



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

KARLA ALEXANDRA DANTAS FREITAS ESTRELA

**ENSINO RELIGIOSO E DIÁLOGO NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A
RECONSTRUÇÃO/RESSIGNIFICAÇÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA A
PARTIR DO CONCEITO PÓS-ESTRUTURALISTA DE IDENTIDADE NA
CIDADE DE JOÃO PESSOA**

**Recife
2016**

KARLA ALEXANDRA DANTAS FREITAS ESTRELA

**ENSINO RELIGIOSO E DIÁLOGO NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A
RECONSTRUÇÃO/RESSIGNIFICAÇÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA A
PARTIR DO CONCEITO PÓS-ESTRUTURALISTA DE IDENTIDADE NA
CIDADE DE JOÃO PESSOA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Aurenéia Maria de Oliveira

**Recife
2016**

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

- E82e Estrela, Karla Alexandra Dantas Freitas.
Ensino religioso e diálogo na escola: um estudo sobre a reconstrução/ressignificação histórica da disciplina a partir do conceito pós-estruturalista de identidade na cidade de João Pessoa / Karla Alexandra Dantas Freitas Estrela. – 2016.
105 f.: il. ; 30 cm.
- Orientadora: Aurenéa Maria de Oliveira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
Inclui Referências, Apêndices e Anexo.
1. Ensino religioso - estudo e ensino. 2. Pós-estruturalismo.
3. UFPE - Pós-graduação. I. Oliveira, Aurenéa Maria de. II. Título.
- 371.07 CDD (22. ed.) UFPE (CE2016-38)

KARLA ALEXANDRA DANTAS FREITAS ESTRELA

**ENSINO RELIGIOSO E DIÁLOGO NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A
RECONSTRUÇÃO/RESSIGNIFICAÇÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA A
PARTIR DO CONCEITO PÓS-ESTRUTURALISTA DE IDENTIDADE NA
CIDADE DE JOÃO PESSOA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 22/04/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Aurenéia Maria de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Gilbraz de Souza Aragão (Examinador Externo)
Universidade Católica de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Ribeiro Voss (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Ao término deste trabalho quero expressar minha mais profunda gratidão a Deus, por sempre renovar minhas forças e pelos dons que me trouxeram até aqui.

Aos meus pais, Geraldo e Silvânia Estrela, que batalharam a vida toda para me proporcionarem as melhores oportunidades, por me ensinarem a acolher as pessoas independente de quem sejam e me ajudarem, ainda mais, durante estes dois anos, tanto financeira quanto emocionalmente (não é barato cursar um mestrado fora do seu estado, sem bolsa, e tendo que viajar mais de 500 km toda semana).

Ao meu irmão, Kênio, que me inspirou a insistir no meu sonho de buscar mais este título.

À dona Angélica e toda a família, que me acolheram em tantos dias e noites para que eu pudesse repousar tranquila quando não podia voltar para casa. Peço desculpas pelo incômodo e agradeço pelos cafés da manhã sempre pontuais e cheios de carinho.

Ao meu querido Pedro, por me incentivar a dar sempre o melhor de mim, pela paciência, companheirismo, abnegação, parceria nas intermináveis viagens, pelas longas reflexões sobre o tema, mesmo por telefone, nas noites insones, pela acolhida nos momentos de aflição e por me encorajar a tentar só mais uma vez, me ensinando que o “Não” é tudo o que nós SEMPRE temos e que, por isso mesmo, não custa correr atrás do sonhado “Sim”.

À minha orientadora, Profª. Drª. Aurenéia, pelo “Sim” tão precioso que me deu, por acreditar que aquela pessoa insegura e meio atrapalhada durante a entrevista, ainda na seleção, poderia honrar sua confiança e por toda compreensão e boa vontade a cada passo deste processo.

A todos os professores que me deram “Não” nas sete seleções anteriores, agradeço por está hoje terminando uma Pós-graduação conceito 5 (e não 3 ou 4), por me provarem que Deus sempre tem o melhor pra mim e que tudo tem sua hora.

Aos meus queridos colegas de curso, pelas risadas, abraços, caronas, apoio e pelas quartas-feiras incríveis de aula, das 08 às 18h, com muito sono, muita discussão por causa do ar condicionado, muitas risadas e muito café.

A todos os meus amigos e familiares que me apoiaram e entenderam minha ausência em tantos momentos.

Aos gestores da escola em que trabalho e aos meus colegas, pela compreensão quando precisei modificar horário, faltar e chegar atrasada.

Aos colaboradores desta pesquisa pela boa vontade em me atender e repassar todas as informações de que precisei.

**“O conflito não é entre o bem e o mal,
mas entre o conhecimento e a ignorância”.**
(Buda)

RESUMO

No atual contexto pós-moderno assiste-se a uma crise de identidade em vários setores da vida em sociedade. Sem o vínculo inflexível aos antigos dogmas, não há uma forte prisão em/a modelos e, com isso, os sujeitos veem diante de si uma série de possibilidades e de escolhas que podem ou não seguir. Neste novo cenário de queda de paradigmas, constatamos a crise de identidade da disciplina de Ensino Religioso (ER), especificamente em escolas públicas, e a necessidade de sua reconstrução/ressignificação a partir da atual LDB. É sobre esta nova realidade pós LDB 9394/96, de busca por um Ensino Religioso não proselitista, que justificamos a relevância desta pesquisa, desenvolvida em escolas públicas estaduais da cidade de João Pessoa-PB. O estudo foi baseado em entrevistas com colaboradores de quatro escolas da região central da capital da Paraíba (em cada escola: 01 diretor, 01 professor de ER e 02 alunos do 9º ano do ensino fundamental) e na análise das diretrizes estaduais sobre o componente curricular em questão, com observação do ambiente escolar. Nosso maior questionamento girou em torno da constatação ou não de se com as novas diretrizes nacionais, uma nova identidade formativa estava sendo realizada junto ao ER nos espaços investigados e caso essa reconfiguração identitária ocorra, como ela orienta os alunos para o respeito e tolerância frente às diferenças religiosas do outro. Para tal, a investigação foi fundamentada metodologicamente na Análise de Discurso de linha francesa, associada à Teoria do Discurso pós-estruturalista de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Também fizemos uso teoricamente do trabalho de Stuart Hall sobre a crise de identidade contemporânea e das reflexões sobre a Modernidade Líquida de Zigmunt Bauman. Os resultados apontaram para um ER marcado por uma fase de transição em que, embora se identifique elementos de uma ideologia laica, esta é hibridizada a outra ideologia valorativa cristã, portanto ainda proselitista, que objetiva dar sentido a vida das pessoas através dessa disciplina, orientando-as nessa nova ordem social.

Palavras-chave: Educação. Ensino Religioso. Identidade. Tolerância. Discurso.

ABSTRACT

In the recent postmodern context, we can see an identity crisis in several sectors of life in society. Without the inflexible link of the old dogmas, there isn't a strong bond in/to models and, with this, the subjects see before them a series of possibilities and choice that they can follow or not. In this new setting of fall of paradigms, we verify the identity crisis of the subject of Religious Teaching (RT), specifically in public schools, and the necessity of its reconstruction/resignification from the recent LDB (Basis and Guidelines Law). It's about this new reality post LDB 9394/96, of searching for a Religious Teaching with no proselytism, which justify the relevance of this research developed in public schools in João Pessoa, in Paraíba. The study was based on interviews with contributors of four schools of the central region of the capital of Paraíba (in each school: 01 principal, 01 teacher of Religious Teaching and 02 students of the 9º grade of the fundamental teaching of each school) and in the analysis of the state guidelines about the curricular component in question, with the observation of the school environment. Our greatest questioning was about the finding or not of whether, with the new national guidelines, a new formative identity was being fulfilled along with the RT in the investigated gaps and in the case of this identity reconfiguration occur, how it drives the students for the respect and tolerance compared to the other's religious differences. For such, the investigation was methodologically grounded in the Analysis of Speech of the French line, associated to the Theory of Speech post-structuralist by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. We also used theoretically the work by Stuart Hall about the contemporaneous identity crisis and the reflections about the Liquid Modernity by Zigmunt Bauman. The results point to a RT marked by a transition phase in which, though elements of a secular ideology were identified, this is hybridized to other evaluative Christian ideology, so, still proselytist, that aims to give meaning to the people's lives through this subject, guiding them in this new social order.

