

O Ensino Religioso: uma questão paradigmática no currículo a partir da interdisciplinaridade

Henri Luiz Fuchs*

Resumo: A escola é desafiada a refletir sobre a proposta de currículo a partir da LDB 9.394/96 que estabelece uma nova dinâmica curricular que contempla e insere o Ensino Religioso como componente obrigatório no currículo da escola. Vivemos uma nova realidade que desafia o ser humano a buscar o sentido da vida numa realidade complexa que supera os limites da fragmentação moderna. A partir do Ensino Religioso, a reflexão sobre a interdisciplinaridade é um desafio inerente ao próprio processo educativo. Além de garantir o espaço do Ensino Religioso no currículo, faz-se necessário redefinir os conteúdos e a proposta curricular, a fim de proporcionar um espaço adequado para a reflexão sobre as experiências do ser humano oriundas do contexto no qual ele está inserido.

Resumen: La escuela es desafiada a reflexionar sobre la propuesta de currículo a partir de la LDB 9.394/96 que establece una nueva dinámica curricular que contempla e inserta la Enseñanza Religiosa como componente obligatorio en el currículo de la escuela. Vivimos una nueva realidad que desafía al ser humano a buscar el sentido de la vida en una realidad compleja que supera los límites de la fragmentación moderna. A partir de la Enseñanza Religiosa la reflexión sobre la interdisciplinariedad es un desafío inherente al propio proceso educativo. Además de garantizar el espacio de la Enseñanza Religiosa en el currículo, se hace necesario redefinir los contenidos y la propuesta curricular a fin de proporcionar un espacio adecuado para la reflexión sobre las experiencias del ser humano oriundas del contexto en el cual esta insertado.

Abstract: The school is challenged to reflect on the curriculum proposal based on the LDB 9,394/96 that establishes a new curricular dynamic which contemplates and incorporates Religious Education as an obligatory component of the school curriculum. We live in a new reality that challenges the human being to seek the meaning of life within a complex reality that goes beyond the limits of modern fragmentation. Beginning with Religious Education, the reflection on interdisciplinarity is an inherent challenge to the educational process itself. Besides guaranteeing the space for Religious Education in the curriculum, it is necessary to redefine the contents and the curricular proposal so as to provide an adequate space for reflecting on the experiences of the human being that stem from the context in which this being is inserted.

* Prof. Ms. Henri L. Fuchs é professor na Escola Superior de Teologia, em São Leopoldo, RS, e no Centro Universitário La Salle, em Canoas, RS.

Uma aproximação conceitual e processual ao currículo

O currículo, segundo o dicionário de Aurélio, é definido como o “ato de correr, curso, parte de um curso literário, *atalho*”. Atalho, entre os vários sentidos possíveis, significa encurtar distâncias, impedir, obstruir. Currículo, etimologicamente, é pequena corrida. Talvez, por isso, o programa escolar seja considerado uma parte da caminhada, pois “não representa toda a caminhada, toda a existência, todo o processo, mas uma parte ou uma síntese do mesmo”¹.

Os estudos do currículo, nos Estados Unidos, estavam relacionados à formação de um campo profissional especializado. Este campo emergiu da necessidade da

[...] formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização.²

O marco principal que estabeleceu o currículo como um campo especializado de estudos foi a publicação do livro *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt, em 1818. Bobbitt buscou respostas para as questões em discussão que eram:

[...] quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes ‘objetivos’ do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências ‘subjetivas’ das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia?³

1 ANDREOLA, Balduino A. (Org.). Carta de Paulo Freire às educadoras e aos educadores do Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação. **Caderno Pedagógico**, Porto Alegre: Secretaria da Educação, n. 2, p. 2, 2001.

