducação da cultura política tem tido um papel pedagógico relevante os movimentos sociais, tão diversos e persistentes na América latina, na diversidade de lutas por direitos, por afirmar-se legais e afirmar seus territórios como legais (ARROYO, 2012, p. 269).

Cabe aqui o empoderamento dos sujeitos escolares para que tenham formação voltada para o reconhecimento das diferenças e dos direitos humanos. Há uma urgência em se repensar as pedagogias ou em se pensar outras pedagogias para que esses reconhecimentos possam romper com o abismo material existente entre

³⁸ “A alteridade é, então, um elemento básico/constitutivo da identidade, da qual, em definitivo, se pode afirmar que a construção depende, essencialmente/inevitavelmente, do encontro-confronto-troca com o outro, portador de diversidade” (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p. 119).

classes, grupos, raças e sujeitos, provocado pelo universalismo hegemônico cultural presente na educação.

As práticas educativas, pautadas nesses discursos como consequências, geram tensões, reduzem as experiências de cooperação, solidariedade, produzindo conflitos de interesses (todos querem ser os primeiros, ganhar o prêmio), as disputas de um mesmo objeto de desejo (normalmente ofertados em número bem menor do que os competidores) reforçam os estereótipos, a rivalidade, dificultando e até inviabilizando o diálogo com a diversidade no espaço escolar (EYNG; ENS, 2013, p. 614).

É diante desse desafio que as escolas se encontram, sobretudo em tempos em que há uma tendência de retrocesso, depois de um certo avanço nas políticas educacionais pós constituição de 1988. Com o retrocesso, pode haver uma tradução das políticas no sentido de reforçar a tendência simbólica de usar a diversidade como discurso aparentemente inclusivo. Por isso, reforço o uso do termo das diferenças, pois:

a diversidade cultural é um objeto epistemológico - a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural e o processo da enunciação da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 2013, p. 69).

Aqui está uma importante chave de leitura crítica sobre os processos de produção cultural, pois enquanto o pensamento moderno rígido de igualdade reforça uma hegemonia cultural, o pensamento moderno fluído e pós-moderno traz outras reflexões apontada pelas diferenças. Não é negar a igualdade, mas pautar as diferenças que podem ser sublimadas no discurso da diversidade.

Fundamentado em Foucault, Veiga-Neto indica que não há um sujeito pedagógico, mas que são sujeitos constituídos de muitas camadas que são as: “[...] práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes que uma vez descritos e sistematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele” (2013, p. 112). E, nesse sentido, a escola é o lugar no qual os sujeitos são condicionados e/ou aprendem e/ou criam conhecimentos, sendo que essas condições irão delimitar o tipo de sujeito que vai, que está e que sai da escola.

Esse sujeito que tem sua identidade e suas diferenças, mas que encontra uma escola da disciplinarização, de enfoque moderno e também de controle. Controle esse que se torna “necessário” para a escola e para a sociedade, quando está diante desse sujeito que causa estranhezas – os consequentes mal-estares pós-modernos –, seja por suas atitudes, pela expressão do corpo, da sua sexualidade, de suas opções, orientações, seja pelos seus posicionamentos políticos, que desestabilizam a escola.

Logo, os saberes são condicionados para uma demanda de poder, conforme os estudos de Veiga-Neto (2013), sobre a influência dos estudos de poder com o saber em Foucault. Ou seja, o poder e o saber não emanam somente de um lugar, mas de múltiplas sujeições e, para isso, são necessárias resistências e constituição de novas subjetividades³⁹ para entrar nesse jogo.

Nesse jogo, em que a escola é um campo de relações de poder e que o saber está em função do poder, cabe aos currículos escolares, por meio de suas teorias, reproduzir o modelo moderno de racionalidade do saber, ou se contrapor a esse modelo se colocando nas negociações fronteiriças culturais da escola.

Sendo assim, a relação entre currículo e cultura é inerente e que municia o desafio de transcender o modelo curricular tradicional, pois como vimos, esse modelo corresponde à tendência monocultural, podendo negar as diferenças culturais.

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (CANDAU, 2012, p. 103).

A problematização dos ideais modernos de igualdade e os ideais pós-coloniais de reconhecimento das identidades e das diferenças culturais dos sujeitos na escola, é uma pauta eminente. A ideia aqui não é criar um “culto” às diferenças e nem deixar de problematizar o acesso igualitário à educação de qualidade social, mas que a singularidade do sujeito possa ter um mesmo tratamento e sem prejuízo em relação às identidades coletivas e vice-versa.

Uma vez que temos incluído nesse debate as diferenças culturais, a consequência desse rompimento de fronteiras culturais será a problematização das

³⁹ Acrescento aqui a subjetividade subalterna (SANTOS, 2010) em que o sujeito recebia saberes colonizados e que busca subverter essa lógica.

identidades. Na teoria pós-colonial a questão das identidades é um aspecto central para entender as incertezas provocadas pela modernidade e pela pós-modernidade que estão sendo potencializadas na atualidade.

São incertezas concentradas na identidade individual, em sua construção nunca completa e em seu sempre tentado dismantelamento com o fim de reconstruir-se, que assombram os homens e mulheres modernas, deixando pouco espaço e tempo para as inquietações que procedem da insegurança ontológica (BAUMAN, 1998, p. 221).

Há uma preocupação na atualidade sobre o tema da identidade, mas, por outro lado, pode esconder um certo controle sobre o que se pode expressar das identidades. Essas incertezas e inseguranças sobre o que o sujeito pode expressar o faz entrar numa busca por referencial, ou por “restauradores da personalidade” que o ajudem a dar sentido a sua existência (BAUMAN, 1998, p. 221). Mas nem sempre essa jornada pode levar o sujeito a um retorno para alguma instituição ou até mesmo para alguma religião.

Essa tarefa pela busca de sentido e de existência em tempos de incertezas e inseguranças, faz o sujeito viver experiências, sensações e prazeres. Eis aí o sujeito pós-moderno que já não tem mais sobre seu chão a solidez da modernidade, mas sim um jogo onde as regras “não param de mudar no curso da disputa” (BAUMAN, 1998, p. 113). É o sujeito que questiona a tradição, que está se descentrando, fazendo novas traduções das identidades modernas até então fixadas. “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas” (HALL, 2015, p. 11). Nesse caso, a identidade não seria mais inflexível, durável, mas em constante mudança pela mobilidade dos sistemas culturais que estão em torno do sujeito. Ou seja, o sujeito não será mais o mesmo na condição global e local em que vive na sociedade contemporânea. O que o sujeito é agora, será diferente daqui a instantes, isso provocado pelas relações com outros sujeitos e pelas experiências de comunicação e de aprendizagem que vivemos constantemente.

Esses “cruzamentos e misturas culturais” (HALL, 2015, p. 52) contemporâneos têm sido para alguns teóricos uma fonte para o hibridismo. Essas buscas citadas no parágrafo anterior, nem sempre são experienciadas de forma igual e/ou derivam nas significações de sujeito para sujeito, pois os cruzamentos de fronteiras, por mais que sejam as mesmas fronteiras, na medida em que são transpostas, não terão o mesmo

fim ou significado para todo sujeito. Podem ser, ao mesmo tempo, uma “poderosa fonte criativa”, com também podem implicar em “custos e perigos” (HALL, 2015, p. 53).

De acordo com Silva: “A identidade que se forma por meio do hibridismo não é integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços dela” (2014b, p. 87). Isso não quer dizer que o sujeito pós-moderno perde toda sua tradição e a sua identidade é relativizada totalmente. Por outro lado, não há como negar que nossa identidade, por menor que seja a frequência de cruzamentos de fronteiras entre a identidade e a diferença do outro, se mantenha eternamente fixa. Portanto, “[...] quanto mais nos proibimos de pensar os híbridos, mais seu cruzamento se torna possível; este é o paradoxo dos modernos que esta situação excepcional em que nos encontramos nos permite enfim captar” (LATOURET, 2013, p. 16-17). Não obstante, esse paradoxo não acontece por meio da determinação de uma identidade hegemônica, mas pela subversão da identidade não hegemônica, numa relação de poder (SILVA, 2014b). Então, cabe dizer que, por mais que um sujeito, um grupo ou instituição tenha uma determinada identidade, parece um pouco difícil dizer que ela é imutável.

Nesse jogo, as identidades e as diferenças estão conectadas pelas relações de poder e mediadas por operações de incluir e excluir, pois “[...] ‘o que somos’ significa dizer ‘o que não somos’” (SILVA, 2014b, p. 82). A identidade, que tende a ser hegemônica, depende do Outro, pois, sem o Outro, sua existência não tem sentido.

Cabe aqui um questionamento sobre a identidade da educação, em particular a brasileira, e quais subjetividades ela produz, quais singularizações ela provoca no sujeito da escola, quais foram suas mudanças e quais mudanças ainda são necessárias para se ter uma educação que respeite as diferenças culturais.

Entretanto, quando transpomos os temas: identidades e diferenças para a educação, no sentido de compreender seus avanços no campo da diversidade, podemos recordar Paulo Freire no desenvolvimento da sua pedagogia quando em “Pedagogia da Esperança” (2015) ele fala que as transformações sociais passam por uma mudança de linguagem.

A partir de um determinado período, Freire (2015) aborda aspectos que, até então, pareciam subentendidos na sua teoria, mas que podiam demarcar um jogo simbólico de poder, como no exemplo da ausência na sua linguagem da figura da mulher, que denotava uma lógica machista a ser superada. Ou seja, para as

transformações sociais, além das relações de classe, são necessárias o reposicionamento de sujeitos, historicamente invisibilizados, dentro das classes, sobretudo os sujeitos das classes oprimidas, como consequência da cultura colonizante e negadora dos sujeitos subalternizados. “O que não é possível é simplesmente fazer um discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial” (FREIRE, 2015, p. 95).

Tomo a liberdade de unir a discussão sobre os mal-estares pós-modernos de Bauman (1998) a esse mal-estar de Freire (2015) quando precisou reconhecer que, em suas escritas, faltavam a figura feminina em sua linguagem, além de outros mal-estares e dores da sua caminhada que o levou a superá-los.

Quando o mal-estar era pressentido, eu procurava ver o que havia em torno de mim, procurava roer e relembrar o que ocorrera no dia anterior. Reescutar o que dissera e a quem dissera, o que ouvira e de quem ouvira. Em última análise, comecei a tomar meu mal-estar como objeto de minha curiosidade. ‘Tomava distância’ dele para apreender sua razão de ser. Eu precisava, no fundo, de iluminar a trama em que ele se gerava (FREIRE, 2015, p. 41).

As tramas que se dão na luta por uma educação emancipadora, perpassam por não ignorar e negar tais tramas, mas torná-las fontes de um fazer diferente, mesmo diante dos riscos. Estes riscos podem ser negociados na luta, nas fronteiras culturais e sociais. “É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo” (FREIRE, 2000, p. 34).

Contudo, é preciso compreender as mudanças das tramas e aprender com os mal-estares, pois as lutas sociais e culturais tinham uma certa perspectiva, hoje elas podem ter outras. Um exemplo disso, é a contradição de ainda termos presentes nas relações sociais os traços da colonização. Nesse sentido, o que podemos aprender dessa trama que persiste? “São marcas de um passado que, incapaz de perdurar por muito mais tempo, insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança” (FREIRE, 2000, p. 26).

Entretanto, a aprendizagem aqui, não é alimentar um ódio por aqueles que odiaram e/ou odeiam o colonizado/subalterno, seja na perspectiva dos resquícios da colonização europeia, seja pelas novas formas de colonização. Pelo contrário, a perspectiva de Freire “[...] é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação. É a de quem recusa encontrar positivities em um processo por natureza perverso” (FREIRE,

2000, p. 34). É a perspectiva da esperança, de quem quer esperar a existência da vida e do mundo, e da indignação, de quem faz a crítica aos poderes econômicos dos opressores sobre as classes oprimidas, mas que também propõe uma descolonização dos saberes e de todos os sujeitos.

Portanto, a pesquisa que apresento nessa dissertação parte das culturas negadas dos sujeitos no território contestado do currículo (SILVA, 2005), de modo especial por meio das representações das religiosidades⁴⁰ significadas por estudantes e professores, como um contingente colonial. Uma vez que se reconhece que o currículo é uma narrativa sobre o conjunto de múltiplas narrativas, é preciso considerar, sobretudo, as narrativas negadas, num movimento de visibilizar, textualizar, sistematizar e contar as histórias de sujeitos e saberes (SILVA, 2005).

Contudo, assim como Freire⁴¹, com toda a humildade de comparação, faço esse movimento epistemológico de partir de teorias críticas clássicas para uma crítica decolonial – arriscaria dizer pós-colonial – e suas consequências, para a feitura das análises sociais e da educação, de modo mais amplo, fazendo dos mal-estares objetos de estudo e mudança.

Mas, no movimento da pesquisa, as narrativas do currículo vão se manifestando em desafiadoras micronarrativas, extrapolando a relação colonizado/colonizador e a fixidez na crítica à modernidade ocidental. É por isso que faço a opção pelos Estudos Culturais – como conceito operatório – numa trajetória de complementariedade⁴², na qual o sujeito pode apresentar suas diferentes “subjetividades e identidades contra-hegemônicas” (SILVA, 2005, p. 206).

De acordo com Giroux (1999), os Estudos Culturais no campo da educação contribuem para a evidência dos seguintes subcampos: a) da linguagem que dá condições para a produção de significados e, por consequência, conhecimento que emana das relações de poder-saber (FOUCAULT, 1995). Nesse sentido, os Estudos Culturais servem de referência para avaliar os conhecimentos disciplinarizados e demais conhecimentos no currículo, considerando suas trajetórias históricas e

⁴⁰ Aprofundo essa questão no próximo capítulo.

⁴¹ Comungo com Walsh (2009) ao analisar como Freire “repensa seu pensamento, incorporando mais criticamente elementos de Fanon, mas também a contribuição pedagógica que faz Fanon ao enlaçar o político, o epistêmico e a existência racializada dentro do marco da descolonização, da (des)humanização, e da revolução social” (WALSH, 2009, p. 30).

⁴² Para Marisa Vorraber Costa, Wortmann e Bonin: “Até hoje, contudo, observa-se nos Estudos Culturais em Educação, e não só naqueles realizados no Brasil, uma oscilação por entre tendências teóricas, perceptível em variadas tentativas de aglutinar conceitos críticos e pós-críticos” (2016, p. 512).

arranjos políticos. O outro subcampo é o: b) da cultura como terreno contestado no currículo, considerando as relações de poder, classe, raça e gênero, para apurar o olhar crítico sobre a hegemonia, a distinção e o privilégio de sujeitos e saberes. Há também o subcampo: c) das diferenças, com atenção para as subjetividades produzidas nas relações individuais e coletivas. E o subcampo: d) da pedagogia como forma de produção cultural, de “conhecimento, identidades e desejos” (p. 194), como práticas pedagógicas que dão acesso as fronteiras culturais e promovem a mediação nas negociações culturais.

Nesse sentido, para finalizar esse capítulo, reafirmo que estamos diante de um processo de transformações educacionais que não nega a história e a criticidade que ela ajudou a compor, mas também quer avançar para um novo olhar no qual a educação possa ressignificar sua prática a partir de uma reflexão crítica e pós-crítica sobre a imobilidade moderna e os mal-estares pós-modernos, a fim de romper com a manipulação e a colonização persistente nos saberes e nos sujeitos.

É num tempo como esse que nós, educadores e educadoras (pós)críticos/as nos vemos moralmente obrigados, mais do que nunca, a fazer perguntas cruciais, vitais, sobre nosso ofício e nosso papel, sobre nosso trabalho e nossa responsabilidade (SILVA, 2010, p. 8).

Por isso, retomo a pergunta da pesquisa: **As percepções dos sujeitos da pesquisa indicam uma disposição para problematizar as estranhezas produzidas pelo mal-estar pós-moderno como meio de favorecer o diálogo com as diferenças culturais e religiosas no currículo?**

Ao abordar os mal-estares provocados pela pós-modernidade (BAUMAN, 1998), passo a considerar os novos “elementos de linguagem narrativos” (LYOTARD, 1998) que trazem para a pauta social e por consequência para a pauta da educação, temas ausentes e emergentes que foram invisibilizados pela racionalidade e pelas metanarrativas modernas. Essa abordagem indica a possibilidade para o diálogo com as diferenças, uma vez os sujeitos “estranhos”, colonizados e invisibilizados pela modernidade, podem encontrar reconhecimento no currículo escolar nessa “virada cultural” (HALL, 1997).

O pós-colonial, como possibilidade de contemplar as contingências pós-modernas das identidades dos sujeitos, insurge como forma de tradução mais ampla da realidade, uma vez que o paradigma colonizador e/ou o neocolonizador, que são

resquícios ou a manutenção da cultura colonizadora, continuam provocando na atualidade o estranhamento com o Outro.

Foi apontado até aqui nessa dissertação, como ponto fundante e com vistas a problematizar os mal-estares da pós-modernidade, um olhar para o mundo na perspectiva pós-colonial e um olhar para o currículo na perspectiva dos Estudos Culturais, como conceito operatório. Por consequência, abre-se a oportunidade para o diálogo intercultural, como tentativa inicial de elucidar e responder ao problema de pesquisa.

3 RELIGIOSIDADES NO CURRÍCULO ESCOLAR

Neste capítulo, na primeira parte, apresento as características gerais dos sujeitos da pesquisa. Enquanto que na segunda parte, abordo o tema religiosidade (SIMMEL, 2009; CIPRIANI, 2007) apresentando conceitos que fundamentam essa temática, sob a lógica das experiências (CIPRIANI, 2007) e dos sentidos religiosos (CIPRIANI, 2007) presentes na busca dos sujeitos pela transcendência (FREIRE, 2001; BOFF, 2009), que servem de referencialidade (BERGER 2011; LUCKMANN, 1973; LUHMANN, 1991) para constituir a identidade dos sujeitos.

Essa busca pelo sagrado pode ser vivida no irracional e no racional do ser humano (OTTO, 2014) e encontrada nos sistemas simbólicos (GEERTZ, 2008) que reconfiguram as religiosidades na modernidade e também na condição pós-moderna, por meio de novas identidades religiosas, da desinstitucionalização e de novas institucionalizações religiosas (HERVIEU-LEGER apud CIPRIANI, 2007).

A religiosidade aqui, será descrita como produto e produtora de cultura como um habitus (BOURDIEU, 2001) do sujeito (subjetividade) e a manifestação religiosa/religião como forma de objetivar os bens simbólicos e religiosos (BOURDIEU, 2013).

Na terceira parte do capítulo, abordarei o tema das religiosidades na perspectiva dos jovens estudantes e dos professores, trazendo as concepções contemporâneas de juventude (MARGULIS E URRESTI, 1996; GROppo, 2000, 2015), a influência e as experiências das religiosidades juvenis (NOVAES, 2004), além de situar na pesquisa o sujeito professor (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1996; GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005; MARCELO, 2009) e de sua relação com o tema.