Keywords: Education; Religious Teaching; Identity; Tolerance; Speech.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Gráfico elaborado pelo Prof. Dr. Joanildo Burity, em sala de aula, durante o curso de Estruturalismo e Pós-estruturalismo no Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFPE, disponível também em Ferreira (2011).....	48
Quadro 01 – Objetivos centrais das entrevistas com os alunos	65
Quadro 02 - Objetivos centrais das entrevistas com os professores de Ensino Religioso	65
Quadro 03 - Objetivos centrais das entrevistas com os gestores	66
Quadro 04 – Demonstrativo de discursos que apresentam Relações de força e Relações de lugar	83
Figura 02 – Mapa de constatações discursivas	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD Análise do Discurso

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEE Conselho Estadual de Educação

CEER Conselho Estadual de Ensino Religioso

CIER Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso

CNE Conselho Nacional de Educação

COER Comissão Estadual de Ensino Religioso

ER Ensino Religioso

EST Faculdade EST

FONAPER Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério da Educação

ONU Organização das Nações Unidas

PCNER Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Religioso

PUCPR Pontifícia Universidade Católica do Paraná

TD Teoria do Discurso

UFPB Universidade Federal da Paraíba

UNICAP Universidade Católica de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O CONTEXTO PÓS-MODERNO E A FLUIDEZ DAS IDENTIDADES	14
2.1	O MODERNO E O PÓS-MODERNO	14
2.2	A FLUIDEZ NO TEMPO E NO ESPAÇO: A VISÃO DE BAUMAN SOBRE A NOVA MODERNIDADE.....	22
2.3	A CRISE DA NOÇÃO DE IDENTIDADE MODERNA	27
2.4	A RELIGIÃO EM MOVIMENTO.....	30
3	FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	35
3.1	A CRISE DE IDENTIDADE DO ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO PÓS-MODERNO.....	35
3.2	A ANÁLISE DE DISCURSO DE MICHEL PÊCHEUX.....	43
3.3	A TEORIA DO DISCURSO DE ERNESTO LACLAU E CHANTAL MOUFFE	47
3.4	TRAÇANDO O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	50
4	ENSINO RELIGIOSO NA PARAÍBA: ENTRE DISCURSOS E PERCEPÇÕES.....	60
4.1	O ENSINO RELIGIOSO NA PARAÍBA: BREVE RESGATE HISTÓRICO CONTEMPORÂNEO	60
4.2	O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS PARAIBANAS SOB A ÓTICA DOS SUJEITOS: UMA NOVA REALIDADE?	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICES	98
	ANEXO	101

1 INTRODUÇÃO

Assumir uma pesquisa sobre o Ensino Religioso em escolas públicas foi um desafio, considerando as dificuldades de se encontrar pesquisas científicas sobre o tema. Porém, apesar das dificuldades, esse trabalho possibilitou refletir sobre o papel da escola pública contemporaneamente numa sociedade configurada pelo multiculturalismo.

É de conhecimento geral que, por muitos anos, a disciplina de Ensino Religioso (ER) no Brasil foi a principal ferramenta de controle social utilizada pela Igreja Católica nas escolas, inclusive públicas, o que implicou na contestação e perseguição a outras formas de expressão e culturas religiosas, através da catequese, isso feito na busca por uma hegemonia que garantiu uma série de benefícios a Santa Sé e a religião cristã. Assim, a relação Igreja e Estado sempre foi muito sólida, por isso valores católicos serviram, por um longo período, de modelo para a constituição do currículo do ER (OLIVEIRA, 2014).

Atualmente, a globalização permitiu, entre outros fatores, o contato e acesso a informações e, conseqüentemente, a outras religiões, o que vem provocando uma série de reorganizações nas crenças dos sujeitos. Vivemos numa era denominada de pós-moderna em que as identidades flutuam e a verdade é uma invenção institucional e política, um ponto de vista dentre tantos outros. As pessoas são afetadas a todo o momento por novas referências, o que as faz questionar seus comportamentos e concepções e isso, tem alterado o modo de funcionamento educacional.

Neste contexto é que a escola, como qualquer outra instituição, possui relações de poder expressas sobre os diversos grupos que a constituem. Adicionado a esse processo, hoje há o reconhecimento quase unânime entre esses grupos de que as instituições escolares devem formar para o respeito às diferenças, mas esse processo exige uma desconstrução identitária para a qual muitos não estão dispostos. Especialmente grupos religiosos têm se posicionado fortemente no sentido de permanecerem no controle da ordem social, impondo uma espécie de “cultura de paz” em “Direitos Humanos seletivos”, direitos estes vinculados, comumente, a valores cristãos.

Todavia, neste aspecto, em um país continental como o que vivemos e, no atual contexto em que diversos povos defendem a pluralidade cultural da nação, é complicado pensar que escolas públicas possam continuar adotando um padrão organizacional pautado em valores cristãos. Desse modo, lidar com a disciplina de Ensino Religioso sem considerar esse processo é suicídio para este componente curricular, à medida que só lança desconfiança e falta de credibilidade sobre ele.

Por conta disso, ou seja, dessa manutenção de valores cristãos junto ao ER, é que muitos pesquisadores se posicionam contra a presença dessa disciplina nas escolas públicas, pois, para eles, o espaço público não deve tratar de religião, a fim de evitar cenas de desrespeito ou marginalização para com adeptos de doutrinas minoritárias, junto a ateus e agnósticos.

Diniz; Lionço; Carrião (2010) nos esclarecem que o Estado deve colaborar para que ninguém seja prejudicado em sua crença ou descrença, como também deve patrocinar a ideologia contrária a se franquear o espaço público para posições proselitistas (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010, p.92).

Neste sentido, nossa pesquisa não tem o propósito de defender ou condenar a permanência do ER nas escolas públicas, mas de refletir sobre o fato de se sua prática vem sendo voltada ou não para uma formação laica em Direitos Humanos e, para o estudo do religioso como fenômeno social, político e cultural, conforme versa a atual LDB.

Uma escola que reflete como correto apenas um perfil de aluno em seu currículo, não representa os demais, gerando sensação de não pertencimento e, com ele, situações de preconceito e intolerância. No caso das religiões, a laicidade do Estado está intrinsecamente relacionada ao direito fundamental de todos os habitantes daquela nação professarem sua fé particularmente ou se resguardarem ao direito de em nada crer, podendo realizar seus cultos e manifestações, desde que não burlam as leis e sem incentivo ou privilégios por parte do governo. Desse modo, é inadmissível a presença de qualquer representação religiosa nos espaços públicos. É neste cenário que se levantam, desde a última alteração da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB 9394/96) feita em 1997, discussões acerca da viabilidade ou não da presença do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras.

Com a inclusão desta disciplina nas discussões para a elaboração da nova Base Nacional Curricular Comum, tudo leva a crer que, após a audiência pública realizada em 15 de junho de 2015, pelo STF (Supremo Tribunal Federal) para discutir os limites constitucionais do Ensino Religioso nas escolas públicas, o Estado esteja disposto a assumir epistemologicamente a disciplina. Mas, até que este novo documento seja homologado, todas as escolas do país continuam (ou deveriam continuar) se baseando no que dita a LDB, que em dezembro fará 20 anos.

Em João Pessoa - PB, o Ensino Religioso vem trilhando seu caminho para ressignificação e reconstrução dessa disciplina há pelo menos 15 anos, e a busca constante por formações e orientações para sua prática já culminaram com a implantação de cursos superiores e de pós-graduações na área de Ciências das Religiões que, em parceria com o

Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), constituem a principal base didático-pedagógica dos professores deste componente curricular atuantes na região metropolitana.

Por isso, e pela escassez de pesquisas sobre o tema no estado da Paraíba, esta pesquisa foi realizada em sua capital e foi baseado em entrevistas semiestruturadas com colaboradores de quatro escolas de sua região central (em cada escola: 01 diretor, 01 professor de ER e 02 alunos do 9º ano do ensino fundamental) e na análise das diretrizes estaduais sobre o componente curricular em questão, com observação do ambiente escolar.

Tivemos por objetivo, investigar as percepções que os atores envolvidos neste processo de ressignificação curricular têm sobre a função da disciplina, e como isso influencia na formação dos alunos quanto ao combate à intolerância e ao preconceito religioso nas escolas estaduais de João Pessoa. Para tal, dividimos o trabalho em três capítulos. No primeiro, fizemos um apanhado histórico e conceitual sobre a Pós-Modernidade a partir do trabalho de Stuart Hall e da Modernidade Líquida de Zigmunt Bauman, bem como do movimento do fenômeno religioso nesse novo contexto.

No segundo capítulo, aprofundamos a problemática da pesquisa e dissertamos sobre os aspectos teóricos e metodológicos que foram utilizados para a investigação e a análise dos dados, explicando como foram aplicados. No terceiro e último, discorremos historicamente sobre as configurações do Ensino Religioso no estado da Paraíba, e examinamos as entrevistas a partir da ótica da Análise de Discurso de linha francesa e da Teoria do Discurso elaborada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

2 O CONTEXTO PÓS-MODERNO E A FLUIDEZ DAS IDENTIDADES

Este primeiro capítulo tem como objetivo situar o leitor do lugar de onde falamos, isto é, de qual cenário emerge nossa problemática de pesquisa e porque se torna viável investigá-la. Neste sentido, apresentamos uma panorâmica sucinta da Era Moderna e Pós-moderna sob a visão de autores como Bauman, que vê, especificamente, a Pós-modernidade como uma continuidade da Modernidade e não como uma transição de uma Era para outra, conforme visualiza Stuart Hall. Ao final, discutimos a composição/constituição das identidades neste contexto, dialogando com a perspectiva da religião em movimento de Danièle Hervieu-Léger.