2 SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 22.

3 SILVA, 1999, p. 22.

O lugar, o tempo e o espaço do currículo na escola

Estas perguntas indicavam a finalidade e o contorno que essa escolarização de massas exigia. Bobbitt apresentou sua teoria a partir de concepções relacionadas com a Administração Científica. Dessa visão administrativa decorreu uma educação baseada nas funções específicas e limitadas da vida adulta, que necessitava de uma formação direcionada para a unidade, a cooperação e a aceitação. Essa formação era necessária para que os diferentes especialistas pudessem conviver e pertencer a uma “comunidade” com seus valores e padrões de comportamento⁴. O currículo, para Bobbitt, influenciado pelos princípios de Frederick Taylor, estava voltado para a eficiência na economia. Esta corrente teórica do currículo, denominada tradicional, centra-se nas questões de organização e desenvolvimento, reduzindo o currículo a uma questão técnica. Nessa concepção, o currículo busca selecionar, organizar e avaliar experiências de aprendizagem de modo a tornar tais processos mais úteis na consecução dos objetivos educacionais: possibilitar ao aluno adquirir experiências de aprendizagem no contexto de sala de aula. Dessa concepção se originou a corrente tecnicista na educação que, nos anos 60, exerceu forte influência na educação americana e brasileira. Essa corrente teórica constituía uma reação ao currículo humanista herdado das *artes liberales*, *trivium* e *quadrivium*, oriundos da Antiguidade Clássica e estabelecidos pela educação universitária da Idade Média e do Renascimento. Nesse currículo se buscava estudar as grandes obras literárias e artísticas e dominar suas respectivas línguas, grega e latina, nas quais, supostamente, se encontravam “as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano”⁵. Desse conhecimento fazia parte a formação de um ser humano que tornasse reais esses ideais.

O currículo numa escola possui um caráter de atalho, na medida em que forma, por meio de sua estrutura e dos seus conteúdos, os seus educandos. Currículo é o meio pelo qual, na educação, formam-se “as estruturas mentais do indivíduo (isto é, as categorias de pensamento, linguagem e comportamento)”⁶, estruturas mentais essas que se originam da divisão social do trabalho. O currículo passou a ser concebido como um conjunto “estruturado” de conhecimentos que são trazidos ordenada e seqüencialmente para dentro da escola a partir do final do século XVI para tornar tais conhecimentos acessíveis ao maior número possível de pessoas. A ordem e a disci-

4 APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979. p. 106.

5 SILVA, 1999, p. 26.

6 APPLE, 1979, p. 52.

plina passam a constituir o currículo, pois, “a ordem instituíra a seqüência; a disciplina instituíra a estrutura. Ambas, ordem e disciplina, constituíam o currículo”⁷. Dessa forma, as disciplinas modernas exercem a função de códigos de permissão e interdição, e assim, funcionam como uma matriz de fundo, um paradigma. Nesta perspectiva, o currículo pode ser compreendido como

[...] curso, percurso, carreira, ato de correr [...] E aqui se *inclui* o ato de correr, o modo ou forma de fazê-lo (a pé, de carro, a cavalo [...]), o local (canha, pista, hipódromo [...]), o que corre no curso ou percurso efetuado [...] até o término da execução do ato. Portanto, há um *todo* completo que se compreende no *ato* e *tudo* o que ocorre *durante a sua execução* até o seu completar⁸.

Nesse percurso, tenta-se comunicar princípios e marcos essenciais de um projeto educativo de modo tal “que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser trasladado efetivamente à prática. [...] através do currículo, portanto, se põe em prática uma proposta educativa”⁹. Pode-se também definir o currículo como resultado de uma prática.

A prática a que se refere este currículo é uma realidade solidamente construída através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., que encobrem muitas suposições, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, que condicionam a teorização sobre este mesmo currículo.¹⁰

Segundo Alfredo Veiga-Neto, cada indivíduo, desde a sua infância, necessita de um espaço físico no qual ele possa ser completado e onde se criam novos saberes a serem aplicados sobre a criança ou, na linguagem das pedagogias não-diretivas, a serem desenvolvidos/construídos com a criança. O currículo é este percurso, este trajeto a ser percorrido, a pista de corrida através da qual a pessoa, isolada do convívio cotidiano do restante dos membros da sociedade, se prepara, se completa e se apropria de uma forma de pensar e agir na sociedade¹¹.

7 VEIGA-NETO, Alfredo. **Espaços que produzem**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>>. Acesso em: 10 ago. 1999.

8 TRALDI, Lina Lady. **Currículo: conceituação e implicação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1987. p. 26.