Já na quarta parte, faço a tentativa de localizar as religiosidades no cotidiano (FERRAÇO e NUNES, 2013) da cultura escolar (FORQUIN, 1993; GÓMEZ, 2001; CORREA, 2018) como expressão da diversidade dos sujeitos escolares.

Como encerramento desse capítulo, apresento duas abordagens que se complementam e apontam possibilidades práticas para o reconhecimento das religiosidades no currículo, uma que trata da: “Religiosidade como direito e expressão das diferenças culturais”, na qual veremos a relação da educação em direitos humanos (CANDAU, 2013; EYNG, 2013) com os temas: religião e laicidade (CURY, 2008; ARAGÃO, 2015). E na sequência, em: “Políticas interculturais nas fronteiras religiosas do currículo”, identificarei como as políticas educacionais (BRASIL, 2013; BRASIL,

2015) contemplam a diversidade e a religiosidade, bem como indicarei possíveis políticas curriculares e culturais que podem efetivar esses temas e o diálogo intercultural no currículo, tendo as religiosidades como ponte nessas relações.

A proposta aqui é encontrar fundamentos que justifiquem o reconhecimento da religiosidade nas fronteiras culturais do currículo escolar, trazendo a interculturalidade como concretização dessa intencionalidade.

3.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Como já descrevi no primeiro capítulo, os sujeitos da pesquisa são estudantes e professores da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio de quatro escolas. Dos estudantes participantes da pesquisa, 17 (31,5%) são da 1ª série e 37 (68,5%) são da 2ª série do Ensino Médio, num total de 54 estudantes. Dos professores, 2 (13,3%) atuam na 1ª série, 3 (13,3%) atuam na 2ª série e 10 (66,7%) atuam nas duas séries (1ª e 2ª séries).

Os estudantes do sexo masculino são: 26 (48,2%) e as do sexo feminino são: 28 (51,9%). Já os professores do sexo masculino são: 8 (53,3%) e as do sexo feminino são: 7 (46,7%). Há um interessante balanceamento de gênero, o que garantirá, pelo menos nesse aspecto, um equilíbrio.

Sobre a idade dos estudantes e professores, a Tabela 1 apresenta os dados dos participantes da pesquisa nesse aspecto.

Tabela 1 - Idade dos estudantes e professores

IDADE (ANOS)	TOTAL ESTUDANTES	(%)	TOTAL PROFESSORES	(%)
14	6	11,1	-	-
15	23	42,6	-	-
16	13	24,1	-	-
17	6	11,1	-	-
18	3	5,6	-	-
29	-	-	2	13,3
30	-	-	1	6,7
31	-	-	2	13,3
32	-	-	3	20,0
33	-	-	1	6,7
39	-	-	1	6,7
45	-	-	1	6,7
46	-	-	1	6,7
Não resposta	3	5,6	3	20,0
TOTAL	54	100	15	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Entre os estudantes participantes da pesquisa, as idades de entrada e de saída das séries não revelam uma forte distorção. Há uma leve distorção de um ano a dois em relação ao perfil de saída dos estudantes tendo como referência a idade de saída que seria de 16 anos, pois há estudantes com 18 anos nessa amostra.

Quanto ao dado da raça⁴³, há uma forte predominância de sujeitos que responderam a opção: branco, com 72,2% dos estudantes e 80% dos professores, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 - Raça dos estudantes e professores

RAÇA	TOTAL ESTUDANTES	(%)	TOTAL PROFESSORES	(%)
Branco	39	72,2	12	80,0
Negro	3	5,6	1	6,7
Pardo	8	14,8	2	13,3
Amarelo	3	5,6	0	0,0
Indígena	0	0,0	0	0,0
Outros - Mulato	1	1,9	0	0,0
TOTAL	54	100	15	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Ainda sobre a Tabela 2, das quatro escolas, uma delas é pública e, nesta, durante a aplicação do instrumental de coleta de dados, observei que havia uma maior miscigenação racial do que em relação as outras escolas que eram privadas, mesmo assim essa aparente miscigenação não apareceu nos dados, predominando os sujeitos brancos.

Na Tabela 3, estão o total de participantes por escola.

Tabela 3 - Número de estudantes e professores das escolas participantes

MODALIDADE	TOTAL ESTUDANTES	(%)	TOTAL PROFESSORES	(%)
Escola Pública	19	35,2	4	26,7
Escola Privada sem fins lucrativos (Confessional A)	7	13,0	4	20,0
Escola Privada sem Fins lucrativos (Confessional B)	13	24,1	3	26,7
Escola Privada com fins lucrativos	15	27,8	4	26,7
TOTAL	54	100	15	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

⁴³ É importante explicar a concepção de raça, além da concepção de etnia, deve evitar a “abordagem essencialista” (SILVA, 2014a, p 104) que se fundamenta em critérios biológicos, omitindo os aspectos históricos, de contingente e relacionais envolvidos nessa reflexão. Deve-se considerar nesse debate as questões que envolvem o racismo, propondo uma crítica contra as tentativas de inferiorizar certas identidades nestas correlações de poder entre raças e etnias.

Na escola pública, houve uma maior participação de estudantes, possivelmente porque o tema da diversidade seja melhor acolhido em relação às duas escolas confessionais em que há uma menor diversidade religiosa. Digo isso porque nas escolas confessionais, os pais e estudantes optam por essas escolas por professarem os mesmos princípios religiosos ou porque as famílias participam da mesma igreja/congregação que administra a escola. Ou, ainda, porque os pais e estudantes, mesmo não seguindo ou participando ativamente de uma religião ou igreja, fazem opção por esse tipo de proposta pedagógica com identidade religiosa. Já na escola com fins lucrativos, sem identidade confessional, a predominância é de famílias classe A e B, e com maioria católica e branca.

Uma das escolas confessionais é católica e a escolha de uma segunda escola confessional foi para que não houvesse uma predominância religiosa de uma determinada confessionalidade, havendo assim, um certo equilíbrio numérico de estudantes de escolas confessionais, conforme a Tabela 3.

De modo geral, a receptividade nas escolas foi boa, com uma certa preocupação inicial de uma das escolas confessionais, bem como da escola pública. Mas depois da devida apresentação do projeto de pesquisa e com a justificativa do seu fim acadêmico, a preocupação mudou para o apoio, uma vez que essas escolas já acolheram outras pesquisas acadêmicas.

Como já dissertei aqui, os sujeitos estudantes e professores são o foco da pesquisa, sendo que as significações deles, que virão na sequência, sobretudo em relação às religiosidades, serão o ponto fundamental para continuar a argumentação e para dar respostas ao problema central da pesquisa.

3.2 RELIGIOSIDADES: EXPERIÊNCIA E SENTIDO

O tema religiosidade (SIMMEL, 2009; CIPRIANI, 2007) será abordado por meio de conceitos que fundamentam essa temática, sob a lógica das experiências (CIPRIANI, 2007) e dos sentidos religiosos (CIPRIANI, 2007) presentes na busca dos sujeitos pela transcendência (FREIRE, 2001; BOFF, 2009). Essa busca do sujeito pelo sagrado pode ser vivida no irracional e no racional (OTTO, 2014), podendo ser encontrada nos sistemas simbólicos (GEERTZ, 2008). Essa busca pode reconfigurar as manifestações religiosas na perspectiva moderna e na condição pós-moderna, por meio de novas identidades religiosas, da desinstitucionalização e de novas

institucionalizações religiosas (HERVIEU-LEGER apud CIPRIANI, 2007), tendo nas religiões e nas religiosidades uma referencialidade (BERGER, 2011; LUHMANN, 1991) que dá significado a vida dos sujeitos e dos grupos sociais.

Todas as dimensões da vida do ser humano e da sua relação com o mundo, podem, de alguma forma, fazer parte da educação. Nesse caso, as dimensões do transcendente, do sagrado e das religiosidades, são temas que fazem parte dessa pesquisa, e entendo que são, também, elementos da inteireza do ser, e por consequência, elementos constitutivos da práxis de uma educação integral, tão necessária em tempos de incertezas modernas e do descentramento pós-moderno dos sujeitos.

Em perspectiva ontológica⁴⁴ sobre a dimensão do transcendente no ser humano, Freire afirma que: “a sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador” (FREIRE, 2001, p. 40). Ou seja, o ser humano está no mundo e não está sozinho, e se completa com o mundo e com os outros. Nesse sentido, passa a ter raiz e a encontrar significado para sua humanidade.

“A transcendência talvez seja o desafio mais secreto do ser humano, por que nós, homens e mulheres, na verdade, somos de natureza transcendente e por isso estamos sempre para além e protestando contra os limites impostos” (BOFF, 2009, p. 11). Esse constante protesto contra os limites humanos, conseguimos identificar no cotidiano das nossas inconstâncias e insatisfações – a relatividade das provocações pós-modernas pode desestabilizar ainda mais essa busca. E, é nessa complexidade das relações com os outros, com o mundo, com Deus, ou com alguma força superior, que tentamos descobrir o equilíbrio entre o imanente⁴⁵ e o transcendente. O transcendente aqui, não pode ser reduzido somente ao campo das religiões, mas também como um dado antropológico, pois a transcendência não é propriedade das instituições religiosas, mas de todas as pessoas que possuem uma fé, uma crença ou uma busca para além de si mesmo.

Numa perspectiva de divinização da fé ou da crença, tal busca e vivência, seja de modo racional ou irracional, que acontece num tipo mais comum de transcendência, é o que Otto chama de “sagrado” (2014). O sagrado pode estar de modo racional nos símbolos e, estes, por sua vez, remetem ao irracional (OTTO,

⁴⁴ Estudo do ser. Relação do ser em si mesmo.

⁴⁵ Experiência da realidade material pela essência e sentidos humanos.

2014). É um movimento cosmológico exterior ao sujeito, mas que, ao mesmo tempo, o inclui ajudando-o a criar sentido para a sua vida no mundo objetivo para ordenar a sua realidade. “O homem enfrenta o sagrado como uma realidade imensamente poderosa distinta dele. Essa realidade a ele se dirige, no entanto, e coloca a sua vida numa ordem, dotada de significado” (BERGER, 2011, p. 39). Contudo, é nesse movimento racional, objetivo e interno, bem como no movimento irracional, subjetivo e externo, que o sagrado do cosmos e do cotidiano, possibilitam experiências por meio de ritos e mitos que ajudam a constituir uma “conduta humana” (GEERTZ, 2008), ampliando os sentidos e os sentimentos humanos para favorecer as sociabilidades, a identidade dos sujeitos e o sentido da vida.

Na busca pelo transcendente que transita pelo irracional e pelo racional do sagrado, reside a religiosidade que se dá na sociabilidade entre os sujeitos por meio dos símbolos e vivências religiosas com base no sagrado. Nesse processo de tradução e identificação do simbólico religioso, se estabelecem tempos e espaços para as religiosidades dos sujeitos por meio de grupos e comunidades. Essas sociabilidades podem se institucionalizar, ou se integrarem a grupos e a comunidades já institucionalizadas, sendo essa, uma dinâmica que pode constituir ou consolidar uma religião, ou as religiões.

As religiões ocupam lugar de destaque⁴⁶ na construção e na manutenção do mundo (BERGER, 2011), pois é diante da fragilidade humana, das crises civilizatórias, das incertezas e inseguranças modernas e do mal-estar pós-moderno, que elas podem contribuir no estabelecimento de uma “solidariedade social” (BERGER, 2011, p. 64). Entretanto, boa parte das religiões, senão todas, estabelecem o controle da relação dos sujeitos com o sagrado, o que pode dificultar a compreensão sobre o transcendente (“céu”), passando a ideia que a transcendência está deslocada do imanente (“terra”). De maneira contraditoriamente ambivalente, as religiões por outro lado, criam pontes, um “religare”⁴⁷ entre essas duas “dimensões”. Essa brecha dá ao

⁴⁶ Berger se orienta em Max Weber ao se deixar provocar pela reflexão sobre como as religiões e os seus aspectos subjetivos são capazes de formar disposições para aceitar ou rejeitar modelos de vida do mundo objetivo. Por meio do estudo das religiões de Weber, é possível compreender a sociedade e seus arranjos sociais que, em certa medida, se orientam pelos sistemas simbólicos religiosos. A esperança da salvação tem as mais profundas consequências para a condução da vida quando é um processo que, já neste mundo, projeta de antemão suas sombras ou transcorre intimamente dentro deste mundo (WEBER, 1991, p. 357).

⁴⁷ Etimologicamente a palavra religião, vem de “religare”, significa religar. Logo, um conceito comum de que a religião é a religação do homem com Deus.

ser humano o impulso de buscar não somente a realização no agora, mas a esperança no que há por vir e nas superações necessárias nesse caminho.

Nesse sentido, mesmo que estejamos diante do fenômeno de desinstitucionalização religiosa, isso não se trata de uma secularização total do religioso na sociedade, mas de formas distintas e novas de viver a religiosidade com a “[...] ausência de limitações externas e de tabus tradicionais na busca privada de identidade” (LUCKMANN, 1973, p. 157). Segundo o autor, essa condição se dá, sobretudo, em contraposição a uma religião visível. Nessa linha, a Hervieu-Léger (2015), na sua pesquisa sobre a religiosidade de jovens católicos, encontra uma transitoriedade religiosa nesses sujeitos, reforçando a desinstitucionalização das suas religiosidades, demonstrando certa indiferença pela tradição. É nesse contexto diverso institucionalizado e desinstitucionalizado (HERVIEU-LÉGER, 2015) que o sujeito vai constituindo sua identidade religiosa com um tom pós-moderno, líquido e descentrado.

Consequentemente, a cultura também é o lugar para criação e recriação das religiosidades a partir do sujeito religioso e das suas relações com o mundo e o transcendente, de acordo com as ideias sobre religiosidade de Georg Simmel (2009, p. 27 e 28). Para o autor, as religiosidades produzem formas culturais que podem revelar uma visão sobre o mundo e do mundo (SIMMEL, 2009, p. 12 e 13).

Com base em Simmel (2009, p. 27 e 28), entendo a religiosidade como uma predisposição em sentir o religioso, enquanto que a religião é um produto cultural que nasce das experiências com o transcendente e, quando essas experiências são organizadas, elas podem se tornar uma religião institucionalizada. Nesse caso, a religião seria a extensão dos valores religiosos que se estabelecem nessas experiências, transformadas em ritos e em doutrinas, como manifestação coletiva da religiosidade, com características funcionais e concretas no cotidiano. De acordo com as ideias de Georg Simmel, a religiosidade cria a vida religiosa e por consequência cria a religião, assim como a sociabilidade cria a relações sociais e por consequência a sociedade (CIPRIANI, 2007, p. 121).

O que temos visto na atualidade é a influência das religiões e das religiosidades na vida social e em vários campos da sociedade, da política e da produção cultural. A produção simbólica das religiões e das religiosidades contribui para a constituição de “habitus” (BOURDIEU, 2001), além de constituir seu próprio campo religioso e de

transitar no campo cultural, uma vez que esses dois campos⁴⁸ produzem significados, saberes e sentidos.

A partir dessa perspectiva, se estabelece um jogo de linguagem que está dentro do cultivo de espaços de produção material e imaterial, no qual determinados grupos criam e classificam os bens simbólicos que resultam dessas produções. Esse movimento cria, intencionalmente, um jogo de interesses nessa produção, por meio de estruturas para ampliar o domínio cultural. Pode, também, produzir violências simbólicas (BOURDIEU, 2001) ao ponto de restringir, criar divergências e convergências sobre a mobilidade social diante dessa relação de poderes, e isso não é diferente nas relações religiosas.

Em função de sua posição na estrutura de distribuição do capital de autoridade propriamente religiosa, as diferentes instâncias religiosas, indivíduos ou instituições, podem lançar mão do capital religioso na concorrência pelo monopólio da gestão de bens da salvação e do exercício legítimo do poder religioso enquanto poder de modificar em bases duradouras as representações e as práticas dos leigos, inculcando-lhes um habitus religioso, princípio gerador de todos os pensamentos, preocupações e ações, segundo as normas de uma representação religiosa no mundo natural e sobrenatural, ou seja, objetivamente ajustados aos princípios de uma visão política do mundo social (BOURDIEU, 2013, p. 57).

Tal afirmação reforça a ideia do papel social das religiões e das religiosidades na formação das sociedades, na medida em que a religião se constitui como um sistema simbólico estruturado.

Em sua qualidade de sistema simbólico estruturado, a religião funciona como princípio de estruturação que: 1) constrói a experiência em termos de lógica em estado prático, condição impensada de qualquer pensamento, e em termos de problemática implícita, ou seja, de um sistema de questões indiscutíveis delimitando o campo do que merece ser discutido em oposição ao que está fora de discussão; 2) graças ao efeito de consagração realizado pelo simples fato da explicitação, consegue submeter o sistema de disposições em relação ao mundo natural e ao mundo social a uma mudança de natureza, em especial convertendo o ethos enquanto sistema de esquemas implícitos de ação e de apreciação em ética enquanto conjunto sistematizado e racionalizado de normas explícitas (BOURDIEU, 2013, p. 45-46).

Nesse sentido, os sujeitos vivem suas experiências religiosas constituindo suas religiosidades, podendo institucionalizá-las por meio do processo de “consagração”

⁴⁸ Para Bourdieu: “compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, o jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir” (BOURDIEU, 2001, p. 69).

das práticas das religiões. Bourdieu mostra que a subjetividade da experiência religiosa só consegue objetivar-se socialmente em práticas e discursos na medida em que ela corresponde a uma demanda social, isto é, se for capaz de dar sentido à existência de um grupo (OLIVEIRA, 2003, p. 193). Portanto, o subjetivo estaria nas religiosidades dos sujeitos e o objetivo estaria na prática das religiões.

Tudo isso porque, segundo a convergência nesse aspecto entre Bourdieu (2013) e Geertz (2008), o sujeito precisa de referências para se entender no mundo, e isso se dá na sua relação com as produções simbólicas, com os signos e com os símbolos; no significado que estes símbolos, nesse caso os sagrados, oferecem para a constituição do sujeito e das sociedades.

Como vamos lidar com o significado, comecemos com um paradigma: ou seja, que os símbolos sagrados funcionam para sintetizar o *ethos* de um povo — o tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticos — e sua visão de mundo — o quadro que fazem do que são as coisas na sua simples atualidade, suas ideias mais abrangentes sobre ordem (GEERTZ, 2008, p. 66-67).

Contudo, é importante enfatizar que a experiência religiosa não está desconectada do mundo material, ela está enraizada no cotidiano, na história, no imanente e ao mesmo tempo no transcendente. Geertz indica uma interpretação densa (2008) para a análise cultural também na perspectiva interdisciplinar, assim como Williams (2000). Isso ajuda a entender como os símbolos motivam a religiosidade (subjetividade), mas que, por sua vez, possuem a função de dar sentido à compreensão do mundo (objetividade). Mesmo num ritual aparentemente sobrenatural, haverá consequências para o entendimento da vida social por meio desse rito, como um campo que dá sentido e se materializa por meio da objetividade dos valores religiosos na vida social e, desse modo, o sujeito vai criando um *habitus*. Para Bourdieu, *habitus*:

[...] é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural, [...] o 'lado ativo' do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo a teoria do 'reflexo' tinha abandonado (2001, p. 61).