2.1 O Moderno e o Pós-Moderno

Para entender o conceito de pós-modernidade faz-se necessário sublinhar alguns aspectos que caracterizavam as relações sociais antes da segunda Revolução Industrial no século XX, época na qual se inicia o eclipse entre a modernidade e esse novo momento de fluidez e deslocamento. O projeto¹ da Modernidade opunha-se ao mundo tradicional no qual a Igreja, o Estado Absoluto e as Monarquias eram as principais fontes elaboradoras do estilo de vida das pessoas. Neste aspecto, a Ciência era tida como sua espinha dorsal, e a racionalidade como principal influência atuante sobre filósofos Iluministas² como René Descartes (autor do conceito de sujeito cartesiano), Immanuel Kant e Georg Hegel (BEZERRA, 2007).

A modernidade caracteriza-se pela ascensão do indivíduo associada a todas as transformações pelas quais passou o mundo na transição dos séculos XVIII para o XIX, como a primeira Revolução Industrial e a passagem do feudalismo para o capitalismo, atrelada ao surgimento da Ciência moderna baseada na razão e no experimento, tendo em vista que, neste contexto, até então, o conhecimento era baseado no mito e na religião (BEZERRA, 2007).

Um dos grandes propósitos da Modernidade foi o de dar sentido à vida das pessoas que estavam saindo de um período histórico marcado por uma estrutura de lógica religiosa (Idade Média), época em que o indivíduo tendia a ser anulado em relação à coletividade, ao

¹ Aqui utilizamos o termo *projeto* com o intuito de evidenciar que tanto a Modernidade quanto a Pós-modernidade, não devem ser vistas como espaços temporais fixos, mas como formas de observar, pensar e conceber as relações sociais através dos tempos.

² O *Iluminismo* foi um movimento cultural e intelectual do século XVIII que procurou mobilizar o poder da razão, a fim de reformar a sociedade e o conhecimento herdado da tradição medieval. Tinha como principal meta difundir o uso da razão para dirigir o progresso da vida em todos os aspectos. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 605)

grupo. A Modernidade veio, assim, propor a libertação e emancipação do ser humano em relação a essa estrutura anterior, sobretudo do ponto de vista individual. Neste sentido, foi que emergiram, neste período, ideologias como a do individualismo, a da crença na razão, e da fé na Ciência, esta última vista agora como alternativa para resolução dos problemas humanos (BEZERRA, 2007).

A razão Iluminista, com seu famoso lema Liberdade, Igualdade e Fraternidade (pilar dos Direitos Humanos), segundo o qual as pessoas são livres para pensar e ser, mas em sua diferença devem ser tratadas em igualdade de direitos e viver num regime de colaboração e fraternidade dentro da sociedade, materializa o ideal Moderno, assim como a substituição da religião, mítica e tradicional, pela Ciência experimental e racional.

Em tal contexto, surgem correntes como a do Positivismo, Liberalismo e Socialismo, estes, movimentos teóricos e filosóficos diferenciados, mas que possuíam como ponto em comum, a adoção da Ciência como mola mestra da vida humana. A Modernidade, pois, destaca-se como uma transição de um período marcado pela predominância da tradição, dos valores e da moral, para uma época de desprendimento do passado.

Desse modo, podemos dizer que saímos desse momento tradicional para o mundo moderno e deste partimos para o pós-moderno. Isso, no entanto, não ocorreu/ocorre de forma linear. Stuart Hall vê na pós-modernidade uma realidade emergente, um momento de crítica à Modernidade, tendo em vista que, se neste contexto a Ciência era a grande promessa para a humanidade, o século XX veio nos provar que não, tendo em vista vários acontecimentos desse período, dentre eles, as duas grandes guerras mundiais, por exemplo. (HALL, 2011).

Considerando críticas feitas à Ciência moderna, surgem então questionamentos do tipo: será que esse modelo científico com ênfase racional é capaz de fornecer respostas aos grandes problemas da humanidade como havia prometido? Suas descobertas e avanços trouxeram bem estar a todos? Será que atitudes como o Holocausto e o lançamento da bomba atômica contra o Império Japonês durante a Segunda Guerra Mundial não evidenciam limites desse paradigma?

Diante disso, as dúvidas provocadas pela própria Ciência moderna, especialmente a partir do século XX, foram paulatinamente gestando outras perspectivas, denominadas, apesar de suas diferenças, de pós-modernas, por se caracterizarem pela indefinição de respostas prontas e acabadas, pois, na contemporaneidade, o fluxo de pessoas e informações é imenso, tendo em vista a velocidade das mudanças absurdamente hábil.

Essa aceleração de contato e de informação, muito advindas do avanço tecnológico e da globalização, tem nos tornado cada vez mais presos uns aos outros, pois, as redes sociais,

expressando coleções de pessoas, num “consume-me” sem fim, exhibe uma busca de visibilidade através de “comentários” ou “curtidas” nas redes sociais.

Esse novo estilo de vida, no entanto, provoca, para alguns autores, mal estar à medida que enquanto na modernidade a orientação era o saber científico, na pós-modernidade tudo acontece tão rápido que os paradigmas não se consolidam e são perdidos antes de serem pensados e internalizados. O sentido da vida desaparece e nenhuma instituição parece capaz de dar logicidade a existência dos indivíduos. A internet, a TV a cabo, todos os meios de comunicação nos oferecem tudo muito rápido, e essa facilidade aflora nas pessoas o que tem sido denominado de “esfriamento geral das relações humanas (ou dos laços humanos) por toda parte”³. (BAUMAN, 2000, p.60).

Hoje em dia, dificilmente as pessoas se chocam ou se sensibilizam com notícias sobre tragédias, fome, calamidades. O fato é noticiado e no dia (ou mesmo no momento) seguinte, ninguém mais se lembra da criança símbolo da crise migratória da Europa⁴. É só mais uma. A notícia passa e imediatamente aparece alguém sorrindo, falando sobre o saldo de gols do time líder do campeonato brasileiro, sobre as novas descobertas científicas, ou a propaganda do mais recente modelo de Iphone lançado no mercado e está tudo bem. Nesse contexto, a ascensão e emergência de novas e antigas religiões refletem a pluralidade de opções e escolhas que os indivíduos podem fazer, inclusive no campo religioso.

Peter Berger (2013), afirma que, com o fim da função da religião como organizadora do cosmos, inauguramos uma nova era de pluralismos em que toda e qualquer instituição pode fundamentar e explicar a realidade. Dessa forma, converter-se a uma religião tornou-se algo voluntário que depende da preferência de cada indivíduo desprendendo-se da tradição e da herança, bem como, da regra clássica de “[...] construir um mundo comum no âmbito do qual toda vida social recebe um significado último que obriga a todos” (BERGER, 2013, p. 145). Assim, os livros de autoajuda e as palestras ministradas por pessoas bem sucedidas viraram um mercado extremamente lucrativo.

No campo das relações de trabalho saímos da era do fordismo, passando pelo taylorismo, pelo toyotismo e chegando, finalmente, nesse modelo pós-moderno da acumulação flexível. Inicialmente, a regra era aumentar a produção através da linha de montagem que evitava a perda de tempo, deslocamento físico do funcionário, e o fazia mero

³ Bauman denomina esse “esfriamento” como a incapacidade de alguns sujeitos em perceber como pode ser aconchegante a “[...] comunhão humana e quanto consolo, conforto, encorajamento e simples prazer pode se obter dividindo a própria sorte e esperança com os outros” (BAUMAN, 2000, p. 60).

⁴ Menção ao fato noticiado no início de setembro/2015 sobre uma criança Síria que foi encontrada afogada numa praia da Turquia quando tentava fugir da guerra, com sua família, para o Canadá.

reprodutor de um movimento apenas (não é preciso pensar, apenas executar). Posteriormente, surge a ideia da racionalização do trabalho: o trabalhador deveria ser treinado para executar a tarefa em tempo mais hábil. Em seguida, surge o pressuposto de que o funcionário deve conhecer vários elementos e funções da linha de produção podendo atuar em várias delas, sendo treinado para tal (SANTOS, 2012).

Enquanto no início da modernidade o trabalhador exercia sua tarefa dezoito horas por dia - com seu tempo consistindo em trabalhar, alimentar-se, dormir e no dia seguinte reproduzir novamente sua força de trabalho -, no século XIX surgem os primeiros direitos trabalhistas, conforme os quais o empregado só cumpriria apenas oito horas de trabalho, com direito a férias e 13º salário. (SANTOS, 2012). No Brasil esses direitos só começam a ser discutidos a partir de 1930.