9 JORGE, Leila. **Inovação curricular: além da mudança dos conteúdos**. Piracicaba: Unimep, 1993. p. 22.

10 SACRISTÁN, José Gimeno. **El Currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata, 1988. p. 13.

11 VEIGA-NETO, 1999.

A escola é o espaço adequado e necessário para a construção de “identidades” separadas entre os diferentes estratos sociais. É nesse espaço que se reúnem e acumulam, enquanto território e lugar, signos, símbolos e marcas das condições e relações sociais de e entre quem o habita. O espaço que comunica, mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz de si mesmo. O emprego que varia em cada cultura, que é produto cultural específico que atinge não só as relações interpessoais como também a liturgia e os ritos sociais, a simbologia das disposições dos objetos e dos corpos, localização e postura, a sua hierarquia e relações¹².

O tempo é outro elemento importante no currículo escolar, pois é através da fixação de sucessivas imagens espaciais que apreendemos o tempo, isto é, que nossa memória é capaz de ordenar, organizar e trazer à tona de nosso pensamento as nossas experiências já vividas. O tempo e o espaço estão, de acordo com a noção de causalidade imanente de Deleuze, como as duas faces da moeda que, mesmo tendo funções distintas, não se separam e não existem uma sem a outra¹³.

A escola enquanto instituição social e cultural que produz e distribui de forma infinita e fractal as diferenças sociais, visa alfabetizar os infantes, preparar topologicamente nosso entendimento de mundo, e, assim, construir identidades que incorporam as bases do contrato social pressuposto pela concepção dominante e hegemônica de cidadania. Isto é, pessoas que “estão dentro dos limites e para os quais aplica-se, sem contradição, o princípio da identidade; os que estão fora não são cidadãos, não tem identidade e, assim, podem suportar as contradições”¹⁴.

O currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos nos anos vinte do século XX. E surge como tal por estar conectado ao processo de industrialização e aos movimentos imigratórios que intensificavam a massificação da escolarização. O currículo é concebido como um processo de racionalização para a obtenção dos melhores resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos pelos gestores do sistema educacional. O parâmetro para esta concepção foi a fábrica que necessitava de trabalhadores capazes de dominar algumas técnicas para operacionalizar as máquinas¹⁵. É através do currículo que são formadas as pessoas para atuarem individualmente como

12 VEIGA-NETO, 1999.

13 VEIGA-NETO, 1999.

14 VEIGA-NETO, 1999.

15 SILVA, 1999, p. 12-13.

seres heterônomos, que internalizaram as normas e os limites do espaço de atuação e vivência, mesmo tendo a perspectiva da liberdade, através do poder, do “panoptismo”¹⁶, que está acima de cada ser e ao mesmo tempo dentro de cada indivíduo¹⁷. Nesta perspectiva poder-se-ia fazer uma relação com a fé e a conduta ética de cada ser humano. Há uma dimensão da fé que, através da ética, “vigia” os atos, de modo consciente ou inconsciente.

O conteúdo do currículo

O currículo, portanto, se “moldou” de acordo com as necessidades e a organização de determinada sociedade num determinado momento histórico. Em decorrência disto, o currículo representou e continua representando os sistemas de interesses econômicos, políticos, religiosos e sociais que constituem tal sociedade. À medida que a relação de forças entre os interesses se modificou, o currículo escolar sofreu o mesmo tipo de influências ou pressões para modificá-lo¹⁸.

Inicialmente, o ensino, no período medieval, visava a aprendizagem da leitura, da escrita e do contar¹⁹. Esse ensino estava baseado na memorização por meio da repetição. A educação atingia somente uma camada elitizada da sociedade e não o seu todo. A educação nas *Artes Liberales* era destinada principalmente à classe dos abastados donos de terras, co-

16 Por Panoptismo, Foucault relata que “o princípio é conhecido: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta, então, colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. [...] A visibilidade é uma armadilha. [...] Cada um, em seu lugar, está bem trancado [...]; os muros laterais impedem que entre em contato com seus companheiros. É visto mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito de uma comunicação. [...] Daí o efeito mais importante do panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. [...] Por isso, Bentham colocou o princípio de que o poder devia ser visível e inverificável. Visível: sem cessar, o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é espiado. Inverificável: o detento nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo. Cf. FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 177.