Nesse sentido, a religiosidade pode ser entendida como um *habitus* do sujeito, e a ideologização dos elementos e significações desse *habitus* religioso pode se materializar e se objetivar na religião, como instituição.

O que se sustenta aqui é o quanto que as religiosidades e as religiões possuem forte poder de referência para a construção das sociedades, sabendo que não é o único referencial, mas que oferece uma importante função interpretativa da realidade. Isso pode ser dar por meio da presença da religião e da sua comunicação simbólica, com papel de redução das complexidades (LUHMANN apud CIPRIANI, 2007, p.305) humanas e históricas.

Para ilustrar e aquecer essas questões sobre religiosidade e religião produzidas até aqui, a questão que apresento, no instrumental da pesquisa, para o início das análises com esse enfoque, será a que traz a pergunta sobre se os entrevistados acreditam em Deus. A ideia é perceber como são as primeiras recepções de estudantes e professores no acesso ao tema do sagrado, por meio da representação transcendental – nesse caso: Deus –, a fim de perceber quais são suas percepções sobre o sagrado.

Tabela 4 - Crença em Deus

RESPOSTA	TOTAL ESTUDANTES	(%)	TOTAL PROFESSORES	(%)
Sim	45	83,3	12	80,0
Não	2	3,7	0	0,0
Sou ateu	2	3,7	0	0,0
Não resposta	3	5,6	1	6,7
Outra ⁴⁹ – Força superior a Deus	1	1,8	-	-
Outra – Acredito em outras coisas	1	1,8	-	-
Outra – Sobrenatural	-	-	1	6,7
Outra - Manifestação energética	-	-	1	6,7
TOTAL	54	100	15	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Com esses dados, há a constatação de forte busca transcendental na figura de Deus. Isso pode revelar que, apesar de termos tido na história um certo movimento de secularização (BERGER, 2011), sobretudo no pós-advento da modernidade, a religião persistiu com seu espaço na sociedade e reencontra sentido na cultura contemporânea. Em outras palavras, temos visto uma busca nostálgica pelo fundamento último e inabalável das religiões (VATTIMO, 2000, p. 96). Essa mesma secularização foi revista⁵⁰ por Berger (2000), indicando que estamos numa forte volta

⁴⁹ Nessa pergunta havia uma alternativa aberta para outro tipo de resposta, caso nenhuma das alternativas indicadas correspondesse ao interesse do entrevistado.

⁵⁰ Berger (2011) foi um dos autores que aprofundou a discussão sobre a secularização da religião, mas o próprio autor fez uma revisão desse conceito diante das novas configurações religiões contemporâneas, apontando uma dessecularização das religiões (BERGER, 2000).

ao sagrado e que, na condição pós-moderna em que vivemos, a debilidade desse tempo favorece a retomada dos valores éticos das religiões como fonte para superação das fragilidades humanas (VATTIMO, 2000).

O impulso religioso, a busca de um sentido que transcenda o espaço limitado da existência empírica neste mundo, tem sido uma característica perene da humanidade (isto é uma afirmação antropológica, e não teológica – um filósofo agnóstico ou mesmo ateu pode muito bem concordar com ela). Seria necessário algo como uma mutação de espécie para suprimir para sempre esse impulso. (BERGER, 2000, p. 19)

É possível apontar que, mesmo entre os ateus e os agnósticos, há uma dinâmica pessoal de busca pelo transcendente que pode ser representado por: “força superior”, “sobrenatural” ou “manifestação energética”... Não é o sagrado das instituições, mas o sagrado da busca pessoal, de uma religiosidade, por assim dizer, desinstitucionalizada, com outras representações transcendentais. Dessas práticas sem vínculo institucional aparente, bem como dessas religiosidades individuais, tendem a influenciar a reorganização das religiões e igrejas tradicionais.

[...] de um lado, destradicionalizações variadas e desregulações diversas; do outro, nostalgia e invenções de tradição, seguidas de fundamentalismo reemergentes e ressignificações, reivindicações de processos regulatórios nos campos religiosos brasileiro, latino-americano e europeu. Mas, mesmo nos setores institucionalizados de práticas religiosas, as formas híbridas tendem a crescer (MOTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2012, p. 80),

Ao aportar as religiosidades, em comparação às sociabilidades (SIMMEL, 2009), temos com essa concepção a ampliação de sua importância e ressignificação das religiosidades no campo das relações sociais e políticas. Os valores religiosos já não são mais praticados somente sob uma perspectiva institucionalizada. A hibridização das expressões religiosas é tão vasta, para além do que podemos ver e dar sentido, tanto subjetivamente, quanto objetivamente. Podemos ter as religiosidades ligadas às teologias, quanto desligadas delas, tendo, também, outras fontes de cunho filosófico. Essas religiosidades, institucionalizadas ou não, servem, de modo ambivalente, para justificar nossos posicionamentos e práticas na vida cotidiana, e isso, por si só, já é um dado extremamente relevante para as ciências sociais, bem como para as ciências educacionais. Por mais que evitemos esses temas, eles entram pelas portas de nossas escolas de uma forma ou de outra, exercendo influência na constituição dos currículos.

3.3 A EXPRESSÃO DAS RELIGIOSIDADES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A segunda parte desse capítulo aborda o tema das religiosidades na perspectiva dos jovens estudantes, trazendo as concepções contemporâneas de juventude⁵¹ (MARGULIS; URRESTI, 1996; GROppo, 2000, 2015), bem como a influência e as experiências das religiosidades juvenis (NOVAES, 2004; TOMAZI, 2013). Mas, apresento também, a identidade dos professores (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1996; GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005; GIROUX, 2005; MARCELO, 2009) que é identificada por Giroux (2005) como trabalhadores culturais, sendo estes sujeitos, os principais mediadores das negociações culturais e que podem ser, também, das religiosidades.

Como já vimos anteriormente, grande parte da sociedade tem a religião, o sagrado e o transcendente como referenciais para as sociabilidades dos sujeitos. Os sujeitos podem construir suas identidades com base nos significados religiosos, sagrados e transcendentais, sejam estes institucionalizados ou não. Essa dinâmica se dá muito precocemente, pois são muitas as referências e os símbolos que nos remetem para essa dimensão, sendo essa, uma dimensão constitutiva da inteireza humana, com repercussão em todos os momentos da vida, de modo especial na juventude. Para alguns autores, é na condição juvenil que se pode fazer uma opção mais determinante sobre sua espiritualidade e, conseqüente sobre a opção religiosa, seja a institucionalizada, ou pela opção não institucionalizada da religiosidade. E, em vista dessa afirmação, começo a análise das expressões das religiosidades dos sujeitos dessa pesquisa: os jovens estudantes.

A categoria juventude é condicionada às concepções que as sociedades, sobretudo na racionalidade moderna, lhes impõem e, por conseqüência disso, a juventude precisa ser entendida como uma categoria socialmente constituída.

A cultura tem uma forte influência para a constituição das concepções sobre juventude, por esse motivo não há uniformidade nas suas expressões juvenis. Mas,

⁵¹ Farei a opção política pela noção de juventude, não por considerar essa noção mais importante, mas porque a categoria adolescência é comumente mais usada pela psicologia, – a exemplo de Erik Erikson (1972) que descreve a juventude como uma etapa de crise para estabelecer sua identidade – enquanto que juventude é mais usada pela Sociologia e pela Antropologia, ciências essas que estão mais alinhadas com essa dissertação. Uma outra “motivação política” (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 109) para essa escolha é pelo motivo que os jovens, sobretudo após 18 anos, têm sido desconsiderados pelas políticas públicas, de modo especial pelas políticas educacionais, campo esse, que tem sofrido reformas que retomam e reforçam a racionalidade moderna presente no currículo, com enfoque reducionista para o mundo do trabalho.

ciências como: a psicologia, a biologia, a antropologia, o direito e a sociologia, se arriscam em constituir suas concepções, nas quais, muitas destas, estabeleceram e estabelecem suas análises sob pontos de vista inegavelmente restritos.

Dentro da perspectiva moderna, uma concepção que se formulou no período dos dois últimos séculos foi instituída pela visão naturalista⁵² da biologia, na qual a juventude é representada como uma fase da vida situada etariamente entre o fim da idade infantil e o início da idade adulta. Para Groppo (2000, p. 74), uma das características da sociedade capitalista industrial do século XIX foi a criação de uma cronologização do curso da vida individual, buscando um critério objetivista e naturalista para a determinação da idade de cada indivíduo na tentativa de delimitar científica e juridicamente os estágios da vida baseados no critério de idade cronologizada. Dessa forma, ficaram socialmente instituídos e delimitados os ciclos vitais e geracionais dos grupos etários sob o controle dessa concepção.

Mas há uma grande variação dessa compreensão etária de acordo com a geopolítica do país, pois em áreas rurais ou de miséria, esse limite pode iniciar aos 10 anos, sendo que essa idade é estabelecida como infância em muitos países; em espaços urbanizados incluem-se sujeitos até 29 anos (BRASIL, 2013b) no grupo demográfico dos jovens. Entretanto, na atualidade, os jovens apropriam-se de diferentes formas de temporalidades e de projeção de suas vidas, manifestando noções diferenciadas de tempo, com cronologias indeterminadas para construção das suas identidades (NOVAES, 2007), causando o que Groppo chama de uma “implosão na categoria etária” (2015, p. 568).

Abad (2003) afirma que a condição juvenil contemporânea está para além da questão biocronológica. O autor justifica sua afirmação por alguns fatores a exemplo do fenômeno do alargamento da temporalidade juvenil no qual a juventude tem se prolongado para depois dos 30 anos. Isso significa dizer que quase um terço da vida de boa parte da população mundial tem uma característica de condição social imprecisa. Além disso, o autor destaca que esse alargamento da juventude, culturalmente falando, é influenciado pela incapacidade das instituições sociais em proporcionar a estabilidade da tríade: família, escola e trabalho/emprego, para estes

⁵² O naturalismo é uma teoria científica que defende que tudo pode ser explicado mecanicamente em termos de causa e leis naturais. Considera a sociedade como algo natural e as causas dos fenômenos sociais como naturais, o que desconsidera, sobretudo na sociologia, de encontrar outras explicações e análise para esses fatos.

jovens. Essa falta de estabilidade provoca mudanças culturais nos meios da produção e no mundo do trabalho, fazendo o jovem adiar ou procrastinar as responsabilidades adultas motivando-o a viver experiências que “atrasam” ou “adiantam” sua inserção no mundo adulto. Ao adiarem, fazem isso para adquirir mais conhecimentos, que hoje se tornam cada vez mais complexos, preparando-os para o competitivo mercado de trabalho e para defender seus privilégios e interesses. Margulis e Urresti chamam esta característica de “moratória social” (1996), e a descrevem como uma

[...] oportunidade de estudar, de postergar seu ingresso nas responsabilidades da vida adulta: se casam e tem filhos mais tardiamente, gozam de um período de menor exigência, de um contexto social protetor que torna possível a emissão, durante períodos mais amplos, dos signos sociais de que geralmente se chama a juventude (1996, p. 17 - tradução minha⁵³).

Contudo, a moratória social para a juventude se configura em diferentes formas dependendo da classe social, podendo haver um movimento reverso com o encurtamento da juventude num processo de adultização antecipada, na qual os jovens cidadãos são submetidos ao trabalho precoce, à independência financeira, à uma maternidade indesejada, ou por outros encargos da vida, que os remetem ao mundo das responsabilidades adultas, o que ocasionalmente, não servindo como regra, acontece mais com os jovens das classes mais empobrecidas.

Para responder a essa incongruência, Margulis e Urresti apresentam um contraponto à moratória social.

Neste sentido que a juventude pode pensar-se como um período da vida que se está em posse de um excedente temporal, de um crédito, de um plus, como se tratasse de algo que se tem poupado, algo que se tem mais do que se pode dispor, que nos jovens é mais reduzido, se vai gastando e se vai terminando antes, irreversivelmente, por mais esforços que se faça para evitá-lo (1996, p. 20 - tradução minha⁵⁴).

A isso, os autores chamam de moratória vital, sendo o tempo oportunizado ao jovem para a realização de experiências e de enfrentamento dos desafios pessoais,

⁵³ Texto original: “[...] oportunidad de estudiar, de postergar su ingreso a las responsabilidades de la vida adulta: se casan y tienen hijos más tardiamente, gozan de un período de menor exigencia, de un contexto social protector que hace posible la emisión, durante períodos más amplios, de los signos sociales de lo que generalmente se llama juventud” (MARGULIS e URRESTI, 1996, p. 17).

⁵⁴ Texto original: “En este sentido es que la juventud puede pensarse como um período de la vida en que se está en posesión de un excedente temporal, de un crédito o de un plus, como si se tratara de algo que se tiene ahorrado, algo que se tiene de más y del que puede disponerse, que en los no jóvenes es más reducido, se va gastando, y se va terminando antes, irreversiblemente, por más esfuerzos que se haga para evitarlo” (MARGULIS e URRESTI, 1996, p. 17).

colocando em uso seu excedente energético, espiritual e temporal para fortalecer o imaginário da imortalidade.

O jovem quer viver excessivamente essa fase mesmo com os riscos e sob a pena da irresponsabilidade pré-conceituada pela sociedade. Alguns desses excessos se expressam com atitudes autodestrutivas, expondo-os aos acidentes e às “overdoses”, reforçando a ideia que diz: “é preferível morrer jovem a definhar na velhice, para assim, permanecer eternamente jovem”.

A moratória vital é concedente a todas as classes sociais, diferente da moratória social que é contemplada pelas classes que possuem acesso facilitado à renda, à educação, a outros serviços, políticas públicas e demais privilégios. Embora se possa identificar jovens de classes empobrecidas utilizando de um tempo livre – ainda que forçado pela falta de emprego ou outra ocupação –, isso pode ser associado ao conceito de moratória social da juventude.

O tempo livre é também um tributo da vida social, é tempo social, vinculado com o tempo de trabalho e de estudo por ritmos e rituais que lhes ortogam a permissividade e a legitimidade. O tempo livre que emerge da parada forçosa não é festiva, não é o tempo ligeiro dos setores médios e altos, está carregado de culpabilidade e impotência, de frustração e sofrimento (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 18 - tradução minha⁵⁵).

Tais expressões são opostas ao tempo de formação e conscientização oferecidos na moratória social, ou seja, não é qualquer tempo livre que contribui para que se configure a moratória social. Portanto, o tempo livre deve caracterizar-se por um campo de liberdade, de construção de identidade, de descobertas e de sociabilidades que resultam na experimentação e na aprendizagem significativa (BRENNER, 2005).

Em todos estes fenômenos acontecem borramentos nos limites etários, sobrepondo as fronteiras da pesquisa, da compreensão e das temporalidades das juventudes. Num universo em que, até pouco tempo, os jovens brasileiros eram compreendidos por um grupo populacional que estava localizado entre os 15 e os 24

⁵⁵ Texto original: “El tiempo libre es también un atributo de la vida social, es tiempo social, vinculado con el tiempo de trabajo o de estudio por ritmos y rituales que le otorgan permisividad y legitimidad. El tiempo libre que emerge del paro forzoso no es festivo, no es el tiempo ligero de los sectores medios y altos, está cargado de culpabilidad e impotencia, de frustración y sufrimiento” (MARGULIS e URRESTI, 1996, p. 18)

anos de idade⁵⁶, com o advento da Política Nacional de Juventude⁵⁷ e do Estatuto da Juventude (2013b), tais políticas passa a contemplar agora, as demandas de jovens⁵⁸ até aos 29 anos.

Sendo assim, diante da dialogicidade das relações e dos novos arranjos socioculturais, do modelo econômico, do modelo de produção da sociedade atual, torna-se imprescindível considerar a polissemia da categoria juventude para que não se cometa o equívoco do reducionismo, da homogeneização e da parcialidade, em relação aos jovens. Para Groppo (2000, p. 07-08):

[...] a juventude é uma concepção representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos.

A juventude é configurada a partir de matrizes culturais determinadas pelas gerações, pelas classes, pelo gênero, pelas tradições, pelas religiões, pelos lugares, pelas linguagens e pela história, logo, ela pode ser entendida como um elemento narrativo da pós-modernidade. Por isso, conceituar a juventude com base numa concepção que leva em conta somente o biológico, o jurídico e o psicológico, torna pobre tal debate, pois os jovens de hoje se apropriam de diferentes formas de projetar sua vida, manifestando noções diferenciadas de tempo, com cronologias indeterminadas para construção de suas identidades, com características “fluídas e transitórias” (GROPPO, 2015, p. 568).

Todos esses elementos vão caracterizando o que Abad (2003) subdivide em condição juvenil: o modo como uma sociedade constitui e significa o momento desse ciclo de vida; e situação juvenil: a tradução dos diferentes caminhos experimentados pelos jovens e vivenciados por meio de diferenciadas narrativas.

⁵⁶ A Assembleia Geral das Nações Unidas definiu jovem como sendo o grupo de pessoas com idade entre 15 e 24 anos. Essa definição data de 1985, Ano Internacional da Juventude. O IBGE usa a desagregação desse segmento (15 a 24 anos), em faixas de idades que correspondem aos seguintes recortes etários: 15-17 anos jovens adolescentes; 18-20 anos jovens; e 21-24 anos jovens adultos.

⁵⁷ Foi instituída a Política Nacional de Juventude, por meio da Medida Provisória 238 assinada pelo Presidente da República em 1º de fevereiro de 2005, já aprovada pelo Congresso Nacional e transformada em lei. No mesmo ato, o Presidente criou o Conselho Nacional de Juventude, a Secretaria Nacional de Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Pela primeira vez na história, o País passa a contar com uma política de Estado voltada para os jovens. Em 2013 é promulgado o Estatuto da Juventude.

⁵⁸ É considerado jovem no Brasil: “[...] o cidadão ou cidadã com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos. No entanto, a classificação etária serve apenas como um parâmetro social para o reconhecimento político da fase juvenil, servindo como uma referência imprescindível e genérica para a elaboração de políticas públicas” (NOVAES, 2006, p. 05).

Em consequência, pode-se afirmar que a nova condição juvenil se constrói sobre o pano de fundo da crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, cujo prestígio tem se debilitado pelo não cumprimento de suas promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadoras da sociedade (ABAD, 2003, p.25),

Por conta disso, o jovem busca ressignificar suas relações sociais por meio de hibridismos, de novas práticas no cotidiano e de novas identidades. Contudo, é certo dizer então que, muito mais do que uma fase da vida, a juventude é, também, uma condição cultural. Melucci atesta tal afirmação destacando que:

na sociedade contemporânea, de fato, a juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural. Incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para mudança todos os atributos tradicionais da adolescência como fase de transição, parecem ter se deslocado bem além dos limites biológicos para tornarem-se conotações culturais de amplo significado que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade em muitos estágios da vida (1997, p. 09).