Hoje em dia, não existem mais essas regras rígidas de trabalhar um número X de horas, no chão da fábrica, desempenhando apenas uma função, como é explicitado no filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin. O que representa as relações de trabalho pós-modernas são os jornalistas, *blogueiros* e tantos outros profissionais que trabalham de suas próprias casas, usando seus computadores pessoais, podendo desenvolver outras atividades, mesmo domésticas, durante o “expediente”, com os horários flexíveis (MEIRELLES, 2013).

Este constitui mais um problema pós-moderno, a flexibilização dos direitos trabalhistas que permitem relações terceirizadas que provocam a exploração de trabalho. Como quando grandes empresas instalam indústrias em países pobres, para produzir um determinado produto que será vendido por altos preços nos países mais ricos, sem que seja pago de maneira justa, conforme as leis trabalhistas, os direitos dos funcionários.

A pós-modernidade é marcada, também, por um novo fenômeno sociocultural que declara guerra contra tudo que referencia para si a qualidade de universal, o que inclui a Ciência:

Uma vez que a mentalidade moderna fundamentava-se na razão e na ciência para explicar a realidade, em uma simplificação conceitual, o pós-modernismo pode ser definido como uma rejeição da mentalidade moderna, da cosmovisão iluminista e também positivista [...] Os modernos, fundamentados essencialmente na razão, acreditavam compreender a realidade “isentos da dependência pré-moderna dos mitos e histórias que explicavam o mundo” (Grenz, 1997, p. 75). No entanto, na perspectiva pós-moderna, todos os mitos dominantes perdem seu apelo legitimador, inclusive os “ismos”⁵ construídos na modernidade. Os pensadores pós-modernos entendem que a História pode ser encarada como uma constante troca de metanarrativas (NOVAES, 2007, p. 12).

⁵ Marxismo, Positivismo, Evolucionismo, entre outros.

Ou seja, a Ciência tida antes como espinha dorsal de sustentação do bem estar e salvação da humanidade, na pós-modernidade não passa de mais uma metanarrativa aberta a questionamentos e dúvidas. O novo paradigma pós-moderno enfraquece a autoridade da Ciência e promove um novo investimento no sagrado e sobrenatural na procura por verdades, estas encaradas, todavia, diferentemente da Idade Média, não mais como universais:

Diante desse quadro, a compreensão do fenômeno da morte ou falência das metanarrativas, a qual se refere Jean-François Lyotard em sua obra *A condição pós-moderna*, parece ser um conceito indispensável para se entender as mudanças e desafios que a ciência enfrenta. É com a compreensão da pós-modernidade e da crise das metanarrativas que se revela uma ligação entre o enfraquecimento da ciência como um discurso absoluto e infalível da realidade e a ascensão do misticismo e do sobrenatural no discurso e na práxis científica, por meio do que se chama de pseudociência (IBIDEM, p. 19).

Como expressa Boaventura de Sousa Santos em *Introdução a uma Ciência Pós-moderna* (2002), o desafio neste novo contexto é constituir uma Ciência que ofereça conhecimentos edificantes, mas, sobretudo, forme uma sociedade que a torne possível. Quanto à cultura, a pós-modernidade é marcada pela banalização da arte e pelo hibridismo, uma mistura que caracteriza múltiplas influências que fundam um novo estilo, como o Tropicalismo⁶, por exemplo.

Esta desvalorização da arte, vamos dizer assim, acontece quando o fato de desfrutarmos de acesso facilitado às obras, principalmente as clássicas, da arte mundial (esculturas, pinturas, músicas etc), através dos meios de comunicação, em muitos casos, não consegue estimular igualmente a compreensão do valor patrimonial e histórico que elas carregam. Ninguém precisa mais ir ao Museu do Louvre em Paris para apreciar a famosa *Mona Lisa* de Da Vinci e *Für Elise*, de Beethoven, virou música de espera em centrais de atendimento ao cliente por telefone.

Não estamos falando aqui que esse alcance tem um impacto negativo, mas, ao mesmo tempo em que democratiza o acesso à cultura, por falta de formação e informação, especialmente, deprecia-se o acervo. Além disso, vivemos na civilização do espetáculo, tudo é um show para ser admirado, cada vez mais aplaudido, consumido, mas não para ser pensado e refletido. Tudo se baseia na imagem, nos efeitos, nos slogans impactantes. Quanto mais emocionar, iludir e deslumbrar, melhor (SANTOS, 2014).

⁶ O Tropicalismo foi um movimento cultural surgido no final da década de 60 e liderado por um grupo de compositores baianos que misturavam aspectos de várias manifestações artísticas como a música nacional de vanguarda, o pop rock e o rock internacional. Disponível em <http://tropicalia.com.br/>, acesso em 22/11/2015.

Outro bom exemplo dessa nova realidade é o surgimento da música eletrônica. Quem poderia imaginar que, algum dia, seríamos capazes de produzir música sem utilizar instrumentos musicais? Atualmente profissionais como os DJs são capazes de elaborar músicas reorganizando arranjos de sons gerados através de um aparelho sintetizador e nada mais.

Neste aspecto, conforme Hall (2011) faz-se importante diferenciar os movimentos de sincretismo e hibridismo cultural. Enquanto o primeiro refere-se à fusão de diferentes doutrinas, resultando em uma nova, que reinterpreta os ensinamentos das que a constituiu, o hibridismo se caracteriza como um movimento histórico social mais complexo, proveniente desde os primeiros deslocamentos dos povos ao redor do mundo (HALL, 2011). De acordo com este autor, a globalização vem acelerando paulatinamente esse processo de hibridização, provocando uma sensação de deslocamento absurda entre os sujeitos, jogando a humanidade num emaranhado de relações cada vez mais complexo.

Essa realidade foi bem explorada em sua obra *Da diáspora* (2003), a partir da análise da noção de identidade cultural dos migrantes caribenhos e das questões levantadas pelo movimento da diáspora desse povo nos assentamentos do Reino Unido, com dificuldade em deixar a terra natal para trás e adaptar-se a uma nova cultura. Assim, tiveram que lidar com esse novo conjunto de fatores que não os permitiram nem serem aqueles caribenhos natos, nem cidadãos de fato da terra adotada (HALL, 2003).

As análises de Hall (2003) concluem, dentre outras coisas, que a cultura não é apenas uma questão de ontologia, mas de tornar-se. Especialmente nessa nova realidade globalizada onde as influências nos atingem cada vez mais rápido e inesperadamente (IBIDEM). Deste modo, chegamos ao campo das identidades: Como fica o “eu” do sujeito diante desse novo modo de viver?

Antigamente, quem era morador da zona rural ou cigano, por exemplo, era prontamente identificado pelo modo de vestir-se, falar, comportar-se. Atualmente, com as influências chegando a tão longos alcances e com tamanha rapidez, houve uma descaracterização/transformação dos personagens sociais.

Essa velocidade das informações possui lados positivos, como o de oportunizar muitas coisas em tempo hábil a inúmeras pessoas, mas apresenta seu lado negativo, quando as pessoas tendem a se envergonhar e/ou negar (d)aquilo que constitui sua história, para assumir uma realidade que lhes é, em certos casos, imposta e cobrada. Contudo, todos, querendo ou não, somos afetados pelas influências culturais que nos bombardeiam diariamente e cada um

compõe seu próprio conjunto de aspectos que o definem e esse conjunto é deslocado quase que diariamente, fazendo-nos seres cada vez mais complexos e indefinidos (HALL, 2003).

No campo da educação, podemos dizer que enquanto as tendências tradicionais tecnicistas habitam o ideário moderno, as tendências Progressista Libertadora, Progressista Libertária, Progressista Histórico-crítica, bem como a Liberal renovadora não-diretiva (Escola Nova), aproximam-se mais daquilo que podemos chamar de proposta educacional pós-moderna, caracterizada pela liberdade, o direito à livre expressão da identidade (mesmo enfrentando, ainda, preconceitos e intolerância), a variação admitida de espaços onde podem ocorrer o processo educacional, os recursos tecnológicos utilizados, a educação à distância via internet (anteriormente por correspondência), a isenção de certa hierarquia entre professores e alunos, onde admite-se que haja conhecimento autoconstituído, além da ideia do educador como mediador e não mais como portador único do saber (ARAÚJO, 2009).

O indivíduo na Modernidade possui o movimento de desvinculamento da tradição, não tendo mais a obrigação de responder aos ditames do mundo em que vive. Sua “liberdade”, de certo modo, o desobriga à submissão e obediência a um líder religioso ou a um Estado. Este fator, adicionado à crença na razão e ao avanço tecnológico, contribuiu para que pensadores, como Max Weber, pensassem que num futuro não distante, a humanidade não precisaria mais de religião (WEBER, 2006).

Na pós-modernidade, porém, a busca pela tradição caminha sobre a intenção de reinventá-la e ressignificá-la. Neste aspecto, podemos afirmar que, longe de abandonar a fé religiosa, as pessoas a ressignificam, procurando Deus, deuses ou seres iluminados, o que quer que seja, para se encontrarem enquanto seres humanos.