17 VEIGA-NETO, 1999.

18 JORGE, 1993, p. 23.

19 *Reading, writing e arithmetic*, os “3 R” da Escola Tradicional. TRALDI, 1987, p. 26.

merciantes e pessoas ligadas à Igreja. É esta a concepção e conteúdo da educação que, com algumas mudanças, encontramos atualmente. Ao povo trabalhador era oferecido o ensino das técnicas e habilidades manuais que preparavam para o trabalho. Com a Reforma do século XVI, a educação básica passa a ter um caráter mais popular, e, por motivos religiosos, é feita em língua vernácula.

Com o surgimento da indústria e suas conseqüências para o ser humano, a explosão de conhecimentos, a explosão demográfica, o controle da mortalidade infantil, e com o incremento das possibilidades de comunicação que facilitam os contatos e informações²⁰, houve a necessidade ou a imposição de um novo paradigma antropológico, determinando, ao ser humano, novas necessidades e atitudes, que foram pensadas e se refletem na escola no decorrer da caminhada da sociedade.

A educação e a escola foram criadas para transmitir os conhecimentos acumulados através dos tempos e acabados em sua organização e estrutura para as gerações seguintes, a fim de preservar e/ou perpetuar a própria sociedade. Com a problemática da sobrevivência humana diante das novas necessidades surgidas, a simples e pura transmissão de conhecimentos foi cedendo espaço ao ensino de técnicas, recursos e instrumentos que permitissem enfrentar a vida e encontrar caminhos individuais ou coletivos para obter informações e conhecimentos onde estes indivíduos estivessem, a fim de poderem viver.

Em síntese, o currículo, conforme Menegolla, não é

[...] simplesmente a relação e distribuição das disciplinas, com sua respectiva carga horária. Não é também o número de horas-aula e dos dias letivos. Ele não se constitui apenas por uma seriação de estudos, que chamamos de base curricular [...] ou uma listagem de conhecimentos e conteúdos das diferentes disciplinas para serem estudados de forma sistemática, na sala de aula. [...] não deve ser concebido apenas como uma relação de conteúdos ou conhecimentos delimitados ou isolados. [...] não é um plano padronizado, onde estão relacionados alguns princípios e normas para o funcionamento da escola, como se fosse um manual de instruções para poder se acionar uma máquina. [...] O currículo não é algo restrito somente ao âmbito da escola ou da sala de aula.²¹

No decorrer da história, a forma e o conteúdo da educação sempre estiveram ligadas a fatores e interesses econômicos e sociais hegemônicos.

20 TRALDI, 1987, p. 27.

21 MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Soares. **Por que planejar?:** currículo – área – aula. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 213-214.

Assim, de um conteúdo mais humanístico, passou-se para um conhecimento mais tecnicista com o intuito de favorecer a produção e o acúmulo de capital. A partir desta perspectiva, o currículo na escola passou a ser um espaço de transmissão de uma concepção sustentada pelo paradigma da Modernidade.

O currículo explícito e oculto

A escola, através de seu currículo, atua ideologicamente, por meio das [...] matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desestabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, [...] de disciplinas mais técnicas como Ciências e Matemática.²²

Nessas disciplinas e nas relações estabelecidas na educação, a escola realiza uma seleção de conhecimentos e práticas que parecem ser naturais, neutras, que precisam ser aceitas pelos integrantes de uma determinada sociedade. A ideologia, que gera a aceitação dos interesses de uma classe para o conjunto da sociedade, distribui suas concepções por intermédio do currículo objetivo, as matérias, e pelo currículo oculto, “normas e valores que são implícita, porém, efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos”²³. Mais especificamente, o currículo oculto se caracteriza pelas “relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo”²⁴. Nesse currículo explicitado, mas que envolve todas as relações educativas escolares, prepara-se cada estudante para dominar as regras de poder, com o fim de, se quiser, obter sucesso na escola e na sociedade. Através dele, apreendem-se as atitudes, os comportamentos, os valores e as orientações que permitem, aos participantes, ajustarem-se às estruturas e às regras de funcionamento na sociedade. “O currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo”²⁵.