Ou seja, a categoria juventude, é uma tradução que a sociedade e os próprios jovens fazem dessa condição social e cultural desses sujeitos. E, essa condição é permeada de buscas, de conflitos, de crises, de fragilidades, de potencialidades, de riscos e de derrotas.

Há uma gama de possibilidades de viver a juventude. Ela amplia suas formas de expressão de acordo com o poder econômico e da geopolítica, seja do jovem rural ou urbano, das diferentes regiões nacionais e mundiais, além das relações desiguais de gênero, do preconceito étnico, de orientação sexual, religiosa e política. Podem existir juventudes que vivem num mesmo tempo e espaço, mas são diferenciadas pelas características citadas, desmistificando a tendência motivada pelo conflito geracional e da racionalidade moderna que cristaliza todos os jovens como uma categoria uniforme, desconsiderando as continuidades e as descontinuidades que vão dando esse caráter plural e multifacetado para as sociabilidades juvenis.

Um importante espaço de sociabilidade para o jovem é a escola, pois trata-se de um espaço de forte presença da racionalidade moderna. Sendo o jovem, um sujeito que por vezes rompe com a subalternização vinda de professores e dos demais sujeitos na educação e nos saberes, ele passa a ser visto como um problema na escola. Mas, se o jovem é um sujeito de direitos e não uma classe a ser combatida, o que a escola e o professor podem fazer para acolher suas diferenças?

Entretanto, ser jovem é um posicionamento político em favor de um grupo social que fica descoberto de políticas públicas (DAYRELL; CARRANO, 2014) e que tem

suas culturas silenciadas e, uma delas, pode ser a religiosidade. Logo, a religiosidade juvenil deve ser compreendida dentro do campo das diferenças culturais. “A religiosidade não é um elemento secundário em uma sociedade resultante de um longo processo de laicização. Para os jovens, a religião ocupa um lugar de destaque, conforme verificamos pelo grau de confiança que atribuem às instituições” (SALLAS, 2008, p. 128). Essa afirmação tem respaldo na pesquisa: “Jovens de Curitiba”, na qual os jovens pesquisados apresentam uma significativa participação em grupos de jovens religiosos, sendo essa opção a terceira em frequência, perdendo somente para “grupo de escola” e o de “bairro/condomínio” (SALLAS, 2008, p. 129). Nessa mesma pesquisa, numa lista de doze temas que os jovens conversam com as famílias, a religião aparece em sexto lugar.

A influência da religião na vida dos jovens, tanto pode contribuir para a sua formação crítica, por meio dos valores éticos das religiões, quanto para atitudes mais conservadoras (SALLAS, 2008), em perspectiva fundamentalista e de controle, propagada por determinadas doutrinas religiosas. Mesmo que haja essa ambivalência, a religiosidade está “reencantando a vida cotidiana” (CURY, 2008, p. 130).

Nesse contexto, o jovem apresenta suas narrativas religiosas pós-modernas e as suas novas formas fluídas (TOMAZI, 2013) de se relacionar com o sagrado. Eles criam novos rituais, adaptam ritos e mitos em suas sociabilidades, por meio de experiências religiosas mais imediatas e com menos compromisso institucional. Há aqui, outra ambivalente relação, nesse caso com a tradição, no sentido de recusa e de inspiração nela, pois as religiões ainda são importantes fontes éticas para os jovens. Já a recusa, é representada pela desinstitucionalização da prática dessas fontes éticas.

Logo, as percepções dos sujeitos da pesquisa indicam uma disposição para problematizar as estranhezas produzidas pelo mal-estar pós-moderno como meio de favorecer o diálogo com as diferenças culturais e religiosas no currículo?

O/a professor/a é um importante sujeito para responder essa pergunta, pois trata-se do problema de pesquisa dessa dissertação e que, também acredito, deve ser uma pergunta a ser respondida por todos os sujeitos da comunidade educativa, pois como temos visto, as religiosidades, como tema pós-moderno do campo das

diferenças culturais, está presente e influencia a vida dos professores e, sobretudo, dos estudantes.

A compreensão dos processos de socialização contemporânea dos jovens, o reconhecimento dos entraves para a vivência do ciclo da vida e a entrada na vida adulta, bem como o reconhecimento de experiências positivas, saberes, culturas e possibilidades de ação, podem contribuir para o diálogo intergeracional no cotidiano escolar (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 127).

Ou seja, responder o problema de pesquisa dessa dissertação, possibilita ao/a professor/a a entrada num tema extremamente significativo para boa parte dos jovens, podendo ser uma possibilidade de ampliar a aproximação intergeracional entre professor e estudante.

Além dessa relação com o estudante, o/a professor/a faz negociações culturais cotidianamente que contribuem para estabelecer sua identidade, que se constitui na sua relação com as culturas do território, com as famílias e com os companheiros de trabalho. Todavia, “[...]os educadores sempre estão profundamente implicados na produção de narrativas e identidades” (GIROUX, 1999, p. 269). Essa é a dinâmica cultural que coloca o professor frente a um questionamento fundante do seu papel na educação: qual é o grau de importância que o/a professor/a dá para a significação e o significado do seu ofício e a relação que seu trabalho tem com os demais saberes e sujeitos?

Diferentes “regimes do eu” e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Trata-se aqui de pautar a identidade docente.

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48).

Da mesma forma que podemos descrever as teorias de currículo, também temos o arquétipo de professor que se baseia em identidades tradicionais, conservadoras, críticas e até pós-críticas. São subjetividades que professores/as

criam ao produzirem significados por meio das traduções que fazem das experiências na formação e na prática docente. Isso inclui:

[...] aspectos da vida que determinam uma visão do mundo, crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade, assim como sobre a família e a cultura. A procedência socioeconômica, étnica, o sexo, a religião, podem afetar as crenças acerca do aprender a ensinar (MARCELO, 2009, p. 117).

Para isso, considero a necessidade de qualidade para a formação docente, a fim de: “[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1995, p. 27). Ressalto, juntamente com Pimenta (1996), a importância da formação docente.

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1996, p. 6).

Dessa forma, a identidade docente torna-se um processo de “significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (PIMENTA, 1996, p. 8). Isso coloca o/a professor/a em constante relação com práticas consagradas e que se mantêm significativas, mas também diante de práticas que persistem da racionalidade moderna. Qual é a resposta que o/a professor/a pode dar para romper com a relação de poder (FOUCAULT, 1995) que coloniza os saberes e que controla os sujeitos? Em que medida os/as professores/as problematizam os mal-estares e as possibilidades pós-modernas?

Giroux entende que a relação do pós-moderno com o pós-colonial: “[...] proporciona insights diferentes – porém teoricamente provocativos e valiosos – para educadores e trabalhadores culturais constituírem uma política de oposição e transformação” (1999, p. 34). De modo particular, o pós-colonial pode “reteorizar, localizar” (GIROUX, 1999, p. 40) o/a professor/a para que possa contribuir com as políticas de identidade que favoreçam adequadas negociações nas fronteiras culturais do currículo, a fim de ressignificar a “herança colonial” (GIROUX, 1999, p. 40).

Como já afirmei anteriormente, o pós-colonialismo potencializa a macro análise social das contingências pós-modernas sobre as identidades culturais, mas em

complemento, aponto os Estudos Culturais como prática intelectual e conceito operatório para instrumentalizar a pesquisa docente. “Os Estudos Culturais desafiam o papel tradicional dos/as professores/as como meros transmissores/as de informação” (GIROUX, 2005, p. 101). Pelo contrário, os/as professores/as são produtores/as culturais e mediares primordiais das negociações culturais no currículo. Para isso, são necessárias

práticas pedagógicas que promovem as condições para que os/as estudantes estejam criticamente atentos/as a natureza histórica e socialmente construída de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores (GIROUX, 2005, p. 101).

Considerar os elementos narrativos de linguagem das experiências do cotidiano e dos estudantes (GIROUX, 2005) como contraponto em relação aos demais saberes, sobretudo os saberes colonizantes e racionalizados da modernidade, é uma providencial mudança de atitude. Aprender com os conhecimentos dos estudantes, que também produzem cultura e significados, mas que podem estar subalternizados no currículo, é uma necessidade eminente para todo/a professor/a. Essa necessidade pedagógica é redobrada na atual condição pós-moderna da educação, pois: “A tutela político-estatal tende a prolongar-se através de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controles, mais sutis, sobre a profissão docente” (NÓVOA, 1995, p. 23). Por isso a necessidade de romper com modelos conservadores e de subalternização, a fim de pensar outros currículos, de assumir o que pode ser adaptado da teoria crítica e o pós-crítica ao currículo. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Coletivos docentes articulados com os educandos vão ampliando e enriquecendo os currículos, os conhecimentos das diversas áreas, incorporando as experiências sociais que vivenciam, incorporando as indagações que vêm dessas experiências e os saberes que carregam como sujeitos dessas experiências e os põem em diálogos horizontais com os conhecimentos sistematizados dos currículos (ARROYO, 2014, p. 160-161).

O campo do currículo é um território em disputa como indica Arroyo (2011). Essas forças hegemônicas, sejam elas vindas dos sujeitos, do Estado, da educação, da própria escola e dos saberes racionalizados pela modernidade, só serão

contrapostas quando houverem os sujeitos insurgentes (SANTOS, 2010) a fim de reinventar a autonomia (SANTOS, 2010) e rever o modelo de educação e currículo.

Mas para isso, é preciso ressignificar os posicionamentos políticos para que professores e estudantes saiam da condição de subalternizados. “O Ensino Médio e seus currículos tem dificuldade de se afirmar como de direitos, e os docentes têm dificuldade de se identificar como profissionais de direitos” (ARROYO, 2014, p. 167). E, por isso, ratifico a necessidade de uma formação docente de qualidade, mas que inclua em sua pauta a imersão no universo juvenil dos estudantes como postura de alteridade pedagógica, com a finalidade de que, respeitando suas identidades, possam entrar na luta por uma educação de qualidade de forma conjunta.

O que essa dissertação quer oferecer são dados que provoquem essa alteridade pedagógica sobre uma característica das identidades dos sujeitos: a religiosidade.

Portanto, entender o que significa religião para o jovem estudante e para o professor é um ponto central dessa pesquisa. Logo, as respostas na tabela 05 trazem elementos para pensar e iniciar as argumentações sobre qual é a significação que estudantes e professores dão sobre a religiosidade no cotidiano escolar.

Tabela 5 - Religião para o sujeito

CATEGORIAS	ESTUDANTES	(%)	PROFESSORES	(%)
1. Fé/crença/individual	27	43,0	3	12,5
2. Fé/crença/grupal	11	18,0		
3. Poder superior/sagrado	-	-	3	12,5
4. Princípios	1	2,22	-	-
5. Valores/costumes	8	13,0	-	-
6. Caminho seguimento	-	-	3	12,5
7. Doutrina	-	-	3	12,5
8. Rege o destino do ser humano/sociedade	-	-	3	12,5
9. Alienação social/ilusão do real	-	-	3	12,5
10. Mitos	2	3,33	-	-
11. Amor	1	2,2	-	-
12. Expressão/Espiritualidade	2	3,33	3	12,5
13. Salvação	1	2,22		
14. Conforto/paz	3	5,0	1	4,2
15. Necessidade psicológica/motivação	-	-	2	8,4
16. Não acredito	1	2,22	-	-
17. Outros	2	3,33	-	-
18. Não resposta	1	2,2	-	-
TOTAL	64	100	24	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Ao delimitar as categorias, identifiquei nas percepções sobre a religião dos jovens estudantes e professores, duas vertentes em relação a fé/crença, sendo que uma entende a religião numa perspectiva de “fé/crença individual” (Estudante: 43,0%; professor: 12,5%) e outra na perspectiva “fé/crença grupal”, que apareceu somente entre os estudantes (18%).

De acordo com as respostas abertas, em relação ao foco individual da “fé/crença”, essa resposta pode estar ligada a tendência desinstitucionalizadora das religiosidades, sobretudo juvenis, apontadas por Hervieu-Leger (apud CIPRIANI, 2007).

Sobre a segunda perspectiva que aponta para a religião no âmbito de grupo, também há a possibilidade de relacionar com a tendência de religiosidade de Simmel (2009), no que se refere a sociabilidade, mas que também indica uma tendência institucionalizada em grupos, ou mesmo em igrejas e religiões.

Religião remete a uma comunidade de indivíduos que compartilham uma mesma crença, rituais e princípios. (Estudante 09)

Essa resposta reforça a ideia pós-crítica e pós-moderna, destacada por Groppo (2015) quando aborda a necessidade afetiva dos jovens em estarem em suas tribos juvenis, sendo esses, espaços de sociabilidade e/ou socialização ativa, tendo a religiosidade ou religião como representação dessa necessidade juvenil.

Outra resposta relevante está no entendimento de 13% dos jovens estudantes afirmando que a religião está relacionada aos valores e aos costumes, tendência essa que é reafirmada no sentido que os valores religiosos, sobretudo no campo da ética, exercem na sociedade, sendo essa uma função da religião (LUHMANN apud CIPRIANI, 2007). Essa função contribui na constituição da sociedade e da sua manutenção (BERGER, 2011), ou seja, de apontar saídas para uma sociedade em crise, que encontra na sociabilidade religiosa seu refúgio.

Outros destaques são para as repostas de professores: “poder superior” (12,5%), “caminho/seguindo” (12,5%), “doutrina” (12,5%) e “rege o destino do ser humano/sociedade” (12,5%). Estas respostas ratificam a necessidade de exteriorizar as subjetividades da religiosidade (BERGER, 2011), com vistas a encontrar respostas para a busca de transcender seus desafios do e no mundo objetivo.

Alguma força divina maior que rege as ocorrências e as manifestações do cotidiano. (Professor 08)

A relação racional e irracional das manifestações do sagrado, que não está somente no mundo subjetivo, mas também no mundo objetivo, ou seja, no cotidiano (BERGER, 2011), implica em reconhecer que o sobrenatural não é somente um “rumor” (BERGER, 1997). Essa constante redescoberta e necessidade humana pelo transcendente, ainda que não seja por um ser superior, é por algo que está para além de si mesmo e de suas forças. Independente da diversidade de representações do transcendente e do sagrado e do movimento objetivo e subjetivo dessas buscas e experiências, o sagrado ajuda a dar sentido à vida tão racionalizada e às relações humanas e com o mundo.

Por outro lado, a quem entenda a religião como “alienação social/ilusão” (8,3%).

Atualmente um meio de alienação social que se distancia do seu real sentido. (Professor 4)

De fato, temos vivido um tempo de retrocessos e intolerâncias, que Bauman tem chamado de “cegueira moral” (2014). Ao invés de pontes, as incertezas e inseguranças modernas e o mal-estar pós-moderno, têm criado muros imorais e materiais⁵⁹. Algumas dessas atitudes possuem justificativas religiosas, no qual o fechamento e a indiferença encontram legitimação no discurso de que “a sociedade está perdendo seus valores”, “a família tradicional está sendo corrompida”, ou “a identidade nacional está se perdendo”, aspectos esses que os sujeitos e as instituições relacionam com a religião, uma vez que as religiões são entendidas como guardiãs desses valores morais. Essa tendência de fechamento é o que pode se justificar na declaração do professor 4, quando ele fala em “alienação social”. Por outro lado, não se pode omitir os valores da acolhida, da luta por justiça e contra as desigualdades, entre outros valores universais, presentes em praticamente todas as religiões.

⁵⁹ O Presidente estadunidense Donald Trump, eleito em 2017, propôs a construção de muros na fronteira com o México, alegando fazer isso para a segurança do seu país, conforme: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/trump-assina-ordem-para-construcao-de-muro-na-fronteira-dos-eua-com-o-mexico.ghtml>

Na resposta de professores (12,4%) e estudantes (3,33%): “expressão/espiritualidade”, encontramos outros aspectos mais objetivos do transcendente no estilo de vida dos sujeitos.

Um modo de se expressar, sentir paz, um conjunto de coisas necessárias para se sentir acolhido, um conforto. (Estudante 24)

Essa objetividade que se expressa na vida e no seu cotidiano, retoma a ideia sobre a função da religião na sociedade, entendendo-a como um referencial para as relações sociais (LUHMANN apud CIPRIANI, 2007). Seja pela objetividade de horizonte pessoal, como aparece na resposta: “conforto/paz” (estudante: 5% e professor: 4,2), seja pela objetividade de horizonte grupal, é possível afirmar, então, que a religião é uma das fontes interpretativas do mundo, que ajuda a encontrar possibilidades nas incertezas e inseguranças modernas e nos mal-estares pós-modernos.

Dando continuidade nas expressões das religiosidades de professores e estudantes, apresento na Tabela 6 que demonstra em qual religião e/ou igreja os sujeitos da pesquisa participam.

Tabela 6 - Religião/igreja dos sujeitos

CATEGORIAS	PROFESSORES	(%)	ESTUDANTES	(%)
1. Cristão	-	-	1	1,85
2. Judaísmo	-	-	1	1,85
3. Evangélico	1	6,66	8	14,82
4. Protestante			1	1,85
5. Espiritismo	2	13,34		
6. Católico	4	26,7	22	40,75
7. Católico, mas frequenta outras igrejas			1	1,85
8. Satanismo	-	-	1	1,85
9. Adventista	2	13,34	3	5,56
10. Batista	1	6,66		
11. Assembleia de Deus	-	-	2	3,70
12. Congregação Cristã no Brasil	-	-	2	3,70
13. Quadrangular	-	-	2	3,70
14. Universal	-	-	1	1,85
15. Umbanda	1	6,66		
16. Agnóstico	-	-	1	1,85
17. Não tem	-	-	4	7,41
18. Não resposta	2	13,34	4	7,41
19. Outros - Crismada na igreja católica	1	6,66	-	-
20. Outros - Apenas acredito em Deus	1	6,66	-	-
TOTAL	15	100	54	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Quanto à filiação religiosa, a maioria dos sujeitos da pesquisa são católicos (professores: 26,7% e estudantes: 40,75%), seguidos pelos evangélicos (professores: 6,66% e estudantes: 14,82%) e adventistas (professores: 13,34% e estudantes: 5,56%).

Ainda que a religião tenha sido colocada em risco pela modernidade, o movimento de dessecularização (BERGER, 2000) e de retorno ao sagrado, no qual os valores e os saberes religiosos mantêm sua posição de referencialidade para os sujeitos e para a sua relação com o mundo, se reflete também na filiação religiosa dos sujeitos da pesquisa. Assim como a religiosidade, a religião também propicia a integração do sujeito ao mundo, ao considerar as suas contingências humanas. A religião produz significados para dar sentido à existência do sujeito, nesse caso, de forma mais institucionalizada.

Por outro lado, existem as novas formas de sociabilidades e de religiosidades por meio de comunidades emocionais (HERVIEU-LÉGER apud CIPRIANI, 2007), nas quais os sujeitos reorganizam suas vidas e sua busca pelo transcendente, superando assim, o impasse da secularização. Provavelmente, essa afirmação das novas sociabilidades desligadas das instituições religiosas se justifique quando parte dos sujeitos não respondem essa questão (professores: 13,34% e estudantes: 7,41%).