A definição do que é o pós-moderno é complexa, mas em poucas palavras, poderíamos dizer que esta perspectiva de contexto implica na negação das certezas, no momento em que os grandes discursos, que já foram explicações responsáveis por conferir sentido à vida, à existência e, assim, garantirem a possibilidade de prever um futuro, entram em crise (SANTOS, 2014). Exemplos disso são os do Marxismo, do Iluminismo e das religiões, sobretudo do Cristianismo, que se viu ameaçado com o anúncio da “morte de Deus”, após a derrocada espiritual causada pela carnificina da Primeira Guerra Mundial (IBIDEM).

Esse processo de negação acarretou o que Santos (2014) definiu como a desreferencialização do real e a dessubstancialização dos sujeitos⁷. Diante disso, ele explica que não há mais uma “realidade real”, porque agora são os diversos discursos que

⁷ Isso quer dizer que, o referente (a realidade) se degrada em fantasmagoria e o sujeito (o indivíduo) perde a substância interior, sente-se vazio.

fundamentam a existência e se colocam como construtores/(des)construtores da identidade dos indivíduos que os seguem, sem o vínculo inflexível dos antigos dogmas, nem a prisão em modelos a seguir (IBIDEM).

Neste sentido, então, não podemos descartar o moderno do pós-moderno, pois, se analisarmos bem, veremos que aquele está contido neste, já que os paradigmas da Modernidade ainda são seguidos por determinados grupos de pessoas e, assim, constitui não O discurso hegemônico, mas apenas mais UM dentre os demais.

A grande problemática em foco é a crise causada por toda essa atual liberdade de pensar e agir, a falta de regras. A negação da ideia da filosofia como construtora da verdade, a negação das antigas certezas e das utopias, oportunizam ao sujeito experimentar de toda fonte de pensamento e protótipo, tudo se torna muito próximo, acessível, sem limites, fazendo o sujeito se perder cada vez mais, enquanto tenta se encontrar, causando o que Bauman (1998) vai chamar de mal estar na pós-modernidade:

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).

O sujeito se encontra no embate entre as raízes constituintes de sua formação cultural e tudo o mais que surge para questionar o que, até então, foi-lhe ensinado como certeza:

Dando adeus a essas ilusões, o homem pós-moderno já sabe que não existe Céu nem sentido para a História, e assim se entrega ao presente e ao prazer, ao consumo e ao individualismo (SANTOS, 2014, p. 11).

Neste aspecto, o pós-moderno pode recair na busca desenfreada pelo poder. Assim, já que agora existe liberdade para seguir o que se quer, os que têm mais dinheiro possuem certas facilidades para ditar regras, pois se já não há mais uma regra universal a ser considerada, mas um leque de possibilidades, então também não há uma justiça específica para julgar o que é certo ou errado:

O circuito informação-estetização-erotização-personalização do cotidiano não é inocente [...] Tal como atende a vários gostos no nível material, o sistema comporta uma grande variedade de ideias e comportamentos. A sociedade se despolitiza ao se desconstrair em mil jogos aquisitivos, em esportes, espetáculos, facilidades (SANTOS, 2014, p. 28-29).

Contudo, mesmo com a ideia de disputa para ver quem conquista mais adeptos, ainda assim, a pós-modernidade vem favorecer/fortalecer a luta de minorias dominadas historicamente, mediante essa possibilidade de experimentações e exploração do novo. A pós-

modernidade não vem REPRESENTAR, ela vem APRESENTAR novos olhares sobre a mesma realidade (IBIDEM).

É neste sentido que pensamos na importância de um movimento de alteridade e tolerância no novo contexto social, pois, se todos somos livres para exercermos e professarmos o que bem quisermos, faz-se necessário um combate a todo e qualquer tipo de opressão a este direito que nos foi conferido há muito tempo na própria Constituição Federal do país em 1988.

Oliveira (2007), a partir de Cardoso (2003) e Dussel (1993), discute uma série de fatores – como o comportamento dos colonizadores para com os colonizados e o próprio texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁸ - que apontam para uma concepção de tolerância na Modernidade que nega a pluralidade humana, posto que se baseia no sentido de suportar o outro e não de garantir o direito deste existir sendo diferente (OLIVEIRA, 2007).

Em tempos pós-modernos, negar o movimento da alteridade e alimentar a intolerância e o preconceito institui o empobrecimento das relações interpessoais, atestando nossa incapacidade de conviver com o que nos é “estranho” e de garantir o direito que tanto exigimos dos outros: RESPEITO.

2.2 A Fluidez no Tempo e no Espaço: a visão de Bauman sobre a nova Modernidade

Como já foi explicitado, a pós-modernidade se delineia como um tempo marcado pela quebra de paradigmas e modelos a seguir. A liberação do ser humano das diretrizes impostas por grandes estruturas de pensamento e pelos ensinamentos herdados provoca um descentramento que, por vezes, o tira da zona de conforto. Embora alguns autores, como Hall (2011) falem da Pós-modernidade como um momento posterior a uma realidade passada, um afastamento de dois contextos históricos, Bauman (2001) nos fala que o que há é uma Modernidade Líquida, ou seja, a modernidade apenas se reconfigura como um momento de desprendimento, de liquidez, fluidez que retira de nós a certeza de todas as coisas e nos faz mais imediatistas, ansiosos e inseguros (BAUMAN, 2001). Ele percebe esse novo momento como uma ressignificação da modernidade conforme a evolução natural do tempo em que vivemos.

Conforme este autor, não há uma Modernidade e uma Pós-modernidade, mas uma Modernidade sólida e, agora, uma Modernidade líquida. Uma continuação reelaborada da

⁸ A começar pela designação do termo “homem” para se referir a tudo o que se diz humano.

Modernidade que, embora apresentem novos paradigmas, mantém seu núcleo capitalista intocável (IBIDEM).

A modernidade líquida é, pois, em conformidade com este autor, um momento de derreter os sólidos dogmas, as certezas inquestionáveis com as quais estávamos confortavelmente (ou não) adaptados. É o fim da crença em uma ordem apresentada e imposta por Deus e a inauguração de um novo tempo em que a humanidade encontra-se no mundo por conta própria. Segundo ele, essa modernidade flexível e manipulável promove o “endeusamento” dos sujeitos e provoca o declínio das instituições sólidas e tradicionais.

Ainda para este autor, o termo “derreter os sólidos” surge pela primeira vez há 150 anos, vindo dos autores do *Manifesto Comunista*: Karl Marx e Friedrich Engels, referindo-se ao tratamento que o espírito moderno dava à sociedade que era considerada estagnada demais e esta situação só poderia mudar com o derretimento destes sólidos: a profanação do sagrado, repúdio e destronamento do passado e, principalmente, da tradição.

O intuito era “limpar a área” para receber novos sólidos aperfeiçoados e, de preferência, perfeitos:

“Derreter os sólidos” significava, antes e acima de tudo, eliminar as obrigações “irrelevantes” que impediam a via do cálculo racional dos efeitos; como dizia Max Weber, libertar a empresa de negócios dos grilhões dos deveres para com a família e o lar e da densa trama das obrigações éticas; ou, como preferiria Thomas Carlyle, dentre os vários laços subjacentes às responsabilidades humanas mútuas, deixar restar somente o “nexo dinheiro”. Por isso mesmo, essa forma de “derreter sólidos” deixava toda a complexa rede de relações sociais no ar – nua, desprotegida, desarmada e exposta, impotente para resistir às regras de ação e aos critérios de racionalidade inspirados pelos negócios, quanto mais para competir efetivamente com eles (BAUMAN, 2001, p.10).

O objetivo era o de racionalizar, desvincular as pessoas das concepções românticas e ilusórias da fé num Deus inquisidor. Tudo que não pode ser explicado pela Ciência não deve ser considerado (IBIDEM). No entanto, a nova realidade que era para ser mais rígida por não ter de enfrentar tantos desafios e impedimentos, tornou-se líquida, solta, sem freio. Em uma conferência concedida ao site Fronteiras do Pensamento⁹, Zygmunt Bauman, discorre sobre a condição do indivíduo nessas novas relações sociais denominadas *online*.

Este autor nos alerta para a diferença que existe entre comunidade e rede, a partir do relato sobre uma conversa que teve com um “viciado” em *Facebook*. Em suma, Bauman nos diz que a comunidade nos precede, nascemos numa comunidade. Em contrapartida, a rede é ativada e mantida por dois movimentos específicos: conectar e desconectar. E é nesse jogo de

⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gc-LXLIwOFs>, acesso em 20/08/2015.

movimentos que se concentra a atratividade maior dessa nova forma de relacionar-se: a facilidade em desconectar-se, descartar as pessoas. Quando as relações são face a face ou *offline*, torna-se mais traumático esse desligamento. É preciso encontrar desculpas e explicações para isso e, ainda assim, continuará sentindo-se inseguro. Na internet basta um movimento de “deletar” ou “bloquear” e a relação está banida ou “pausada” (BAUMAN, 2015).