O currículo oculto é um motivo de desestabilização da idéia moderna de escola, fonte de suspeitas frente às boas intenções declaradas, na medida em que o currículo opera, em muitos casos, contra essas boas intenções. O currículo é uma construção peculiar dentro do marco escolar, mas não é sempre um produto construído pela pedagogia ou pela psicologia. Antes, é

22 SILVA, 1999, p. 32.

23 APPLE, 1979, p. 127.

24 SILVA, 1999, p. 78.

25 SILVA, 1999, p. 79.

produto das relações moldadas na escola, na qualidade dos especialistas que incidem sobre a formulação do texto cultural que vai ser reproduzido no currículo, a qualidade dos meios que traduzem a cultura em materiais didáticos e na formação dos professores²⁶.

A análise que deve ser feita refere-se à escola como instituição; às formas de conhecimento; e ao próprio educador ou educadora. Cada qual precisa ser situado dentro do sistema de relações mais vasto de que é parte integrante. Assim,

[...] precisamos recolocar o conhecimento que transmitimos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola enquanto mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, a nós próprios, enquanto pessoas que trabalham nessas instituições, dentro do contexto em que tudo e todos existem. Todos esses elementos estão sujeitos a uma interpretação de seus respectivos lugares numa sociedade complexa, estratificada e desigual²⁷.

Toda essa cultura, presente no processo educativo, é o reflexo da ação humana e não somente reflexo das práticas econômicas. A cultura “é mediada pelas atividades, contradições e relações específicas entre homens e mulheres concretos, como nós mesmos – à medida que se ocupam com sua vida diária nas instituições que organizam essa mesma vida”²⁸. Dessa maneira,

[...] o controle das escolas, do conhecimento e da vida diária pode ser, e é, mais sutil, pois compreende até mesmo circunstâncias aparentemente inconseqüentes. O controle é investido de princípios constitutivos, códigos e, especialmente, na consciência e nas práticas do senso comum subjacentes a nossa vida, assim como pela divisão e manipulação econômica diretas²⁹.

É importante enfatizar o papel da hegemonia, pois esta possibilita que um grupo elabore e distribua, por meio do currículo, um conjunto organizado de significados e práticas, valores e ações que são vividos diariamente. Não é um amontoado de significados que residem em algum canto no topo da mente de pessoas “iluminadas”.

26 SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes inestables en educación**. Madrid: Morata, 1998. p. 190.

27 APPLE, 1979, p. 12.

28 APPLE, 1979, p. 13.

29 APPLE, 1979, p. 14.

A interdisciplinaridade: uma questão de paradigma

A concepção de currículo está relacionada com os paradigmas que sustentam as práticas educativas. A sociedade atual “se caracteriza por ser problemática, descontínua, heterogênea, fragmentada e fragmentária”³⁰. O paradigma dominante tem buscado fragmentar o mundo de tal forma que o ser humano, mesmo estando inserido nele, não consegue perceber os mecanismos estruturantes da sociedade. Isso, porque a maior parte da humanidade está excluída da “ciência”. A crise paradigmática não é exclusiva deste momento da história da humanidade. Podemos localizar o surgimento desta crise no movimento que “surgiu na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960, época em que se insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola”³¹. No Brasil, este movimento chega no “final da década de 60 com sérias distorções, próprias daquelas que se aventuram ao novo sem reflexão, ao modismo sem medir as conseqüências do mesmo”³².

O advento da interdisciplinaridade trouxe novos olhares sobre a prática educativa nas escolas. O imperativo metodológico passe a ser o diálogo. Freire afirma que

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos conhecimentos de experiências feitos com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.³³

A escola tem adotado na sua prática pedagógica a metodologia da catequese que transmite os conhecimentos de forma dogmática, requerendo dos alunos uma confissão de fé e não uma reflexão crítica e contextualizada sobre os conhecimentos historicamente elaborados e sistematizados por diferentes grupos e classes sociais que exercem relações de poder na sociedade em geral e na escolar em específico. A interdisciplinaridade, segundo Santomé Torres,

[...] é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser per-

30 PRANDI, Reginaldo. A religião do planeta global. In: ORO, Ari Pedro; STEIL, Carlos Alberto (Org.). **Globalização e religião**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 65-66.

31 FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Projeto**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 18.