3.4 O LUGAR DA RELIGIÃO NA ESCOLA

Nesse item, analiso a perspectiva de estudantes e professores sobre como descrevem o cotidiano escolar (FERRAÇO e NUNES, 2013), entende-o como lugar das religiosidades, ou seja, de como a cultura escolar (FORQUIN, 1993; GÓMEZ, 2001; CORREA, 2018) pode reconhecer as manifestações religiosas no currículo por meio dos Estudos Culturais (RIBEIRO, 2015).

Para compreender essas relações na cultura escolar, Forquin (1993), que também toma como base a teoria cultural de Williams, entende que a análise dos conteúdos e das estruturas de ensino

[...] passa necessariamente por um esforço de explicitação e elucidação das funções e finalidades fundamentais da educação, entre as quais, em cada época, existem relações complexas e altamente instáveis de conflito, de compromisso ou de sobredeterminação (FORQUIN, 1993, p 368).

Não basta somente ensinar, é preciso entender a complexidade das relações, da produção cultural e dos sentidos que o ensino abarca no processo de escolarização

dos sujeitos que, por sua vez, são atores tão diversos. “Em vista disso, a educação escolar tem papel fundamental no sentido de promover interpretações das diferentes manifestações simbólicas, ao fomentar o exercício educativo consubstanciado no respeito à diversidade” (CORRÊA, 2008, p.124). Todavia, a escola está imersa na cultura local e global, recebe sujeitos diversos, ofertando saberes que compõem a cultura escolar por meio do seu currículo.

Nesse sentido, os saberes como constitutivos da cultura escolar são entendidos como teorias, ideias, rituais, hábitos, práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos, que estão presentes na escola por estarem na sociedade e, por isso, fazem parte de sua tradição e vão sendo repassados ao longo do tempo (CORRÊA, 2008, p.127).

Numa perspectiva crítica, no jogo dessas relações simbólicas, precisa-se romper com as hegemonias, sobretudo com aquilo que é fruto de uma escolarização que pouco considera as diferenças culturais em detrimento aos conteúdos previamente absolutizados.

Eis uma possibilidade de se romper gradativamente com uma cultura escolar que impõe aos alunos uma cultura rígida, homogênea e, em grande medida, separada do universo social mais amplo que tem muito pouco a ver, geralmente, com a realidade familiar e social dos alunos. Isso traz para o campo da educação uma série de desafios, tais como o respeito à diversidade cultural e religiosa e o redimensionamento das práticas educativas, a fim de adequá-las às recentes demandas por uma escola mais democrática, inclusiva e plural (CORRÊA, 2008, p.132-133).

Muito embora as religiosidades e religiões possam ter fortalecido os ideais de uma cultura hegemônica no espaço escolar⁶⁰, elas também podem contribuir para o caminho inverso, uma vez que apresentam possibilidades de interculturalidade no currículo. Esse diálogo pode viabilizar e mediar na pauta educacional o debate sobre a diversidade, por meio do diálogo respeitoso e da produção de conhecimento entre religiosidades, religiões e os saberes escolares, pois é no cotidiano da escola que acontecem as emancipações sociais.

As emancipações sociais podem acontecer em vários contextos do cotidiano da escola e é com base em Bhabha (2013) que Ferraço e Nunes nos apontam que:

⁶⁰ Santos designa: “[...] por teologia política os diferentes modos de conceber a intervenção da religião, como mensagem divina, na organização social e política da sociedade” (SANTOS, 2014, p. 38).

na articulação e confluência desses contextos, vamos situar os cotidianos escolares como *entrelugares* da cultura, buscando problematizar as possibilidades teórico-epistemológico-metodológicas que se criam redes cotidianas de usos, negociações, hibridizações e traduções entre culturas, expressando diferentes embates culturais (2013, p. 90).

O que estou apontando nessa dissertação é que a religiosidade e as suas negociações nas fronteiras do currículo é um “entre-lugar” (BHABHA, 2013) na escola.

Para ajudar a inferir essa constatação, a pergunta: “A manifestação religiosa é toda a ação de pessoas ou grupos, fundamentadas na relação com o sagrado ou o transcendente. Em que lugar da escola você pode manifestar a sua religião ou fé? Dê um exemplo”, trouxe provocações para argumentar as religiosidades como “entre-lugares” na escola.

Tabela 7 - Lugar da escola para manifestar a religião ou fé

CATEGORIAS	ESTUDANTES	(%)	PROFESSORES	(%)
Na sala de aula	26	35,13	4	25,00
Corredores	3	4,05	-	-
Pátio	3	4,05	-	-
Banheiros	2	2,70	-	-
Todos/qualquer lugar	17	23,00	7	43,75
Quadra de esportes	1	1,35	-	-
Áreas comuns	1	1,35	-	-
Vestiário	1	1,35	-	-
Capela	6	8,10	-	-
Não deve ter	1	1,35	1	6,25
Refeitório	2	2,70	-	-
Momento/ambiente específico	-	-	1	6,25
Reuniões	-	-	1	6,25
Não exemplificou	1	1,35	-	-
Não resposta	10	13,52	2	12,50
TOTAL	74	100	16	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Ainda que o Ensino Religioso seja facultativo e ofertado somente nos sextos e sétimos anos no Estado do Paraná⁶¹, o dado “na sala de aula” (estudantes: 35,13% e professores: 25,00%) aponta que o tema religião encontra espaço em sala de aula. Embora seja importante ressaltar que duas das escolas pesquisadas são confessionais e ofertam o Ensino Religioso também no Ensino Médio, por outro lado, a maioria dos estudantes respondentes são da escola pública. De todo modo, causa certa surpresa que praticamente metade dos estudantes tenha na sala de aula um

⁶¹ A pesquisa foi realizada em escolas de Ensino Médio da cidade de Curitiba, sob a legislação do Estado do Paraná.

lugar para refletir sobre religião e que, provavelmente, possa ter entre esses estudantes alguns que sejam de escolas que não ofertam o Ensino Religioso.

Podemos manifestar com as nossas próprias atitudes, na sala de aula, ligando com o conteúdo, ou até na prova e nas roupas também. (Estudante 7)

Durante todo dia trabalho manifestando no meu estilo de vida e exemplo no trato com as pessoas e nas disciplinas. (Professor 6)

Nessas respostas em particular, indicam outros lugares, de acordo com os dados da Tabela 7. O estudante 7 descreve uma possível interdisciplinaridade, além do simbolismo religioso que a religiosidade trás para a sala de aula, mesmo que isso não seja pautado nesse espaço. O Professor 6 reforça essa liberdade de manifestação, fazendo de sua rotina um lugar para expressar sua religiosidade. Isso é justificado com a reposta: “todos/qualquer lugar” (estudantes: 23,00% e professores: 43,75%).

Apesar da liberdade, a questão da laicidade ainda pode trazer alguns impasses, sobretudo quando o dado: “capela” (8,10% dos estudantes), pode trazer à tona a reflexão sobre quais são os direitos e os limites de uma escola confessional no que se refere aos símbolos e lugares com identidade específica de uma religião e/ou Igreja, sendo essa, a responsável pela sua administração. O desafio se amplia, sobretudo, quando essas escolas confessionais recebem estudantes de outras denominações religiosas e/ou sem religião em seus espaços. A prerrogativa de que: “quando se matriculou, já sabia que era confessional” é uma justificativa para não limitar o uso de símbolos religiosos e ritos confessionais na escola? Precisa limitar?

Poderia se criar um ambiente específico para tal prática, onde se colocaria à disposição da comunidade escolar. (Professor 9)

Em nosso país há liberdade religiosa, e todos podem usar um crucifixo ou medalha. Na minha escola não há locais específicos, mas na escola que estudei havia uma capela destinada para orações e eventos sacros. (Estudante 11)

Eu não acho que precise de um lugar específico para manifestar minha fé, eu creio que a religião é algo que se guarda para si mesmo e não para ser exibido. (Estudante 14)

O lugar é nas discussões com os colegas ou até com um professor, desde que todos sejam ouvindo e expondo sua opinião, sem violência. (Estudante 34)

A escola é considerada um espaço no estado laico. Minha religião é manifestada quando trabalho direitos humanos. (Professor 3)

Como vemos, as opiniões são divergentes e, talvez, com uma possível argumentação pautada nas políticas e nas legislações. São opiniões que exigem que a escola seja um lugar de negociação cultural, chamando a responsabilidade para si na mediação dessas fronteiras religiosas no currículo, contudo, sem se evadir do debate e da formação necessária sobre esse tema.

É por isso que, diante do entre-lugar das religiosidades na escola, professores e estudantes entram em negociação cultural, revisam suas crenças, podendo haver: “[...] análise teológica da cultura, uma vez que ambas as perspectivas levam em conta a complexidade de toda e qualquer realidade, assim como as dificuldades inerentes à linguagem para que as ideias sejam expressas e para que as visões de mundo sejam criadas” (RIBEIRO, 2015, p. 257). Mesmo que não haja teólogos na escola, um bom debate sobre o tema das religiões e religiosidade, tão relevante para a sociedade, tem grande importância para a formação humana e social dos estudantes. Nesse caso, os Estudos Culturais ajudariam indicando critérios apurados para a pesquisa, com vistas a contemplar todas as expressões religiosas e suas possíveis interfaces com outros saberes e sujeitos, e consequentemente, apontando elementos plausíveis e fundamentados na realidade da escola, para pautar a formação docente e os projetos educativos.

3.5 O RECONHECIMENTO DAS RELIGIOSIDADES NA ESCOLA: POLÍTICAS NECESSÁRIAS

Os direitos humanos (BOBBIO, 2004) figuram como possibilidade de problematizar valores religiosos, entendendo-os como fonte para a prática de políticas culturais e de currículo que poderão abordar a diversidade e as diferenças. O reconhecimento das culturas dos sujeitos na escola (ARROYO, 2012) promovem um importante foco de humanização e autonomia social. Para isso, é preciso rever as estruturas da escola, de modo que ela seja justa (SANTOMÉ, 2013) na relação com as diferenças culturais e com as religiosidades. A Educação em Direitos Humanos (CANDAU, 2013; BRASIL, 2007) figura como fonte para relações mais justas no

currículo, tendo as políticas de igualdade, de diferença e de identidade (SANTOS, 2010) como mediadoras de possíveis diálogos interculturais.

As políticas educacionais (BRASIL, 1996; BRASIL, 1997; BRASIL, 2012; BRASIL, 2013) nos mostram que há uma consideração pela diversidade e pelas diferenças culturais, mas isso precisa ser analisado sob a crítica do discurso multiculturalista. Para isso, o currículo precisa ter uma estrutura justa (SANTOMÉ, 2013), e com políticas sendo recontextualizadas e traduzidas (LOPES; CUNHA e COSTA, 2013) para que se tornem efetivas e viáveis no currículo. Embora haja um avanço nas políticas educacionais, elas ainda precisam de traduções e adaptações para as diferentes realidades, sobretudo ao tratar dos entre-lugares das identidades e das diferenças dos sujeitos na escola. Isso porque, as políticas podem se deparar com um currículo homogeneizador de culturas, desafiando a escola para que faça mediações justas e pautadas nos direitos humanos.

3.5.1 Religiosidade como direito e expressão das diferenças culturais

Abordar as diferenças culturais exige a problematização dos direitos humanos (BOBBIO, 2004), uma vez que se exige negociação, práticas e políticas que possibilitem justas estruturas (SANTOMÉ, 2013) e justas relações entre os sujeitos para o reconhecimento das diferentes culturas (ARROYO, 2012). A Educação em Direitos Humanos (CANDAU, 2013; BRASIL, 2007) figura como fonte para essas relações justas no currículo.

Falar sobre direitos humanos atualmente não é tarefa fácil diante da complexidade ambivalente de tratá-los dentro dos movimentos epistemológicos modernos e pós-modernos. Em Bobbio (2004), os direitos humanos são entendidos como caminho para realização dos valores últimos, ou seja, aqueles valores inquestionáveis, ainda que se fundamentem num “racionalismo ético”.

Mas os valores últimos, por sua vez, não se justificam; o que se faz é assumi-los. O que é último, precisamente por ser último, não tem nenhum fundamento. De resto, os valores últimos são antinômicos: não podem ser todos realizados globalmente e ao mesmo tempo. Para realizá-los, são necessárias concessões de ambas as partes: nessa obra de conciliação, que requer renúncias recíprocas, entram em jogo as preferências pessoais, as opções políticas, as orientações ideológicas (BOBBIO, 2004, p. 13).

Nesse sentido, é impossível encontrar uma definição precisa sobre direitos humanos, uma vez que a história, as sociedades, as concepções de direito e de humano, divergem e se modificam a partir desses contextos.

Para melhor compreensão sobre direitos humanos, sem pretensão de achar uma definição precisa, podemos encontrar na síntese de Bobbio (2004) uma retomada da abordagem dos direitos humanos a partir de gerações, na tentativa de compreender esse conceito polissêmico e histórico.

Bobbio (2004) retoma a ideia de liberdade como direito humano de primeira geração, ou seja, a ideia de direitos humanos como individuais. Já os de segunda geração, são constituídos com base na ideia de igualdade, considerando aqui os direitos coletivos. Como direito humano de terceira geração, são contemplados os direitos dos povos ou a solidariedade, que abordam a sustentabilidade na perspectiva de um ambiente ecologicamente equilibrado. Nos direitos de quarta geração, aparece a problematização quanto ao patrimônio genético e as consequências de sua manipulação, portanto o direito do genoma humano.

Na passagem da modernidade para a pós-modernidade, ou na variação de concepções dentro da modernidade, podemos encontrar uma leitura dos direitos humanos que problematiza não somente o universal, mas também o particular. Nesse sentido, não há possibilidade que existam direitos fundamentais por natureza. “O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas” (BOBBIO, 2004, p. 13), conforme as gerações de direitos apresentada no parágrafo anterior.

Um direito não é absoluto, pois temos uma ecologia de visões distintas de mundo entre o Norte e o Sul, entre o ocidente e o oriente. Um exemplo dessa diversidade de visões, está na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que foi elaborada a partir de uma visão ocidental de mundo. Nesse sentido, haverá sempre a necessidade de justificar essa visão diante de outras visões e de algumas concepções de direito que são antagônicas, não ocidentais. Logo, a visão moderna que tem forte tendência em evidenciar os direitos universais, precisa ser relativizada para que dialogue com outras visões de mundo, suas culturas e seus valores, revendo seu teor universalizante para que dê conta das singularidades dos povos e dos indivíduos não ocidentais.

Em contrapartida: “[...] as declarações recentes dos direitos do homem compreendem, além dos direitos individuais tradicionais, que consistem em

liberdades, também os chamados direitos sociais, que consistem em poderes” (BOBBIO, 2004, p. 14), que também precisam ser considerados. Isso exige um diálogo propositivo entre os operadores de direitos para que se possa transcender a justificação dos direitos não somente no campo filosófico, mas também no campo político.

A dificuldade de fazer essa transposição se encontra na concepção de igualdade que fundamentou os direitos humanos na modernidade, conforme indicações de Candau, pois para ela:

[...] as concepções dominantes sobre o diálogo intercultural situam-se, em geral, numa perspectiva liberal e focalizam com frequência as interações entre diferentes grupos socioculturais de modo superficial, sem enfrentar a temática das relações de poder que as perpassam (CANDAU, 2008, p. 53).

Por mais que se façam esforços para incluir outros grupos sociais no conjunto dos direitos humanos, a vertente de concepção de igualdade, focada na meritocracia, não permite ou dificulta que grupos subalternizados tenham acesso aos direitos básicos em relação a outros grupos.

Nesse sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais (CANDAU, 2008, p. 46).

Entretanto, a concepção de igualdade precisa de um contraponto para que haja equilíbrio entre os direitos individuais, coletivos, sociais, entre outros direitos⁶².

Logo, os direitos humanos possuem destaque nessa dissertação, sendo o direito à manifestação religiosa assegurado no artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como fundante na produção de conhecimento presente nesse texto.

Todas as pessoas têm direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de credo, assim como a liberdade de manifestar a sua religião ou credo, sozinho ou em comunidade com outros, quer em público ou em privado, através do ensino, prática, culto e rituais (UNESCO, 1998).

⁶² As noções de equidade que encontramos inicialmente em Aristóteles e de ética em Nicômaco. Essas noções podem ser outras referenciais para quem quer aprofundar o debate sobre direitos, como iniciação filosófica e histórica sobre esses conceitos.

Esse direito é extremamente complexo, sobretudo na perspectiva do Estado Laico, sobre qual o Brasil é legislado. Ainda que a laicidade esteja prevista na Constituição Federal Brasileira⁶³, o que assevera que o Estado não tem uma religião oficial, por sua vez, isso não quer dizer que o mesmo seja antirreligioso. Por consequência, a educação é laica, mas não é antirreligiosa.

Entre as políticas educacionais brasileiras, há também o Ensino Religioso de matrícula facultativa⁶⁴. Mas diante das inúmeras formas de manifestações religiosas que se constituem na sociedade, tal abordagem pode ser insuficiente para tematizar a questão da diversidade religiosa no currículo, pois esse tema extrapola a dimensão de uma disciplina e da sala de aula. Além do mais, há experiências em que o Ensino Religioso ainda carrega um teor proselitista, o que pode dificultar o reconhecimento e o diálogo entre as diferentes religiosidades na escola, podendo provocar violações de direitos.

Entre as denúncias que chegaram à Relatoria, de diversas regiões do país, encontram-se casos de violência física (socos e até apedrejamento) contra estudantes; demissão ou afastamento de profissionais de educação adeptos de religiões de matriz africana ou que abordaram conteúdos dessas religiões em classe; proibição de uso de livros e do ensino da capoeira em espaço escolar; desigualdade no acesso a dependências escolares por parte de lideranças religiosas, em prejuízo das vinculadas a matriz africana; omissão diante da discriminação ou abuso de atribuições por parte de professores e diretores, etc. (DHESCA BRASIL, 2010, p. 01)

Mesmo que estas questões fossem isoladas, de todo modo, são violações de direito e merecem alguma ação em favor dessas vítimas, segundo a Relatoria da DHESCA⁶⁵ Brasil (2010). Mas os fatos apontam que esses episódios são recorrentes

⁶³ Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; (BRASIL, 2010).

⁶⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica’ (BRASIL, 2017). Esse documento, até o final da escrita dessa dissertação, ainda não havia incluído as aprendizagens essenciais para o Ensino Médio. Também foi excluído o Ensino Religioso da base por se entender que essa disciplina é competência dos estados e dos municípios, asseverando o que está na constituição. Ainda sobre o Ensino Médio, o governo federal em 23 de fevereiro de 2017, lançou a medida Provisória nº 746/2016, que promoveu alterações no ensino médio e não incluiu nenhuma mudança referente ao Ensino Religioso.