O sociólogo polonês continua seu discurso designando as redes sociais como uma multidão de solitários e julga as relações humanas como sendo bênção e maldição ao mesmo tempo. Bênção, por ser bastante satisfatório viver em companhia de outras pessoas e maldição, porque, ao atar um laço com outro, nos comprometemos que aquela relação será duradoura, deveras, para sempre. Mas, no mundo atual em que vivemos, onde novas oportunidades e atrativos surgem a todo instante, muitas vezes fica impossível manter esse compromisso. Esse contexto nos leva a uma situação ambivalente em que, ao mesmo tempo em que as pessoas não querem se apegar a nada, a nenhum compromisso, anseiam igualmente desfrutar de todas as relações e oportunidades que vierem a surgir (IBIDEM).

Para Bauman, existem dois valores essenciais para uma vida satisfatória e recompensadora: segurança e liberdade. Segurança sem liberdade é escravidão. Liberdade sem segurança é um completo caos, incapacidade de fazer nada, planejar nada, nem mesmo sonhar com isso. A grande questão para ele é que ninguém, jamais, conseguiu dosar a proporção que esses dois critérios necessitam para tornar uma vida perfeita. Cada vez que buscamos segurança nos privamos um pouco de liberdade e cada vez que nos proporcionamos liberdade, abdicamos de parte da nossa segurança. E a vida segue nesse jogo de “perde e ganha” (IBIDEM).

Segundo o mesmo, as realidades tornaram-se mais complexas, individuais e, assim, mais difíceis de manipular, pois:

O que está acontecendo hoje é, por assim dizer, uma redistribuição e realocação dos “poderes de derretimento” da modernidade. [...] Hoje, os padrões e configurações não são mais “dados”, e menos ainda “auto-evidentes”; eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se (BAUMAN, 2001, p.13-14).

Nesse processo houve substituição de alguns modelos por outros:

Na verdade, nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro; as pessoas foram libertadas de suas velhas gaiolas apenas para ser admoestadas e censuradas caso não conseguissem se realocar [...] A tarefa dos indivíduos livres era usar sua nova liberdade para encontrar o nicho apropriado e ali acomodar e adaptar (BAUMAN, 2001, p. 13).

Escolher ou permanecer numa religião é uma maneira de assumir a visão que temos do mundo ao nosso redor. Dessa forma, se não houver tolerância e respeito para com quem escolhe permanecer na tradição ou sair dela, não há liberdade, apenas uma transferência de poder de ditadura, posto, que a alteridade deva valer para todos e não apenas responder as expectativas de quem vê ameaçado seu poder hegemônico.

Bauman (2001) considera que, na modernidade sólida, embora a individualização devesse ser considerada relevante, acabava sendo secundária, visto que o indivíduo podia ser diferente, mas caso desejasse uma aceitação plena deveria se conformar à identidade do Estado a que pertencia. Isso parece não ter mudado tanto. O que muda, em si, é a liberdade que as pessoas têm para escolher, mas a garantia em ser plenamente respeitado e considerado, continua não existindo (BAUMAN, 2001).

Em se tratando de religião é fato que, tanto quando se expõe como algo meramente social, como quando se coloca como um comportamento individual demais, se percebe um esfacelamento. Assim, quando aparece como comportamento meramente social, forja-se como uma obrigação sem pertencimento real àquilo que se prega. Do contrário, quando se é apresentado como comportamento individual, muitas vezes, não é reconhecida como algo relacionado ao divino, ao transcendente, algo a não se levar a sério.

Na modernidade líquida, Bauman (2001) compreende uma nova realidade em que as relações interpessoais são construídas com desconfiança, pois, os indivíduos assumem a postura de serem (ou quererem ser) únicos e aonde o consumo é o principal meio de se autoafirmar e satisfazer. Para ele, não sabemos mais quem somos, que dirá quem são os outros que vivem ao nosso redor.

Contudo, afirma não querer se prender ao passado, aos ensinamentos da tradição porque eles não cabem mais na realidade em que vivemos, mas parece difícil assumir a ausência de paradigmas. O vazio toma conta de todos e cada um procura o que lhe for mais viável para preenchê-lo:

O horror da nova situação é que todo diligente trabalho de construção pode mostrar-se inútil; e o fascínio da nova situação, por outro lado, se acha no fato de não estar comprometida por experiências passadas, de nunca ser irrevogavelmente anulada, sempre mantendo as opções abertas (BAUMAN, 1998, p. 112-113).

Isso quer dizer que, o que alimenta essa exclusão da tradição e dos ensinamentos herdados, é que o novo experimentado pode ser mais facilmente descartado, visto que não há o peso da culpa nesse processo, não há a cobrança, assim torna-se mais confortável adotar novos modos de viver, pensar e crer de tempos em tempos (IBIDEM).

A obra de Bauman é repleta de questionamento que discorrem sobre as relações na nova modernidade, dentre as quais o Amor Líquido, o Medo Líquido, a Ética pós-moderna, o mal-estar na pós-modernidade, entre outros. Sobre o Amor Líquido, podemos dizer que está relacionado ao que foi discorrido anteriormente, ou seja, as pessoas têm preferido os relacionamentos virtuais aos reais, tendo em vista a facilidade de descartá-los, quando preciso for. A ausência de compromisso, cobranças e promessas, nos deixam mais confortáveis no tratar com o outro que nos servirá bem até uma próxima oportunidade surgir e nos encantar.

O que para o autor mais impressiona nesta situação é que, talvez, não tenhamos consciência de que estamos, também, sujeitos a esse processo de abandono. Não só abandonamos como somos abandonados e isso mina o projeto de “felicidade” que todo indivíduo almeja. Todos queremos ser felizes, aceitos e bem sucedidos, mas nos sujeitamos a relações de rotatividade de interesses onde sofremos e fazemos sofrer, andando em círculos, perdendo, literalmente, o sentido da vida, apenas existindo (IBIDEM).

O Medo líquido é a forma que Bauman utiliza para referir-se aos três principais aspectos que apavoram a humanidade nesta nova fase: o medo de não conseguir garantir o futuro, sustentar-se; o medo de não conseguir fixar-se em uma posição social ou perder a que já ocupa; e o medo de ter lesada sua integridade física (IBIDEM). Agregado a isso, o autor reflete sobre os medos primários e os medos secundários. Resumidamente podemos exemplificar o medo primário como o receio de morrer literalmente e o medo secundário seria o temor que nos obriga a evitar situações em que a morte ou o risco dela venha a acontecer (IBIDEM).

Através dessas constatações, Bauman (2001) discorre sobre nossas atitudes frente a estes medos. Buscamos incansavelmente atualização profissional, acumulamos conhecimento, quando é possível, utilizamos veículos blindados, optamos por transitar em *shopping centers* e evitamos as ruas, vivemos em condomínios fechados, entre outras medidas. Toda essa discussão culmina na reflexão sobre a influência do medo em nossas vidas e a ansiedade causada pela falta de controle sobre o mundo social provocada pela pós-modernidade.

Neste sentido, a ética que rege a pós-modernidade apresenta uma crise de autoridade que envolve as principais instituições tradicionais (família, religiões, escola, Estado...), numa sociedade que supervaloriza a juventude e despreza o passado e tudo o que foi deixado como ideal para as novas gerações. A ordem é minimizar a disciplina e maximizar a tolerância, pois, segundo o autor, tudo pode porque o individualismo venceu. Hoje, vale muito mais o que se pode ganhar sozinho, do que o que podemos ganhar por todos. Isso desencadeia a solidão e o vazio que tentamos preencher consumindo desenfreadamente.

A ética foi substituída pela estética, como afirma Bauman (1998), e a culpa, os valores, o bem e o mal não são mais aceitos, a tradição e os ensinamentos do passado não cabem mais em nossa realidade e se esta é vista como um acontecimento contemplado sob vários olhares, então o mal e o bem, o certo e o errado, o justo e o injusto serão julgados conforme o ponto de onde está se observando (IBIDEM).

É nessa ausência de certezas e referências que cresce o mal-estar em viver neste novo momento. A pós-modernidade faz desmoronar os ideais modernos antes tidos como seguros. Neste aspecto, Bauman questiona que, talvez, não estivéssemos preparados para seguir sem referências e, ao constituir livremente nossos próprios paradigmas, perdemos a credibilidade e a habilidade em sermos humanos (IBIDEM).

Para ele, o individualismo nos afastou do que poderia nos edificar como pessoas, e para que serve esta liberdade se não podemos vivê-la em harmonia com os outros? Precisamos de aprovação, mas ao mesmo tempo desaprovamos, sem o mínimo de aceitação e alteridade para com o diferente. Queremos ser aceitos, mas rejeitamos. Finalizando, para o autor, somos novos seres, únicos, individuais, complexos, mas inseguros e, a cada dia, mais sós e desorientados numa sociedade que, continuando com seu ideário capitalista, nos orienta apenas a consumir e seguir à risca seu projeto social de isolamento e lucro.