32 FAZENDA, 1998, p. 18.

33 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. p. 71.

manentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações. É uma condição necessária para a pesquisa e a criação de modelos mais explicativos desta realidade tão complexa e difícil de abranger³⁴.

A partir das reflexões acima, o currículo escolar é desafiado a rever suas estruturas, concepções e práticas. A interdisciplinaridade provoca uma nova dinâmica que priorize o ser humano nas diversas e diferentes áreas da sua existência.

O Ensino Religioso no currículo escolar

A LDB 9.394/96 trouxe uma contribuição importante para a educação no Brasil. A partir do artigo 33, o Ensino Religioso passa a ser componente curricular obrigatório na escola. O conteúdo desse componente curricular proposto é estruturado por meio de eixos temáticos. Apesar de todas as dificuldades epistemológicas e metodológicas, a organização do currículo do Ensino Religioso por meio de eixos traz uma perspectiva de superar as fragmentações e conceber o conhecimento como processo no qual o ser humano é o principal agente. A proposta de organização curricular requer um novo planejamento, uma nova organização e seleção de conteúdos, uma nova formação docente e uma prática contextualizada e comprometida com os seres humanos.

O planejamento e a organização curricular baseada nos eixos desafia a escola a conceber o Ensino Religioso como área de conhecimento que contribui para uma educação integral. O conhecimento a ser construído na escola necessita ser relacionado, integrado e articulado entre as diferentes áreas do saber, tendo como ponto de partida, o ser humano que, segundo Morin, é *ludens e faber; sapiens e demens; economicus e mythologicus; prosaicus e poeticus*³⁵.

Nos fundamentos epistemológicos, filosóficos e metodológicos dessa nova área de conhecimento está a interdisciplinaridade. Para FREIRE,

Conhecer, na dimensão humana, [...] não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que

34 SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 66-67.

35 MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrant Brasil, 2000. p. 42.

outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas³⁶.

A escola e a sociedade vive a crise de paradigma. O ser humano vive e sofre com a insegurança. A interdisciplinaridade pode contribuir para aprofundar a crise, a radicalizar a reflexão a fim de chegarmos a compreender nosso tempo e nosso compromisso com este tempo. Ao invés de sofrer, melhor é exercer a insegurança³⁷! Terezinha Cruz afirma que a vida é interdisciplinar. Os elementos constitutivos da vida dependem de uma série de combinações que não podem ser colocadas e guardadas em caixas ou armazenadas em discos de memória artificial.

A interdisciplinaridade a partir do Ensino Religioso no currículo escolar

A interdisciplinaridade, segundo Japiassú³⁸ (1976), “*deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares*” (p. 74-75). Dessa forma, o currículo escolar, com suas dez áreas de conhecimento³⁹, deverá ousar sair da cópia, da reprodução do conhecimento para experimentar novas combinações, soluções para os desafios e possibilidades que a realidade sugere a cada ser humano. A escola, numa prática interdisciplinar, recupera o lugar da vida como ponto de partida e chegada.

36 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 27-28.

37 SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 91.

38 JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976. p. 74-75.

39 RESOLUÇÃO 2 da CEB de 07 de abril de 1998 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. “[...] b) as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Língua materna, para populações indígenas e migrantes, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.”

Na vida, a dimensão religiosa está conectada com as diversas e complexas áreas do conhecimento. O ser humano, na sua experiência religiosa, transcende o paradigma fragmentador do sentido da vida. O paradigma interdisciplinar

[...] rompe não só com a idéia de um meio rígido ou amorfo, mas também com as visões simplificadoras que isolavam os seres de seu ambiente ou reduzi- am os seres ao seu ambiente. Este princípio tem um alcance universal: é válido para tudo quanto é vivo como para tudo quanto é humano. Ecologizar o nosso pensamento da vida, do homem, da sociedade, do espírito, faz-nos repudiar para sempre todo o conceito fechado, toda a definição auto-suficiente, toda a coisa “em si”, toda a causalidade unidirecional, toda a determinação unívoca, toda a redução niveladora, toda a simplificação de princípio⁴⁰.

O Ensino Religioso tem entre seus objetivos

[...] proporcionar o conhecimento de elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado; [...] refletir o sentido da atitude moral como conseqüência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; esclarecer sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável⁴¹.