⁶⁵ DhESCA Brasil – Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais. A DhESCA Brasil é uma rede nacional de articulação de organizações da sociedade civil que visa promover os Direitos Humanos econômicos, sociais, culturais e ambientais como direitos humanos em seu conjunto universais, indivisíveis e interdependentes, articulados ao aprofundamento e radicalização da democracia e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável e solidário. Constitui-se no Capítulo Brasileiro da Plataforma Interamericana de Direitos Humanos,

nos espaços escolares. “Essas situações, muitas vezes, levam estudantes à repetência, evasão ou solicitação de transferência para outras unidades educacionais, comprometem a autoestima e contribuem para o baixo desempenho escolar” (DHESCA BRASIL, 2010, p. 01). Nessa perspectiva, várias políticas, diretrizes, planos e programas governamentais, foram surgindo após a LDB de 1996, sobretudo nos governos que enfatizam as políticas sociais.

Essas questões que pautam a diversidade cultural e as religiosidades no campo do currículo, podem deflagrar um conjunto de políticas que problematizam a perspectiva da laicidade do Estado, conforme os princípios da Educação em Direitos Humanos, expressos no Parecer nº 8 do Conselho Nacional de Educação que versa sobre as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos:

Esse princípio se constitui em pré-condição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. O Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo (BRASIL, 2012, p. 09-10).

Portanto, é papel do Estado problematizar na escola o tema dos direitos humanos e sua relação com as religiosidades, uma vez que a manifestação religiosa pode ser um direito que está sendo violado nesse espaço. Cabe aos gestores, aos educadores, às famílias, e à toda comunidade escolar, apoiar e dar condições para que a educação em direitos humanos seja concretizada com a qualidade social necessária para sua efetivação.

O que a escola pode fazer é comparar criticamente e interpretar os fatos – também religiosos – nos seus contextos históricos. Assim, não seria ensinada propriamente a religião, mas a reflexão sobre os fenômenos na escola. Mesmo porque os sentidos e os sentimentos religiosos sempre influenciam as nossas relações humanas, seja de produção, de parentesco e política, de palavra ou interpretação. (ARAGÃO, 2015, p. 76).

Não há como os sujeitos que entram nas escolas abdicarem de suas religiosidades, pois elas fazem parte de suas identidades e constituem suas diferenças. Ainda que possam ser sujeitos participantes ou que se declaram

participantes de uma mesma denominação religiosa, essa participação nunca se dará com as mesmas traduções e significações, de sujeito para sujeito.

Logo, as diferenças culturais dentro da escola precisam de adequadas mediações para oportunizar políticas culturais de reconhecimento dessas diferenças, a fim de estabelecer uma cultura de diálogo intercultural e de convivência solidária. Consequentemente, a comunidade escolar pode se tornar um espaço propício para o encontro propositivo das culturas. Como afirma Candau:

[...] a consciência sobre a importância da diversidade cultural é cada vez maior. Da concepção reducionista de cultura, que privilegia as dimensões artísticas e intelectual, passa-se a uma perspectiva mais ampla, na qual se entende cultura como o estruturante profundo do cotidiano de todo o grupo social (2002, p. 72).

Portanto, há significativos elementos para problematizar a diversidade cultural no currículo e, consequentemente, as religiosidades não podem ser desconsideradas nesse debate, pois elas são produto e produtoras de cultura (TILLICH, 2009, p. 83).

Quando falamos da escola, falamos de um espaço e de um tempo que se constitui não só de saberes historicamente acumulados, mas também de histórias de vida, de subjetividades, de culturas, de crenças e de religiosidades. Desses cruzamentos culturais e no contato com o Outro escolar se estabelecem aprendizados, seja por meio de relações compartilhadas, seja em inevitáveis relações de poder. Para isso, é preciso evitar a contradição da escola virar opressora. “O que precisa fazer é descobrir-se capaz, expulsar de si o medo e, ao mesmo tempo, o fascínio que sente pelo opressor” (MESQUIDA, PEROZA, AKKARI, 2014, p. 100). É fazer da escola um ambiente, ainda que conflituoso, de justiça social no currículo, em que os sujeitos praticantes do cotidiano escolar possam estabelecer processos de alteridade.

Quando falamos de minorias linguísticas, culturais ou étnicas, o que toda instituição escolar precisa é não ignorar os significados e julgamentos que são atribuídos nessa sociedade a cada um desses grupos sociais. É preciso que sejam esclarecidas as dimensões políticas e ideológicas que condicionam o trabalho e a vida cotidiana nas escolas, uma tarefa urgente em um mundo no qual a meritocracia e o avanço do positivismo nas políticas e pesquisas educativas está encobrindo por completo as chaves que explicam a desigualdade e as injustiças na sociedade e, consequentemente, nas instituições educativas (SANTOMÉ, 2013, p. 81)

O olhar e as ações de reconhecimento sobre as culturas não podem somente se dar na perspectiva de reflexões limitadas na diversidade multicultural, mas de como

essas reflexões expressam um posicionamento crítico, com o objetivo de provocar na sociedade o reconhecimento das diferenças culturais. O currículo precisa ter um tom otimista, mas sem ocultar os horrores consequentes do modelo de sociedade meritocrático e injusto que influencia o currículo, como aponta Santomé (2013).

Estamos diante da atual tendência de mercantilização da educação, dos processos de ranqueamento, da lógica meritocrática que exerce influência na avaliação escolar, culpabilizando somente o educando pelo seu fracasso. Ao deixarmos de problematizar todo o sistema educacional e as raízes das dificuldades que precarizam a educação, não alcançaremos um currículo que tenha justiça social.

A escola se constitui na instituição por meio da qual o direito fundamental de crianças, adolescentes, jovens e adultos à educação pode ser efetivado. Entretanto, não se trata simplesmente de garantia de acesso e permanência na escola, mas da garantia de acesso, da permanência com qualidade e do sucesso na formação integral, considerando a diversidade de contextos e sujeitos (EYNG, 2013, p. 31).

A autora entende que a qualidade social da educação é um direito primordial do educando e que o currículo é o espaço de garantia de direitos. Como possibilidade de enfrentamento desses modelos curriculares que violam direitos, aponto a Educação em Direitos Humanos como um processo dialético que pode propiciar essas reflexões na escola. No parecer nº 8 sobre as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, encontramos uma direção que pode ajudar nessa intencionalidade:

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. (BRASIL, 2012)

Optando por essa prática encontramos, não somente nas diretrizes, mas também no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, outras orientações para as políticas de currículo, asseverando os seguintes princípios norteadores (BRASIL, 2007, n. 32) que sintetizo abaixo:

- a) Desenvolver uma cultura de direitos humanos;
- b) Ter caráter coletivo, democrático e participativo;
- c) Estruturar-se na diversidade cultural e ambiental;
- d) Ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo e seus processos;
- e) Ter caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

Esses princípios são a base para a educação em direitos humanos, que segundo Candau: “Exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidade, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam” (2013, p. 36). Ou seja, de nada adiantará ter um bom projeto sobre direitos humanos se a gestão escolar e o corpo docente não estiverem abertos para esse processo. Trata-se de uma ação que não é educativa somente para o estudante, mas para toda a comunidade escolar. Nesse sentido, Candau afirma que: “na articulação entre poder e cultura, como configuradora de mentalidades, situa-se o agente sociocultural e político” (2013, p. 38), e aqui, a formação dos educadores é o primeiro passo para aquilo que Candau indica como a “Pedagogia do Empoderamento” (apud SACAVINO, 2013), assegurando que:

o centro desse enfoque pedagógico é relacionar o crescimento individual à dinâmica social e à vida pública, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças e desigualdades, às relações de poder, as discriminações e à mudança social (2013, p. 38-39).

A ideia é trazer os sujeitos educativos para as tomadas de decisão na dinâmica da escola, criando um laboratório social de prática dos direitos humanos. Nesse sentido, o papel dos participantes nesse processo é fundamental, rompendo a lógica da mera transmissão de um conjunto de direitos. Entretanto, a relação dos direitos com a história, com a realidade social, econômica e política, é parte imprescindível dessa dialética.

Esse movimento pedagógico pode provocar a prevenção das violências, pois ao se trabalhar o reconhecimento da diversidade cultural, a alteridade, a tolerância e a não discriminação, haverá o desencadeamento de possíveis mudanças, tanto para problematizar as relações de poder e as diferenças culturais, quanto para a prática de uma cultura de paz. Mesmo reconhecendo as fragilidades das instituições escolares, no que se refere à qualidade social, cabem às escolas coragem política e educativa para implementação dessa proposta.

Sendo assim, ao entendermos as religiosidades como referência para as relações sociais e que suas manifestações são parte do conjunto dos direitos humanos, não pautar esses temas na proposta de educação em direitos humanos é estabelecer um processo incompleto. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) vê na religiosidade uma fonte para o combate à

discriminação e isso, por si só, já é uma evidente justificativa para considerá-la nesse processo.

Já nas Diretrizes Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013), em seu conjunto, há indicativos para que a diversidade cultural seja abordada em todos os componentes curriculares, sendo que as religiosidades podem encontrar ainda mais espaço no ensino religioso, quando problematiza fenômenos religiosos. Além disso, as diretrizes enfatizam o respeito e a convivência com as culturas e as religiosidades dos povos tradicionais indígenas e quilombolas, junto ao enfrentamento do proselitismo e à defesa da laicidade do Estado.

Para ilustrar essa reflexão, apresento a seguinte questão da minha pesquisa: “Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal, toda pessoa tem direito de manifestar sua religião. De que maneira as religiosidades podem ser abordadas no currículo?”.

Tabela 8 - Abordagem das religiosidades no currículo

CATEGORIAS	ESTUDANTES	(%)	PROFESSORES	(%)
1. Debates/diálogo inter-religioso	28	45,16	8	44,44
2. Aulas/disciplinas/pesquisa	12	19,35	4	22,22
3. Locais/eventos específicos	7	11,29	1	5,56
4. Ensino religioso	11	17,75	4	22,22
5. Direitos humanos	-	-	1	5,56
6. Não resposta	4	6,45	-	
TOTAL	62	100	18	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

De todas as respostas, as mais citadas foram aquelas relacionadas à categoria: “Debates/diálogo inter-religioso” (estudantes: 45,16% e professores: 44,44%). Uma grata constatação de que, por mais que haja intolerâncias e estranhamentos em relação ao Outro no cotidiano escolar, há um campo rico intercultural para ser explorado.

Nas fronteiras das diferenças culturais no currículo, figuram as religiosidades que, conforme já aponte, podem servir como componente para a Educação em Direitos Humanos, pois é justamente no diálogo inter-religioso que podemos encontrar um bom pressuposto para a abordagem dos direitos.

Apesar dos reveses e das falhas (seletividade arbitrária, tentação de afirmar uma única verdade revelada, ausência de consequências práticas), os diálogos ecumênicos e inter-religiosos são o testemunho para a interculturalidade no domínio da religião. Se estes diálogos fossem mais coerentes e ativamente praticados, poderiam funcionar simultaneamente como uma poderosa memória e um campo de experimentação para diálogos mais amplos, envolvendo concepções religiosas e não religiosas da dignidade humana (SANTOS, 2014, p. 130-131).

Parece contraditório, pois temos visto um certo aumento de segregação motivada pela intolerância religiosa ou, até mesmo, por fundamentalismos e pelo uso político da religião como forma de opressão e alienação. Ainda assim, a articulação dos saberes religiosos dos sujeitos escolares em favor da Educação em Direitos Humanos, pode se tornar uma eficaz estratégia pedagógica para efetivar o diálogo intercultural, pois tais saberes são fonte ética relevante para as transformações que a sociedade precisa.

Seguindo nos dados, vemos que mais uma vez aparece a sala de “Aulas/disciplina/pesquisa” (estudantes: 19,35% e professores: 22,22%) como espaço para o reconhecimento e debate sobre as religiosidades. Isso sustenta a justificativa do quanto que as religiosidades e as religiões possuem forte poder de referência para a constituição das sociedades, sabendo que não é o único referencial, mas que oferece uma importante função interpretativa da realidade. Isso pode se dar por meio da presença da religião e da sua comunicação simbólica, com papel de redução das complexidades (CIPRIANI apud LUHMANN, 2007, p.305) e dos mal-estares pós-modernos. Essa referencialidade das religiões e das religiosidades escancara ainda mais a porta de entrada para o debate sobre os direitos humanos, sendo que a categoria: “Ensino Religioso” (estudantes: 17,75% e professores: 22,22%), pode reforçar essa afirmação, como necessidade da escola abordar o tema das religiosidades.

Apesar de todas essas justificativas em favor de que se pautem as religiosidades no currículo, não se pode fazer vistas grossas para as relações de poder de fundo religioso na escola, como ilustra a reposta do professor 07.

A diretora da escola em diversos momentos impõe, de uma maneira sutil, sua vertente religiosa ou se aproveita para benefício próprio junto à comunidade (Professor 07).

Todo conflito exige alguma contraposição propositiva e dialogante, e a contraposição que estou propondo é a interculturalidade.

3.5.2 Possibilidades interculturais nas fronteiras religiosas do currículo

Ao analisar as políticas educacionais (BRASIL, 1996; BRASIL, 1997; BRASIL, 2013) identificamos que existe uma certa problematização sobre a diversidade e as diferenças culturais, mas que carecem de olhar crítico no sentido da sua aplicabilidade, para que não se revertam num mero discurso multiculturalista raso. Para isso, o currículo precisa ter uma estrutura justa (SANTOMÉ, 2013), ainda que as políticas estejam ao vento das recontextualizações e traduções (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) de cada governo, escolas e educadores, com efetivas e aplicáveis políticas de currículo. Embora haja um avanço nas políticas educacionais, elas ainda precisam de significações e adaptações diante das diferentes realidades, sobretudo quando se trata das identidades e das diferenças dos sujeitos que encontram um currículo homogeneizador de culturas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), já em seu artigo 1º, fala de todas as dimensões que a educação deve abordar, sem deixar de destacar as manifestações culturais. A LDB (1996) faz uma chamada de atenção para a parte diversificada do currículo, não menos importante que a parte comum, que poderá garantir “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, art. 26º), proporcionando um currículo adaptado às características de cada povo, bem como, favorecendo a interculturalidade.

Ainda na LDB, há o entendimento da arte como forma para desenvolver a cultura, além de reforçar no Ensino da História do Brasil a abordagem das diferentes culturas e etnias, sobretudo as de matriz indígena, africana e até mesmo a europeia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, já deixam claro nas considerações preliminares a oposição ao modelo curricular homogêneo e impositivo, reforçando essa intencionalidade ao propor um tópico específico sobre o tema da diversidade, entendendo as diferenças como um fator de desenvolvimento do currículo (BRASIL, 1997, p. 63).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, também reforçam a diversidade humana, social, cultural e econômica.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2013, p. 18).

Contudo, a consideração da diversidade cultural no currículo não pode servir só para cumprir um protocolo político, mas deve reforçar os direitos humanos de manifestação individual e coletiva. Para isso, as Diretrizes propõem “a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares” no sentido de ampliar o repertório cultural dos educandos (BRASIL, 2013, p. 136). Embora tais políticas explicitem essa intencionalidade, a tradução destas para a realidade não podem depender somente de uma mera adaptação ou discurso político, mas que a educação possa problematizar como as identidades e diferenças são produzidas, reconhecidas e incluídas na diversidade do currículo.

A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar diferença e a identidade, mas questioná-las (SILVA, 2014b, p. 100).

Reconhecer as diferenças pode ser um bom parâmetro para a necessária quebra de paradigma em relação aos direitos humanos que é centrada na igualdade. Ultimamente falamos em diversidade cultural, das constantes mudanças identitárias, e das relações de poder que orientam esses arranjos sociais.

No entanto, atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença. Pessoalmente, inclino-me a defender que certamente há uma mudança de ênfase e uma questão de articulação. Não se trata de afirmar um pólo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro (CANDAU, 2008, p. 46).

O outro não pode ser visto como um exótico, ou uma fonte de curiosidade com intensão de tirar o foco do que seria mais interessante nessa aproximação. Não se pode fugir do risco das possíveis divergências no contato entre as diferenças. É necessário ir no âmago das diferenças e fazer desse contato uma interessante fonte educativa, no sentido de romper com a universalização da cultura. “A diversidade cultural dentro da escola insurge em relações tensas que necessitam de adequadas

mediações para oportunizar a vivência de uma cultura de reconhecimento das diferenças e uma cultura de paz” (MOTA, 2015, p. 17617). Ou aprendemos isso, ou o papel da educação será contraditório, sobretudo quando se vê presente nos discursos dos educadores e das instituições educativas o respeito aos direitos dos sujeitos e dos grupos sociais, mas isso não é refletido na prática.

Logo, a escola precisa pensar uma estrutura pedagógica que favoreça essa intencionalidade. Sendo assim, para argumentar essa questão, fizemos a seguinte pergunta aos estudantes e professores durante a pesquisa: “Você acha que a escola deveria ter um lugar/espço/tempo para que estudantes, professores e demais funcionários, pudessem manifestar sua fé ou religião?”.

Tabela 9 - Lugar/espço/tempo na escola para manifestação da fé ou religião

CATEGORIAS	ESTUDANTES	(%)	PROFESSORES	(%)
1. Já existe na escola um lugar/capela	2	3,12	3	17,66
2. Para ter o direito de se manifestar	7	11,00	-	-
3. Constituição dá amparo	-	-	1	5,88
4. Para respeitar e conhecer as crenças	19	30,00	-	-
5. Pode causar conflitos	4	6,25	1	5,88
6. Momento para refletir/conversar com Deus	7	11,00	-	-
7. Escola é laica/não é papel dela	8	12,10	2	11,66
8. Não preciso de espaço/capela	2	3,12	-	-
9. A fé é individual	4	6,25	-	-
10. As pessoas gostam de mostram suas crenças	-	-	1	5,88
11. Mais alunos irão adorar a Deus	2	3,12	-	-
12. Mas como espaço facultativo	3	4,68	1	5,88
13. Já tem doutrina	1	1,56	1	5,88
14. Numa semana de eventos	-	-	1	5,88
15. Precisa de um espaço ecumênico	1	1,56	-	-
16. Diálogo inter-religioso	-	-	1	5,88
17. Não justificou	3	4,68	1	5,88
18. Não resposta	1	1,56	3	17,66
TOTAL	64	100	16	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Uma das justificativas para a pergunta foi: “Para ter o direito de se manifestar” (11% dos estudantes) que pode ter relação com outra resposta de alto percentual dos estudantes: “Para respeitar e conhecer as crenças” (30%). Essas respostas corroboram com a possibilidade de diálogo inter-religioso como campo para a discussão dos direitos humanos proposto por Santos (2010), que pode ter como consequência a interculturalidade. Essa tendência pode ajudar a encontrar espaço para esse questionamento, tanto de estudantes como de professores, como aparece

no conjunto das respostas: “Escola é laica/não é papel dela”. A perspectiva intercultural, que dialeticamente vai se desenhando nessa dissertação, pode encontrar resposta para o impasse da laicidade no “entre-lugar” das religiosidades no currículo.