2.3 A Crise da Noção de Identidade Moderna

Uma das desconstruções sociais pós-moderna, refere-se à noção de identidade, tendo em vista que, durante a Modernidade, foi concebida como estabilizadora dos indivíduos e, agora, encontra-se em declínio em sua formulação, o que abre espaço para novas concepções que vislumbram a fragmentação do ser humano e a contraposição ao modelo anterior, que nos concebia como pessoas centradas e unificadas (HALL, 2011).

O rápido acesso às informações e às diversas culturas, proporcionado, entre outros fatores, pela globalização, tem conduzido as pessoas a repensarem sobre si e a contatarem formas de identidade diversas. Conforme Hall (2011), cinco acontecimentos históricos contribuíram para o descentramento do sujeito cartesiano: as tradições do pensamento marxista, a descoberta do inconsciente por Freud e da Linguística por Saussure, bem como os estudos de Foucault sobre a “genealogia do sujeito moderno” e o impacto do feminismo (IBIDEM, p. 34-46).

Todos esses movimentos levaram o ser humano unificado e seguro de si a pensar sobre sua relação de dependência no tocante ao outro. Especialmente os dois últimos

acontecimentos promoveram um agravamento deste pensamento através da ideia de singularidade, pois ser singular não implica ser unificado. Sendo assim, a própria peculiaridade dos seres, por viverem em sociedade, oportuniza a abertura de contestações sobre paradigmas e “verdades” universais, mas isto feito numa relação de contato com o outro, seja para aceitá-lo e/ou negá-lo.

O movimento diaspórico descrito na obra de Hall (2003)¹⁰, que discute o deslocamento geográfico do sujeito que é forçado a abandonar sua nação e se enquadrar em outra, tentando deixar de ser o que é na busca por adaptar-se à nova cultura, não se retrata, atualmente, apenas nestas condições impostas a imigrantes ou retirantes, mas na conjuntura atual, ela é quase obrigatória aos que vivem numa época em que, mesmo contra nossa vontade, caminhamos em direção a mudanças. Elas arrebatam nossa existência a cada dia. Assim, por mais que tentemos nos manter fixos naquilo que somos, ou acreditamos ser, o novo, o diferente nos é apresentado e insistentemente nos levam a pensar e repensar nossa condição e nossa realidade.

Fato é que, ainda nas décadas de 50 e 60, movimentos de repúdio contra o casamento entre brancos e negros aconteciam calorosamente¹¹. Passagens bíblicas também eram utilizadas para difamar tal prática, como no livro de Gênesis, capítulo nove, em que é relatada a história conhecida como “A maldição de Cam”. Nela reside a raiz do preconceito racial, tráfico negreiro, a escravidão, a suposta índole malévola dos negros e o estigma que perduraria por séculos.

Conta a Bíblia que, após o dilúvio, Noé que era, entre outras coisas, vinicultor, plantou uvas, fazendo vinho de sua colheita. Então se embriagou e acabou adormecendo em sua cabana. Cam, um de seus filhos, teria se deparado com seu pai embriagado e desacordado. Tendo ele visto a nudez de seu pai, ao invés de guardar o pudor e cobri-lo, foi contar o sucedido aos seus irmãos. Quando Noé acordou, amaldiçoou o filho de Cam, Canaã, referindo-se a ele como o “*escravo dos escravos*”.

¹⁰ “Da Diáspora” (2003).

¹¹ Referem-se às leis da miscigenação, que proibiam casamentos inter-raciais e, por vezes, sexo inter-racial entre brancos e membros de outras raças. Nos Estados Unidos, casamento, coabitação e sexo inter-raciais foram denominados como miscigenação a partir de 1863. Na América do Norte, leis contra casamento e sexo inter-raciais existiram e foram praticadas nas Treze Colônias a partir do século XVII e subsequentemente em vários estados e territórios dos Estados Unidos da América até 1967 (NASCIMENTO, 2010).

De acordo com a Bíblia, Cam foi um dos filhos de Noé que se mudou para o sudeste da África e partes das proximidades do Oriente Médio, sendo, no relato bíblico, o antepassado das nações daquelas localidades.

Conforme o livro *O Beabá do Racismo Contra o Negro Brasileiro* do professor pós-doutor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Flávio Antônio da Silva Nascimento, integrante do Movimento Negro de Rondonópolis (MNR), a maldição de Cam foi usada por alguns membros de religiões abraâmicas para justificar o racismo e a escravidão eterna de negros africanos, que acreditavam serem descendentes de Cam. Defensores da escravidão nos Estados Unidos invocaram consistentemente este relato da Bíblia, ao longo do século XIX, em resposta ao crescimento do movimento abolicionista.

No Brasil, a maldição de Cam serviu de justificativa para escravizar os índios, tendo o missionário da Ordem de São Pedro, João de Sousa Ferreira, afirmado: “Não há lei divina nem humana que proíba a posse de escravos” e continuou “[...] e os índios brasileiros são da descendência da maldição de Cam” (NOGUEIRA NETO, 2014). Os Portugueses, igualmente, consideravam os negros descendentes de Cam. A cor era o sinal da maldição e justificava a escravidão.

Atualmente, situações como esta seriam vistas como irracionais. No entanto, enquanto hoje muitos festejam a aprovação do casamento entre casais homoafetivos, em alguns países, muitos lotam as redes sociais com acusações e expressivas mensagens de repúdio a essa prática.

Diante disso, as identidades nacionais parecem fortes no que se refere aos direitos legais e a cidadania, mas cada vez mais são bombardeadas pelas identidades globais que começam a deslocá-las e apagá-las. Hall (2011) sugere que a globalização oportuniza um acesso muito rápido e amplo às culturas e, quanto mais uma cultura é exposta e “acessível”, mais ela sofrerá influências externas (HALL, 2011). Outros aspectos a serem observados são os fluxos culturais e o consumismo global que criam possibilidades de identidades partilhadas entre pessoas que estão muito distantes umas das outras no espaço e no tempo (IBIDEM).

Essas influências acabam modificando os aspectos culturais de uma nação. As viagens internacionais, as imagens da mídia, os sistemas globalizados de comunicação acabam desalojando a culinária e as vestimentas de tempos e lugares, fazendo com que o que caracterizava um povo em determinada época, torne-se flutuante. “É difícil pensar na ‘comida indiana’ como algo característico das tradições étnicas do subcontinente asiático quando há um restaurante indiano no centro da Grã-Bretanha” (HALL, 2011, p.75).

As diferenças culturais parecem, assim, cada vez mais visíveis e é preciso oportunizar a voz de todos para se evitar a opressão de uma cultura sobre a outra, vetando um novo Auschwitz¹². Se pararmos para pensar, foi a tentativa de purificar a sociedade que provocou uma das barbáries mais repugnantes da história da humanidade. Não existe apenas uma cultura, ou uma cultura boa e uma ruim, mas culturas diferentes que devem ser respeitadas e vividas.

É nessa perspectiva que Veiga-Neto (2003) compara a cultura com a língua. A língua é uma só em sua intencionalidade, mas pode ser escrita em muitos idiomas e, diria mais, em muitos símbolos, mas sempre com o mesmo propósito: comunicar, dialogar. Mas para que isso ocorra é preciso que haja disponibilidade dos sujeitos em se fazer entender, assim como nas culturas. É preciso falar, mas, sobretudo saber ouvir (VEIGA-NETO, 2003).

2.4 A Religião em Movimento

A complexidade permeia a busca pelo entendimento do fenômeno religioso no contexto pós-moderno, tendo em vista a flutuação de símbolos, ritos e doutrinas, conforme dita a mídia, bem como de acordo com as escolhas dos fiéis que as seguem. Não conseguimos mais definir com facilidade o que caracteriza cada segmento religioso, ainda mais no Brasil, um país caracteristicamente híbrido, constituído por tantas influências: dos indígenas, jesuítas católicos, escravos e imigrantes.

Podemos dizer, então, que, assim como o sangue e a cultura são marcados pela miscigenação, por mais que julguemos nosso modo de crer e administrar nossa fé como um ato pessoal, isento de interferência exterior, na verdade, ele não se constitui como um comportamento unificado.

Este movimento social flutuante, pois, que para alguns representa ameaça a poderes de controle hegemônico, vem colaborar para a garantia e reflexão do direito universal de ter legitimado seu existir e atuar em sociedade como bem se pretende.