Esses objetivos requerem uma abordagem interdisciplinar que possibilite uma educação não só como formação do sujeito, mas como reconhecimento do sujeito⁴². Essa concepção favorece uma educação que se baseia no aprender a aprender, no aprender a fazer, no aprender a viver juntos, conviver e no aprender a ser⁴³.

O Ensino Religioso, sendo integrante e integrado no currículo escolar, numa perspectiva interdisciplinar, apresenta alguns desafios:

40 MORIN, Edgar. **O método II** – a vida da vida. Portugal: Publicações Europa-América, 1980. p. 87-88.

41 FONAPER. Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. **Caderno Temático**, Curitiba, n. 1. p. 27, [s.d.].

42 MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 126-132.

43 DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/ UNESCO, 1999. p. 90-99.

- a) a formação docente;
- b) a construção de um planejamento pedagógico coletivo;
- c) a abertura para o diálogo entre as áreas de conhecimento;
- d) a superação e, simultaneamente, a radicalização das fronteiras das áreas de conhecimento;
- e) a compreensão da complexidade como fator desencadeador do conhecimento;
- f) o contexto histórico como ponto de partida na definição de conteúdos;
- g) a elaboração de projetos integradores das áreas de conhecimento;
- h) uma postura coerente e comprometida com a vida.

Conclusão

O Ensino Religioso, componente obrigatório no currículo da escola, traz uma reflexão necessária para a formação do ser humano a partir das perspectivas e desafios contemporâneos. O Ensino Religioso, compreendido a partir da legislação vigente, objetiva refletir sobre a formação do ser humano numa sociedade complexa, marcada por experiências religiosas que buscam dar um sentido para a vida nas relações cotidianas. O currículo tradicional, oriundo de um contexto histórico industrial, moderno, não consegue dar conta dos significados das experiências trazidas pelos estudantes para a escola. A escola, a partir do Ensino Religioso, é desafiada a organizar seu currículo, formar seu corpo docente e discente na perspectiva da totalidade, não fragmentando o conhecimento. A totalidade do conhecimento está relacionado com as relações de poder, de gênero, de respeito e reverência ao transcendente, do diálogo que aprofunda as reflexões e constrói a identidade necessária para compreender o ser humano enquanto ser histórico em relação consigo mesmo, com o outro e com o transcendente. Para tal, a interdisciplinaridade é um caminho possível para uma educação para a escola que se ocupa e se preocupa com a condição e sentido da vida humana e não somente com a manutenção da sociedade e da produção de conhecimentos fragmentados.

Referências

- ANDREOLA, Balduino A. (Org.). Carta de Paulo Freire às educadoras e aos educadores do Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação. **Caderno Pedagógico**, Porto Alegre: Secretaria da Educação, n. 2, p. 2, 2001.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- BRANDENBURG, Laude; FUCHS, Henri Luiz; KLEIN, Remí; WACHS, Manfredo Carlos. **O Ensino Religioso na escola**. São Leopoldo: Oikos, 2005.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e projeto**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- FONAPER. Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. **Caderno Temático**, Curitiba, n. 1, [s.d.].
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FUCHS, Henri Luiz. **O sujeito e o currículo: alguns dilemas pedagógicos entre fé e cidadania a partir da contribuição teológica de Lutero**. 2001. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2001.
- JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JORGE, Leila. **Inovação curricular: além da mudança dos conteúdos**. Piracicaba: Unimep, 1993.
- KLEIN, Remí; WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz (Org.). **O Ensino Religioso e o pastorado escolar: novas perspectivas – princípios incluídos**. São Leopoldo: IEPG, 2001.
- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Soares. **Por que planejar?: currículo – área – aula**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. **O método II – a vida da vida**. Portugal: Publicações Europa-América, 1980.
- PRANDI, Reginaldo. A religião do planeta global. In: ORO, Ari Pedro; STEIL, Carlos

Alberto (Org.). **Globalização e religião**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El Currículum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988.

_____. **Poderes inestables en educación**. Madrid: Morata, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRALDI, Lina Lady. **Currículo**: conceituação e implicação. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Espaços que produzem**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>>. Acesso em: 10 ago. 1999.