Outra tendência encontrada numa das categorizações das repostas dos estudantes: “Momento para refletir, conversar com Deus” (11%), tem um teor mais espiritual, como uma necessidade de relação pessoal com o sagrado (OTTO, 2014), com menos objetividade da fé e que ajuda a descrever esse aspecto mais individual da religiosidade. Essa é uma dimensão necessária para a constituição da religiosidade, mas o problema estaria quando o sujeito fica somente nessa dimensão pessoal, sem trazer e integrar os valores religiosos e a religiosidade com a vida cotidiana e com a política, como já nos alertou Sallas (2008).

Diante destes destaques, vou traduzindo as repostas dos sujeitos das pesquisas para uma necessidade de políticas curriculares que favoreçam o reconhecimento das religiosidades na escola, juntamente com outras necessidades pedagógicas. Ou seja, é preciso

construir um sistema educativo justo, que respeite a diversidade e esteja comprometido com os projetos curriculares que combatem a discriminação implica, entre outras medidas, prestar muita atenção às políticas de recursos didáticos, de materiais curriculares, para que não funcionem como cavalos de Tróia, cujos conteúdos não seriam aceitos pelos docentes, estudantes ou suas famílias se estivessem conscientes das manipulações, dos erros e dos preconceitos ocultos no seu interior (SANTOMÉ, 2013, p. 226-227).

Para isso, é preciso da participação democrática de gestores, professores, estudantes e outros sujeitos na elaboração e na execução de políticas educacionais e de currículo, evitando a verticalidade feita sem escuta e participação popular. Esse pode ser um caminho para que as emancipações sociais (SANTOS, 2010), sobretudo dos sujeitos subalternizados, tenham suas identidades e diferenças culturais consideradas nas fronteiras culturais do currículo.

Enquanto os processos democráticos vão se desenvolvendo, e por vezes até retrocedendo⁶⁶, caminhamos por crises, legitimações e deslegitimações (MACEDO, 2013) nos discursos curriculares. Surge a necessidade de recontextualizações e traduções para as políticas de currículo (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013), uma vez que as políticas educacionais podem não ter passado por um processo democrático

⁶⁶ Um exemplo da ampliação de retrocessos nas políticas educacionais, acontece após o golpe institucional de Estado no Brasil em 2017.

na sua gênese, e que, por consequência, não alcance a demanda das diferenças culturais.

Apesar da demanda das diferenças culturais não aparecer de forma tão evidentemente nas políticas educacionais, ela pode se manifestar ou virar uma política curricular por meio da diversidade que é abordada na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, como tradução e adaptação dessas políticas para o currículo.

Ainda dentro do conjunto de Parâmetros Curriculares Nacionais, no volume dos Temas Transversais: Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997), há apontamentos que podem favorecer as reflexões que contemplem o diálogo, a educação em valores e o reconhecimento das culturas.

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (BRASIL, 1997, p. 117).

Atuar no campo da diversidade pode ser uma forma de agir na luta contra a discriminação e exclusão, promovendo a qualidade social da educação, a partir do reconhecimento das singularidades e das manifestações coletivas, bem como do diálogo com e entre as diferenças culturais.

Todavia, a relação entre diversidade e diferença precisa ser questionada, pois segundo Macedo, o discurso da crise no campo da diversidade pode “garantir a força de um determinado discurso sobre currículo e legitimar a exclusão de outras significações” (2013, p. 445). Seria esse então, um exemplo de recontextualização à tradução de políticas educacionais em políticas de currículo.

Essa preocupação tem muito sentido, pois temos visto que ao teorizar a diversidade, se omitem suas mais variadas diferenças, e as religiosidades podem ser uma dessas. Para contestar isso, Novaes indica que:

Neste contexto, a religião torna-se um fator de escolha em uma sociedade que enfatiza inúmeras possibilidades de escolhas, mas reduz acessos e oportunidades. Essas informações indicam a necessidade de novas abordagens e técnicas de pesquisa para compreender melhor no que consiste a singular (e internamente diferenciada) experiência religiosa desta geração. (2004, p.328)

A materialidade dos valores religiosos se constitui de formas diversificadas, pois apesar das pessoas serem religiosas, elas nem sempre seguem uma religião enquanto instituição, ou por vezes, há um sincretismo religioso⁶⁷ evocando novas formas de religiosidade, e ainda há o não-religioso⁶⁸. Isso reforça a afirmação de Novaes (2004) acima, sobre a necessidade de diferentes abordagens no reconhecimento e na pesquisa das religiosidades, sobretudo no âmbito escolar, como estou apontando nessa dissertação.

No entanto, há o forte desafio da identidade das instituições religiosas presentes no cotidiano escolar, sejam das identidades culturais e religiosas nas escolas confessionais e até das escolas públicas. Em alguns casos, as escolas públicas continuam confessionais de maneira simbólica, por meio da presença de símbolos e lugares específicos, ritos, celebrações, que fazem referência a uma única fé. Além desses desafios institucionais, há também o desafio das religiosidades dos sujeitos que adentram a escola e o currículo, podendo haver consequências conflituosas nessa relação de poder, tanto nas relações institucionais, como nas interpessoais.

A pergunta: “Existem conflitos na escola em que o motivo é a fé ou a religião? Existindo conflito, o que é feito? Quais foram os envolvidos no conflito e na mediação, caso ocorra (aluno, professores, outros)?”, pode nos ajudar a elencar elementos para a descrição desse fenômeno e para as mediações necessárias nessas relações.

Das respostas sobre se existem conflitos, 50% dos estudantes responderam sim, e a outra metade não. Já os professores: 40% sim e 60% não. No total, foram 47,83% para o sim e 52,17% para o não, apresentando uma equilibrada opinião sobre o tema.

Quando foi perguntado sobre o que é feito em relação ao conflito, temos o seguinte resultado:

⁶⁷ “O fenômeno do sincretismo, visto em toda a sua amplitude, não limita ao encontro de duas religiões, mas pode também acontecer entre duas culturas ou mesmo entre uma religião e uma cultura”. (MIRANDA, 2001, p.109 e 110)

⁶⁸ De acordo com Simmel (2009), mesmo que a pessoa não participe de uma religião, ela tem uma religiosidade inerente, mesmo que não seja ligada a um “deus” de características religiosas.

Tabela 10 - Reação ao conflito

CATEGORIAS	ESTUDANTES	(%)	PROFESSORES	(%)
1. Conversa/diálogo	7	29,17	2	40
2. Discussão até achar a verdade	1	4,16	-	-
3. Pedido de desculpa	1	4,16	-	-
4. Mediação de professor	2	8,35	1	20
5. Mediação da coordenação	1	4,16	-	-
6. Não é feito nada	4	16,68	-	-
7. Imposição de crença em benefício próprio	-	-	1	20
8. Resolvido entre os estudantes	1	4,16	-	-
9. Por respeito a individualidade de crença	-	-	1	20
10. Não resposta	6	25,00	-	-
11. Não justificou	1	4,16	-	-
TOTAL	74	100	-	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Para os estudantes (29,17%) e para os professores (40%), a resposta com maior percentual é: “conversa/diálogo”, que corrobora com a tendência das respostas da tabela 04, em relação a abertura para as religiosidades. Por outro lado, 16,68% dos estudantes, apontam que “não foi feito nada”, que revela a necessidade de aprofundar como estudantes e professores estão preparados para as mediações em que as religiosidades são o motivo dos conflitos.

Para a justificativa de quem respondeu sim, “Quais foram os envolvidos no conflito e na mediação, caso ocorra”:

Tabela 11 - Envolvidos

CATEGORIAS	ESTUDANTES	(%)	PROFESSORES	(%)
1. Alunos, professores e coordenadores	1	8,33	-	-
2. Professores, coordenação e família	-	-	1	25
3. Aluno e professores	7	58,34	2	50
4. Alunos	4	33,33	-	-
5. Diretor e professor	-	-	1	25
TOTAL	74	100	4	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Boa parte das respostas indicam que estudantes e professores foram envolvidos nos conflitos e mediações, sendo que 33,33% dos estudantes apontam que somente os estudantes estavam envolvidos nos conflitos. Alguns dos motivos descritos por estudantes são esses:

Acho que sempre há um pouco de intolerância religiosa, às vezes o conflito existe, mas não é feito nada e só fica entre os envolvidos. (Estudante 48)

Piadas de mau gosto e principalmente com as religiões menos compreendidas como: Candomblé, Judaísmo, Umbanda Budismo e outras. Há piadas por falta de entendimento. (Estudante 30)

De modo geral, essas respostas apontam para uma invisibilidade do tema das intolerâncias religiosas, ou quando são abordados, acabam ficando no campo da tolerância ou na mera aceitação do diferente como vimos em Macedo (2013). São questões bastante subjetivas, uma vez que pode haver algum receio para respondê-las, por medo de represálias ou ampliação do preconceito por meio de violências simbólicas (BOURDIEU, 2001) e até físicas, o que reforça ainda mais a necessidade da interculturalidade.

Um caminho possível é a atitude de alteridade pedagógica que pode estar nas respostas dessa questão: “Entender sobre a fé ou religião do aluno/colega contribui no desenvolvimento do trabalho do professor na escola?”.

Tabela 12 - Entender sobre a fé do aluno/colega para desenvolvimento do trabalho do professor

CATEGORIAS	ESTUDANTES	(%)	PROFESSORES	(%)
1. Ter respeito/imparcialidade	27	47,00	-	-
2. Ajuda a conhecer o estudante/colega	6	9,00	5	33,36
3. Ajuda a ter respeito			3	20,00
4. Minimiza preconceito/discriminação/atritos	-	-	3	20,00
5. Todo o conhecimento é válido	1	1,72	-	-
6. Religião não tem a ver com a escola	4	6,89	-	-
7. Não se aborda esse assunto	1	1,72	1	6,66
8. Ajuda no planejamento da aula	4	6,89	-	-
9. Ajuda na abordagem do tema	-		1	6,66
10. Não precisa conhecer para respeitar	1	1,72	-	-
11. Não muda nada conhecer	2	3,44	-	-
12. Não interfere na aula	3	5,18	-	6,66
13. Não justificou	2	3,44	-	-
14. Não resposta	7	13,00	1	6,66
TOTAL	58	100	15	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

A alteridade pode ser uma alternativa para o problema da negação do Outro, como afirmam as respostas da categoria: “Ajuda a conhecer o estudante/colega”, com 9% de estudantes e 33,36% de professores. O fato de ser um dos principais mediadores de conflitos, é o que pode justificar esse percentual por parte dos professores, chamando para si essa responsabilidade.

A categoria: “Ter respeito/imparcialidade”, foi respondida por 47% dos estudantes, indica que praticamente metade das respostas apontam para uma

necessidade de convivência com as diferentes religiosidades. A impressão é que no fundo, todos querem ser respeitados e querem respeitar, mas as incertezas e inseguranças que provocam os mal-estares pós-modernos (BAUMAN, 1998) confundem os sujeitos e impedem essa aproximação, uma vez que esses sentimentos são canalizados para a negação do Outro, sobrepondo a boa convivência. Possivelmente, a categoria: “Não interfere na aula”, pode revelar, contraditoriamente, essa indiferença em relação a necessidade de alteridade.

Entretanto, vivemos num cosmopolitismo em que há uma luta contra-hegemônica constante em favor do reconhecimento dessas diferenças, e a isso Boaventura de Sousa Santos chama de cosmopolitismo subalterno insurgente:

Significa apenas que só reconhecendo as debilidades reais dos direitos humanos é possível construir a partir deles, mas também para além deles, ideias e práticas fortes de resistência. Esta reconstrução vai permitir que os direitos humanos se tornem um instrumento de luta, resistência e alternativa, ainda que limitado (2014, p. 104).

Santos aponta que uma premissa para esse movimento contra-hegemônico perpassa pelo reconhecimento das incompletudes dos sujeitos, grupos e das sociedades. Para essa hermenêutica, Santos nomina de diatópica, que

[...] baseia-se na ideia de que os topos de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo (SANTOS, p. 448, 2006).

A ideia aqui não é encontrar uma solução definitiva ou resolver todos os problemas das diferenças culturais, mas estabelecer diálogos que surjam da consciência de incompletude entre povos e culturas. Isso exige uma ruptura em relação à concepção moderna de igualdade sobre os direitos humanos, como já abordei, incorporando não somente a igualdade nesse diálogo, mas as diferenças, e a partir desse diálogo intercultural, construir novas concepções e formas justas de garantia de direitos.

O reconhecimento das culturas pode provocar uma repolitização da vida escolar e dos saberes, de modo a tornar a cultura dos educandos um componente curricular igualmente relevante em relação às disciplinas oficiais. Arroyo afirma que é imperativo: “Reconhecer que todo o conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda a experiência social produz conhecimento que

pode nos levar a estratégias de reconhecimento” (2011, p. 117). E, uma tendência que as teorias críticas e pós-críticas tem indicado é a produção de políticas de currículo que valorizem as experiências sociais do cotidiano escolar. Mas para isso, é preciso romper com a tendência de separação entre cultura e conhecimento, pois estes dois aspectos são indissociáveis. Logo, se as religiosidades produzem conhecimento e cultura, também precisam ser reconhecidas no currículo como tal.

Na tabela 13, encontram-se os aspectos que consolidam a necessidade de interculturalidade que as tabelas anteriores suscitaram. Os dados foram obtidos com a pergunta: “É possível considerar os princípios e valores religiosos como fonte de diálogo para as disciplinas e/ou com outros conhecimentos escolares?”. Dos estudantes, 43 responderam sim (79,6%), e 11 responderam não (20,4%). Já os professores, 14 responderam sim (93,3%), e somente um respondeu não (6,7%). No total de professores e estudantes, 82,60% responderam sim e 17,39% não, o que aponta para a possibilidade de interculturalidade no currículo. As justificativas das respostas “sim” foram assim categorizadas:

Tabela 13 - Consideração dos princípios e valores religiosos

CATEGORIAS	ESTUDANTES	(%)	PROFESSORES	(%)
1. Torna as pessoas melhores	3	5,00		
2. Para refletir os valores éticos	1	1,66	6	31,58
3. Ajuda na compreensão dos grupos sociais	-	-	1	5,26
4. Os professores compartilham suas religiosidades	1	1,66	-	-
5. Diálogo entre diferentes saberes	5	8,33	2	10,52
6. Promove o respeito entre as diferenças culturais	-	-	3	15,80
7. Nas disciplinas de ciências humanas	-	-	-	-
8. Ajuda a explicar as coisas/conhecimento	9	15,69	-	-
9. Há religião em todas as áreas de conhecimento	16	27,70		
10. Debates desnecessários nas aulas	5	8,33	1	5,26
11. Escola não é lugar para isso	6	10,00		
12. Ajuda a sair da rotina das disciplinas	1	1,66	-	-
13. Liberdade para expressar a fé	1	1,66	-	-
14. Gerará conflitos	1	1,66	-	-
15. Compara as religiões	1	1,66	-	-
16. Somente no Ensino Religioso	2	3,33	-	-
17. Ajuda a compreender a História	-	-	1	5,26
18. Não justificou	4	6,66	-	-
19. Não resposta	3	5,00	5	26,32
TOTAL	60	100	19	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Justificativas como: “diálogo entre os diferentes saberes”, “ajuda a explicar as coisas/conhecimento” e “há religião em todas as áreas de conhecimento” reforçam a transversalidade do tema das diferenças culturais, de maneira particular, expressada na religiosidade. Entretanto, não somente nas justificativas que indicam o diálogo e a interdisciplinaridade, mas sobretudo nas justificativas que desconsideram a necessidade de diálogo intercultural, essa perspectiva pode ajudar a transcender o discurso da mera aceitação da diversidade e das diferenças.

Todavia, o reconhecimento das culturas na escola pode encontrar dificuldade pela fragilidade na distinção entre o formal disciplinar e o vivido, ou seja, o espaço e o tempo fenomenológico do currículo, de acordo com a problematização de Macedo (2006). Essa problematização proposta pela autora considera o movimento de diversidade cultural como potencializador e, ao mesmo tempo, enriquecedor do currículo. Por outro lado, Macedo (2013) sinaliza a necessidade de transcender esse debate para que não reproduza uma provável intencionalidade neoliberal de ocultar a diferença, por meio da homogeneização do currículo (WALSH, 2002). Por traz desse discurso neoliberal, está a tentativa de domesticar as diferenças, produzindo uma “diferença aceitável” e acrítica (MACEDO, 2013).

Nessa perspectiva, “A interculturalidade é, cada vez mais, o termo usado para se referir esses discursos, políticas, estratégias de corte multicultural-neoliberal” (WALSH, 2009, p. 20). Para contestar essa lógica, Walsh (2009, p. 21-22) diferencia a interculturalidade funcional, que corresponde aos interesses neoliberais citados acima, da interculturalidade crítica, descrita por ela como um movimento que reconhece as diferenças em contraponto à “submissão e subalternização” colonizante das culturas.

Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso (WALSH, 2009, p. 21-22).

Não se trata somente de um projeto de reconhecimento da diversidade cultural em si, mas de convivência radical com o outro, de desnaturalização das desigualdades. A ideia aqui é romper com as estruturas formais e colonizadoras do saber na escola. Esse movimento pode provocar uma leitura de mundo que dialoga

com o diferente e valoriza seus conhecimentos historicamente constituídos, podendo criar outros modos de pensar e produzir novos conhecimentos.

Saindo um pouco da perspectiva fenomenológica das análises descritivas e entrando mais na perspectiva dialética, no campo da análise crítica, aponto a interculturalidade crítica como possibilidade de inferência no campo pesquisado. Nessa lógica, a interculturalidade crítica surge como uma política que pode pautar a diversidade e a diferença no currículo, beneficiando o diálogo com diferentes saberes, para além do disciplinar (WALSH, 2009, p. 23).

Ao proporcionar um espaço para as religiosidades no currículo, tanto a interculturalidade pode favorecer espaço para as religiosidades, quanto as religiosidades podem ser campo para a prática intercultural no currículo, num exercício de mão dupla e de solidariedade didática.

Uma vez que se entende as religiosidades como parte das diferenças culturais, a Interculturalidade Crítica pode favorecer um espaço para as religiosidades nessa problematização. E o contrário também é verdadeiro, ou seja, ao mesmo tempo em que as religiosidades são um componente da diversidade cultural, elas podem favorecer a interculturalidade quando pautadas no currículo por meio de uma didática adequada⁶⁹.

Com a Interculturalidade Crítica como intenção e provocadora de uma didática dinamizadora da interculturalidade no currículo, encontramos aqui o suporte na Educação em Direitos Humanos como fonte epistemológica para dar sentido a essa didática intercultural (CANDAU, 20012). É uma oportunidade de evidenciar conhecimentos, narrativas e discursos que estão à margem, ou abrir espaços para os discursos contra-hegemônicos que estão por vir, com liberdade para as significações e traduções dos sujeitos nesse processo. Pressupõe: “[...] ver o subalterno tanto de dentro como de fora da relação de subalternidade” (SANTOS, 2010, p. 124). “É fazer do direito de significar um ato de tradução cultural” (BHABHA, 2013, p. 369).

Para isso, retomo a hermenêutica diatópica (SANTOS, 2010) como um instrumento de tradução e de universalismo negativo, como atitude reversa à tentativa de formação de uma teoria geral de emancipação. Ou seja, é momento de reinventar

⁶⁹ Candau (2012) apresenta a Didática Crítica Intercultural como possibilidade de desestabilizar a lógica disciplinar, incluindo outros saberes invisibilizados no currículo, no caso dessa dissertação, um dos saberes invisibilizados pode ser as religiosidades.

as emancipações sociais (SANTOS, 2010) por meio da interculturalidade, reconhecendo nossas incompletudes culturais nesse processo pedagógico.

Como vimos nesse capítulo, a tentativa, ilustrada pelos dados da pesquisa, foi de apresentar as religiosidades como experiências pós-modernas, como busca pelo transcendente que transita pelo irracional e pelo racional do sagrado. A religiosidade se manifesta na sociabilidade entre os sujeitos por meio dos símbolos religiosos. Nesse processo de tradução e identificação do simbólico religioso, é que se estabelecem tempos e espaços para as religiosidades dos sujeitos, por meio de grupos e comunidades. Essas sociabilidades podem se institucionalizar, ou se integrarem a grupos e a comunidades já institucionalizadas, sendo essa, uma dinâmica que pode constituir ou consolidar uma religião, ou as religiões.

Esse movimento contemporâneo de busca pelo transcendente, que constitui as religiosidades, está muito presente e/ou invisibilizado no cotidiano escolar. Por conta disso, necessitam de políticas curriculares para mediar possíveis conflitos e tornar o entre-lugar das religiosidades um fecundo tema que favoreça a Educação em Direitos Humanos, por meio da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2009).

Essa tentativa foi argumentada, trazendo nesse último capítulo os aspectos fundamentais para responder à pergunta central do problema de pesquisa. Ou seja, no meu ponto de vista, foi possível problematizar as estranhezas produzidas pelos mal-estares pós-modernos ao identificar esse problema nas escolas por meio das diferenças culturais, por vezes negadas dentro do entre-lugar do cotidiano da escola: as religiosidades. Ao mesmo tempo, apontei a interculturalidade crítica para favorecer diálogo entre as diferenças culturais e religiosas.

Uma vez que se entende que as religiosidades são constitutivas das diferenças culturais, a interculturalidade crítica pode favorecer um espaço para as religiosidades nessa problematização. E o contrário também é verdadeiro, ou seja, ao mesmo tempo em que as religiosidades são um componente das diferenças, elas podem favorecer a interculturalidade quando pautadas no currículo. Sendo assim, constatou-se que elas fazem parte da educação, sendo uma força que influencia as políticas e as relações sociais. Por mais conservadoras que as religiosidades e religiões sejam em algumas situações, reconhecê-las como campo das diferenças culturais nos coloca uma possibilidade, junto com outras culturas, de exercício de interculturalidade crítica para além do ensino religioso e dos paradigmas religiosos existentes na escola e como elemento produtor de conhecimentos integrados aos demais saberes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das crises da modernidade e da pós-modernidade, surge a necessidade de debater os paradigmas da igualdade e das diferenças. Fazer novas traduções culturais a fim de romper com o racionalismo moderno é um imperativo contemporâneo. Para isso precisamos desvelar os “entre-lugares” (BHABHA, 2013) que estão presentes nas fronteiras culturais, como possibilidade de elaborar novas significações que considerem as diferenças culturais.

É preciso desmistificar a ideia de uma alta cultura ou de cultura hegemônica, reconhecendo as diferenças culturais, combatendo o olhar subalternizando da modernidade em relação as culturas e aos saberes. Essa é uma significativa “virada cultural” (HALL, 1997) em que a linguagem e os seus significados passam a ser extremamente relevantes para entendermos as relações sociais e de poder, para podermos melhor estruturar e localizar a cultura no seu papel de constituidora dos sujeitos e da sociedade.

É momento de fazer dessa “virada cultural” (HALL, 1997) um verdadeiro reconhecimento das identidades e das diferenças culturais. Ao invés da melancolia pós-moderna, faz-se necessário olhar para as possibilidades pós-modernas (MAFFESOLI 2014; 2016) que contingenciam o otimismo trágico pós-colonial de resistências e de utopias com o intuito de reinventar a emancipação social (SANTOS, 2010, p. 29). É fazer do “entre-lugar” (BHABHA, 2013) da negociação fronteira da cultura, fonte de emancipação dos sujeitos, sobretudo os oprimidos, numa perspectiva pós-colonial, a qual me apporto nessa pesquisa.

O pós-colonial considera o papel crítico do educador, bem como o pós-crítico, entendendo-o como sujeito primordial para essas traduções culturais. Ou seja, me apporto no pós-colonialismo como meio de potencializar a análise social e a leitura de mundo. Já o aporte nos Estudos Culturais, como prática intelectual, é para mim um conceito operatório para ajudar no diagnóstico refinado sobre as diferenças culturais na pesquisa.

Com isso, penso que me incluo na perspectiva de Marisa Vorraber Costa, Wortmann e Bonin: “Até hoje, contudo, observa-se nos Estudos Culturais em Educação, e não só naqueles realizados no Brasil, uma oscilação por entre tendências teóricas, perceptível em variadas tentativas de aglutinar conceitos críticos e pós-críticos” (2016, P. 512). Entendo que esta é uma característica do caminho de

aprendizagem e pesquisa que me propus a fazer e que deixa minha trajetória epistemológica em aberto, sem absolutização, ao mesmo tempo, na tentativa de não relativizar. Nesse sentido, acho bem reveladora e pós-moderna a afirmação de Hall (2009) ao dizer que os Estudos Culturais existem para serem superados.

Portanto, para a atuação na luta por uma educação de qualidade social, essas epistemologias contribuem para pensar novas pedagogias (ARROYO, 2012), pedagogias de esperança (FREIRE, 2015), que ajudem a espezar nossa prática a fim de reconhecer o Outro não como inimigo cultural a ser colonizado, mas que seus enunciados sejam como complemento para as significações das nossas próprias identidades.

No campo do currículo a religiosidade é um “entre-lugar” (BHABHA, 2013) no cotidiano escolar, como uma expressão das diferenças culturais pós-modernas. As religiosidades passam por novas configurações, sobretudo na desinstitucionalização de suas práticas. A escola, que ainda está preponderantemente caracterizada pela prática do currículo tradicional de fundo racionalista moderno, tem dificuldades em acolher as diferenças culturais, e por isso, precisa rever sua teoria de currículo tradicional e passar a pôr em prática, políticas de currículo voltadas para o diálogo intercultural.

Em perspectiva fenomenológica procurei fazer a análise descritiva dos dados das escolas pesquisadas na tentativa de reconhecer as religiosidades de estudantes e professores manifestadas no currículo escolar como expressão das diferenças culturais. Ao que podemos ver os dados consolidaram essa expectativa.

E, numa possível transgressão metodológica (SANTOS, 2008), aponto dialeticamente caminhos para possibilitar o diálogo com as diferenças. O que ajudou a responder a minha pergunta da pesquisa, diante da problematização das estranhezas produzidas pelo mal-estar pós-moderno no currículo.

Nesse sentido, as religiosidades e as religiões, como produtoras do simbólico, têm forte contribuição na oferta de significados ao sujeito que busca referências para traduzir e dar significação ao mundo e às suas relações com os sujeitos. Os valores e saberes religiosos podem ser a referencialidade para os sujeitos conforme os dados e as argumentações apontaram.

Para dinamizar esses reconhecimentos e produção de sentidos, considero a Educação em Direitos Humanos como uma ferramenta didática, não para reproduzir uma mera transmissão do conjunto de direitos, mas sim, para desencadear um

processo libertador que articule igualdade e diferença (CANDAU, 2013). E, é justamente no diálogo inter-religioso (SANTOS, 2014) que podemos encontrar um bom pressuposto para essa didática.

Além disso, sugiro a Interculturalidade Crítica (WALSH, 2009) como uma política de currículo que favorece as negociações nas fronteiras culturais do currículo, no caso dessa dissertação, a fronteira evidenciada é o “entre-lugar” das religiosidades.

Os saberes e valores das religiosidades também compõem as diferenças culturais representadas no cotidiano escolar. Tais valores, podem nos ajudar a ressignificar a história colonizante e a resgatar a originalidade ética desses saberes, contribuindo para uma nova educação emancipadora dos sujeitos e dos grupos sociais que se deslocam pelas fronteiras culturais da escola.

REFERENCIAIS

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

AKKARI, Jalil; MESQUIDA, Peri. Cultura e educação: situação atual e perspectivas possíveis. **Revista Diálogo Educacional**. v. 1, n.2, p.1-18, jul./dez. 2000.

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAGÃO, Gilbraz. Religiões e espaço público. In: ROSSI, Luiz Alexandre Solano; JUNQUEIRA, Sérgio. **Religião, direitos humanos & laicidade**. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

_____. **Cegueira moral**. São Paulo: J. Zahar, 2014.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

BERGER, Peter L. A dessecularização do mundo: uma visão global. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 9-24, 2000.

_____. **Dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. 7. ed. São Paulo: Paulus, 2011.

BERGER, Peter L.; BOFF, Waldemar; CLASEN, Jaime. **Rumor de anjos: a sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. **A homogeneização da diferença como violência escolar**. In: EYNG, Ana Maria (Org.). **Violência nas escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1993.

_____. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2191>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 03 nov. 2015.

_____. Parecer CNE/ CP n. 8 de 6 de março de 2012. Sobre Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 33, 30 maio 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17631&Itemid=866>. Acesso em: 03 nov. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013b.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2017.

BRENNER, Ana Karina et al. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In. ABRAMO, H. e BRANCO, Pedro Paulo (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura(s):** questões propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação.** v.13, n.37, p. 45-56. 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Educação em Direitos Humanos e Formação de professores(as).** São Paulo: Cortez, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural.** Campinas: Papirus, 1995.

CHIQUITO, Ricardo Santos; EYNG, Ana Maria. Escrita curricular: algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas do currículo. Trabalho apresentado no GT Currículo. **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED)**, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 01 fev. 2017.

CIPRIANI, Roberto. **Manual de sociologia da religião.** São Paulo: Paulus, 2007.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **Cultura e diversidade.** Curitiba: Ibpex, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos estudos culturais às pesquisas sobre currículo: uma revisão. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016.

CURY, Carlos Alberto Jamil. Laicidade e Religião. In. BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; PASSOS, Mauro; SILVA, Wellington Teodoro da. **O sagrado e o urbano:** diversidades, manifestações e análise. São Paulo: Paulinas, 2008.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega na escola. In. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

DHESCA BRASIL. **Missão Educação e Racismo no Brasil, Eixo: Intolerância Religiosa na Educação**. Curitiba, 2010.

<<http://www.plataformadh.org.br/2014/05/29/2010-educacao-e-racismo-no-brasil-intolerancia-religiosa-na-educacao/>>. Acesso em 17 out. 2015.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. 2. ed. rev. atual. Curitiba: Intersaberes, 2012.

_____. Educação em direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria (Orgs). **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2013.

EYNG, Ana Maria; ENS, Romilda Teodora. Garantia de direitos e diálogo com a diversidade no cotidiano escolar da Educação Básica. **Revista Diálogo Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 605-628, maio/ago. 2013.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora; PACIEVITCH, Thais. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.21, n. 81, p. 773-800, out./dez. 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. NUNES, Kezia Rodrigues. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimento dos sujeitos praticantes. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisa, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alit; Vitória: Nupec/UFES, 2013.

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

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GÓMEZ, Angel Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GROPPO, Luiz A. **Juventude** – ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

_____. Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 13, n. 2, p. 567-579, 2015.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOBSBAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUNTINGTON, Samuel P. **O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

HUSSERL, Edmund. **A ideia de fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1990.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

LOPES, Alice Casemiro; CUNHA, Erika da; COSTA, Hugo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1998.

LUCKMANN, Thomas. **La religión invisible**: el problema de la religión en la sociedad moderna. Salamanca: Sígueme, 1973.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2014.

LUHMANN, Niklas. **Funzione della religione**. Morcelliana: Brescia, 1991.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), São Paulo, v. 11, n.32, p. 285-296, 2006.

_____. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MAFFESOLI, Michel. **Homo eroticus**: as comunhões emocionais. Rio de Janeiro Forense 2014.

_____. **A ordem das coisas**: pensar a pós-modernidade. São Paulo: Forense Universitária 2016.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. La Juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mário (org). **La Juventud es más que una palabra; ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação - Juventude e contemporaneidade**. São Paulo: ANPED. n. 5/6, 1997.

MESQUIDA, Peri; PEROZA, Juliano; AKKARI, Abdeljalil. A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. **Educação e Sociedade**. [online] vol.35, n.126, pp. 95-110, 2014.

MIRANDA, Mario de França. **Inculturação da fé**: uma abordagem teológica. São Paulo: Loyola, 2001.

MOTA, Lindomar Rocha; SOUZA, José Carlos Aguiar de; OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. **Religião e cultura**: memórias e perspectivas. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2012.

MOTA, Glaucio Luiz. Currículos e religiosidades: As manifestações religiosas como campo da diversidade cultural na escola. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPress, 2015.

NOVAES, Regina. Os jovens “sem religião”: ventos secularizantes, “espírito de época” e novos sincretismos. Notas preliminares. **Estudos Avançados**, v. 18 n. 52, p. 321-330, 2004.

NOVAES, Regina et al (orgs.). **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional da Juventude. Fundação Friedrich Ebert, 2006.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos. **Revista Sociologia**. São Paulo: Editora Escala. n. 02, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. A teoria do trabalho religioso em Pierre Bourdieu. In. TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto. **Sociologia da religião: enfoques teóricos**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Giuliano Contento de; WOLF, Paulo José Whitaker. Fórum Econômico Mundial: os desafios da "Quarta Revolução Industrial". **Carta Capital**, 2016.

PIERONI, Vittorio; FERMINO, Antonia; CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia da Alteridade: para viajar a Cosmópolis**. Brasília: Liber Livro, 2014.

PIERUCCI, Antônio Flavio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

RIBEIRO, Claudio. Hibridismo cultural, polissemia da religião: reflexões teológicas a partir de Romi Bhabha. In. NOGUEIRA, Paulo Augusto de Souza (Org.). **Religião e linguagem: abordagens teóricas interdisciplinares**. São Paulo: Paulus, 2015.

SACAVINO, Susana. **Democracia e educação na América latina**. Petrópolis: DP et alii/Novamerica, 2009.

SAID, Edward Wadie. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

SALLAS, Ana Luisa Fayet. **Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania**. 2. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno CEDES**. v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Documentos de Identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014b.

SIMMEL, Georg. Religião. **Ensaio**, v. 1. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

STOREY, John. **Teoria cultural e cultura popular**: uma introdução. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

TILLICH, Paul. **Teologia da cultura**. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **O medo dos bárbaros**: para além do choque das civilizações. Petrópolis: Vozes, 2010.

TOMAZI, Gilberto. **Juventude**: protagonismo e religiosidade. São Paulo: Paulinas, 2013.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

UNESCO. **Declaração Universal da Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

VATTIMO, Gianni. O vestígio do vestígio. In. DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni (Orgs.). **A religião**: o seminário de Capri. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. n. 23, pp. 5-15, 2003.

_____. **Foucault & a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: UnB, 1991.

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

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA PROFESSOR ENSINO MÉDIO

ENTREVISTA ESTRUTURADA – PROFESSOR ENSINO MÉDIO

Escola: _____ Disciplina: _____ Série que leciona: ☐ 1ª série ☐ 2ª série

1. Sexo: ☐ masculino ☐ feminino Idade: _____

2. Como você se considera?

☐ Branco ☐ Negro ☐ Pardo ☐ Amarelo ☐ Indígena ☐ Outro. Qual? _____

3. O que é religião para você?

4. A manifestação religiosa é toda a ação de pessoas ou grupos, fundamentadas na relação com o sagrado ou o transcendente. Em que lugar da escola você pode manifestar a sua religião ou fé? Dê um exemplo.

5. Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal, toda pessoa tem direito de manifestar sua religião. De que maneira as religiosidades podem ser abordadas no currículo?

6. Você acha que a escola deveria ter um lugar/espço/tempo para que estudantes, professores e demais funcionários, pudessem manifestar sua fé ou religião?

☐ sim ☐ não Justifique.

7. Existem conflitos na escola em que o motivo é a fé ou a religião?

☐ sim ☐ não

Existindo conflito, o que é feito? Quais foram os envolvidos no conflito e na mediação, caso ocorra (aluno, professores, outros)

8. Entender sobre a fé ou religião do aluno/collega contribui no desenvolvimento do trabalho do professor na escola?

☐ sim ☐ não Justifique.

9. É possível considerar os princípios e valores religiosos como fonte de diálogo para as disciplinas e/ou com outros conhecimentos escolares?

☐ sim ☐ não Justifique.

10. Você acredita em Deus?

☐ Sim

☐ Não

☐ Sou ateu

☐ Não sei informar

☐ Outra resposta. Qual?

11. Qual é a sua Religião/Igreja? O que faz nessa Igreja ou religião, participa de algum grupo, ministério, pastoral ou outra atividade?

APÊNDICE B – ENTREVISTA ESTUDANTE ENSINO MÉDIO

ENTREVISTA ESTRUTURADA – ESTUDANTE ENSINO MÉDIO

Escola: _____ Série que estuda: ☐ 1ª série ☐ 2ª série

1. Sexo: ☐ masculino ☐ feminino

Idade: _____

2. Como você se considera?

☐ Branco ☐ Negro ☐ Pardo ☐ Amarelo ☐ Indígena ☐ Outro. Qual? _____

3. O que é religião para você?

4. A manifestação religiosa é toda a ação de pessoas ou grupos, fundamentadas na relação com o sagrado ou o transcendente. Em que lugar da escola você pode manifestar a sua religião ou fé? Dê um exemplo.

5. Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal, toda pessoa tem direito de manifestar sua religião. De que maneira as religiosidades podem ser abordadas no currículo?

6. Você acha que a escola deveria ter um lugar/espço/tempo para que estudantes, professores e demais funcionários, pudessem manifestar sua fé ou religião?

☐ sim ☐ não Justifique.

7. Existem conflitos na escola em que o motivo é a fé ou a religião?

☐ sim ☐ não

Existindo conflito, o que é feito? Quais foram os envolvidos no conflito e na mediação, caso ocorra (aluno, professores, outros)

8. Entender sobre a fé ou religião do aluno/colega contribui no desenvolvimento do trabalho do professor na escola?

☐ sim ☐ não Justifique.

9. É possível considerar os princípios e valores religiosos como fonte de diálogo para as disciplinas e/ou com outros conhecimentos escolares?

☐ sim ☐ não Justifique.

10. Você acredita em Deus?

☐ Sim

☐ Não

☐ Sou ateu

☐ Não sei informar

☐ Outra resposta. Qual?

11. Qual é a sua Religião/Igreja? O que faz nessa Igreja ou religião, participa de algum grupo, ministério, pastoral ou outra atividade?