O Brasil, país de Zumbi dos Palmares, Irmã Dulce, Mãe Menininha e Chico Xavier é multicultural, pois, recebeu povos de várias partes, recebendo igualmente informações culturais diversas, o que o faz heterogêneo em seu conjunto e enquanto sociedade, bem como,

¹² O complexo dos campos de concentração de Auschwitz foi o maior de todos aqueles criados pelo regime nazista. Nele havia três campos principais, de onde os prisioneiros eram distribuídos para trabalhos forçados e, por um longo período, um deles também funcionou como campo de execuções. Considerado o maior símbolo do Holocausto. Disponível em <https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10005189>, acesso em 13/07/2015.

em sua religiosidade e religiões. Essa realidade está vinculada aos aspectos que constituem a identidade cultural do indivíduo. Como exemplo, expomos a situação em que um cristão pentecostal e afrodescendente que, fervorosamente defende sua fé e repudia práticas de religiões afrobrasileiras, presencia uma situação de racismo e humilhação para com um praticante da fé candomblecista que ele condena, mas que, no entanto, também é afrodescendente. Neste momento, pode acontecer do primeiro se colocar em defesa do segundo, porque suas raízes culturais, sua sensação de pertencimento à raça negra falem mais alto do que a diferença entre os modos de vivenciarem a fé.

Isso quer dizer que, para cada diferença que nos distancia, existe algo em comum que nos aproxima, nos faz comunidade e essa constatação também se refere a esse novo modo de viver que nos é apresentado como pós-moderno. Sim, pois este novo momento tem como modelo a ausência de absolutos, verdades universais. Dessa forma, é de se pressupor que se há liberdade para se professar (ou não) o que se quer, então não há, ou não deveria haver, espaços para julgamentos e intolerância.

Todas as manifestações que nos são apresentadas hoje esbarram no relativismo, visto que, como já foi dito, a realidade “é”, sendo assim, está sendo julgada e vivenciada a partir de quem a observa. O que para um é sagrado, para o outro não passa de um pedaço de matéria e é aqui que precisamos desempenhar nosso espírito de alteridade.

É curioso como transitamos de um conceito de racionalidade na modernidade para um conceito em que tudo pode ser alvo de desapego, inclusive o religioso, espiritual, tendo em vista que esoterismo, gnomos, anjos cabalísticos, horóscopo, tarô, cartomancia... A tudo os indivíduos têm recorrido em busca de preenchimento de um vazio existencial.

Assim, diferentemente da modernidade, a pós-modernidade abre espaço, novamente às religiões, porém, admitindo a fragilidade delas em não ter explicações e justificativas para tudo. Como tal, as diversas expressões neste campo são percebidas, não sem resistências, como fenômeno social que, muito mais do que uma escolha individual, torna-se uma referência sobre a forma como as pessoas percebem o mundo e dialogam com ele.

Desse modo, nossas concepções sobre o sagrado, o divino, entre outros elementos, regem nosso comportamento, nosso modo de lidar com a comunidade. Por muito tempo a Igreja Católica foi a única detentora destas respostas e isso lhe dava o poder de decisão sobre a vida das pessoas, salvação e condenação, pecado e virtude, céu e inferno, dicotomias que não consideravam outras formas de pensar e viver. Não à toa os vários relatos de perseguições e mortes em nome de Deus aos que eram ditos e tidos como hereges.

Contudo, o fato é que no espírito pós-moderno em que vivemos, a desilusão com as promessas não cumpridas deixadas pela modernidade e a liberdade e individualidade apregoadas, juntamente com a ausência de respostas absolutas, conduzem as pessoas a buscar por respostas no campo religioso. Novas doutrinas surgem, num movimento híbrido que retrata, entre outras características, um *fast food* de crenças.

O mais importante e interessante de se observar é que a culpa em “trair” uma fé que foi herdada quase inexistente. As pessoas se sentem muito confortáveis em fazer esse passeio, afinal elas querem se encontrar e, se é possível, porque não experimentar um pouco de tudo sem pertencer a nenhuma crença, sem manter um compromisso? De qualquer forma, todas as novas seitas e religiões bebem da fonte das tradições, ressignificando-as, pois como afirma Hervieu-Léger (2008):

Diferentemente do ponto de vista mais corrente, que identifica as crenças religiosas pelo fato de fazerem referências a um poder sobrenatural, a uma transcendência ou a uma experiência que ultrapassa as fronteiras do entendimento humano, essa abordagem “des-substantivada” da religião não privilegia nenhum conteúdo particular do crer. Ao contrário, ela parte da hipótese que, qualquer que seja a crença, ela pode ser objeto de uma formulação religiosa, desde que encontre sua legitimidade na invocação à autoridade de uma tradição [...] “como nossos pais creram, nós também cremos” [...] não é o fato de “crer em Deus” que torna o homem religioso. É perfeitamente possível “crer em Deus” de maneira não-religiosa, em nome da iluminação oriunda de uma experiência mística, da certeza nascida de uma contemplação estética ou da convicção surgida de um engajamento ético (HERVIEU-LÉGER, 2008, p.26).

Neste caso, vale, muito mais, garantir que o nosso modo de agir e pensar está de acordo com nossa consciência, tendo a segurança de que este é o caminho mais adequado e ético, do que nos reprimirmos e vivermos aprisionados a uma hierarquia religiosa que escolherá como devemos viver. Tendemos assim, a construir um novo modo de crer que agrupe o que nos faz sentir confortáveis em sermos quem somos e, especialmente, da maneira que queremos ser.

O problema é que, igualmente à Idade Média ou à própria era Moderna, ainda nos é difícil o processo de respeito para com os outros (diferentes) e vice versa. Ou seja, embora queiramos ser livres para ter nosso conjunto de modos de crer, nem sempre respeitamos o direito que os outros também têm de fazê-lo e professar o que consideram certo para as suas vidas.

Nosso hábito de julgar, desvalorizar e opinar diretamente sobre as escolhas alheias perdura e contrasta com o espírito de liberdade de que tanto nos orgulhamos ter nos dias atuais. Neste aspecto, questiona-se que, se a principal característica da pós-modernidade é a

ausência de absolutos, de verdades universais, então se já não há essa referência maniqueísta, onde está o sentido em condenar o outro?

Danièle Hervieu-Léger, em *O Peregrino e o Convertido* (2008), tece uma reflexão sobre o que ela chamará de modernidade religiosa, época na qual, proporcionalmente ao declínio das grandes instituições religiosas, quanto a sua força ditatorial, surge um espaço precioso para as novas manifestações religiosas. Segundo a autora a crença não desaparece, ela se ressignifica e se desdobra (HERVIEU-LÉGER, 2008).

Em sua obra a autora discorre sobre a *arreligiosidade* dessa nova sociedade que parece ser amnésica, sem referências de sentidos de valores a serem transmitidos a partir de uma memória coletiva. Os “bricoladores”¹³, como ela define, preferem montar sua própria crença ao invés de se submeter às doutrinas e mandamentos inflexíveis de uma dada religião herdada. A identidade, assim, não é mais constituída por valores transmitidos de uma geração para a outra, mas a partir de uma dinâmica em que o sujeito é o principal articulador da sua construção doutrinal. A essa autonomia do sujeito, a autora chamará de “trajetória de identificação” (IBIDEM).

Esse processo de se construir (e se reconstruir) acontece em quatro dimensões: comunitária (representada pelas marcas sociais e simbólicas que definem as fronteiras de um grupo religioso, tais como: batismo, circuncisão... que permitem distinguir quem pertence ao grupo e quem não pertence); ética (refere-se à aceitação, por parte do indivíduo, dos ensinamentos e valores vinculados a mensagem religiosa da crença a qual pertence); cultural (reúne o conjunto de símbolos, comportamentos, documentos, livros e demais elementos que representam determinada doutrina e a relação valorativa que o crente ou não-crente, mas com raízes na doutrina, desempenha em relação a eles) e a emocional (experiências afetivas relacionadas à fé) (IBIDEM, p.65-74).

Sobre esse novo contexto de constituição identitária religiosa, em que, tão fácil quanto abandonar uma crença, está a possibilidade de remontá-la ela destaca que:

O ponto essencial, nesse percurso, é lembrar que, uma vez que se trabalha com *trajetórias*, nunca se está lidando com identidades substantivadas e estabilizadas: o problema está, precisamente, em munir-se de um instrumental suficientemente flexível para balizar as etapas do processo que, por definição, não poderia ser enquadrado dentro de uma descrição definitiva. A religiosidade das sociedades modernas está *em movimento*: é este movimento que se precisa conseguir identificar (HERVIEU-LÉGER, 2008, p.80).

¹³ Bricolar é um termo originado do francês que se refere a realizar trabalhos manuais ou mesmo domésticos sem o auxílio de um profissional especializado. Disponível em <http://www.significados.com.br/bricolagem/>, acesso em 13/07/2015. Trazendo para este contexto, podemos associar a liberdade do indivíduo em lapidar, manusear, sua religiosidade sem a interferência de um líder ou instituição específica.

Neste contexto, flutuante e de dinamismo religioso, se utiliza, então, das figuras conceituais do peregrino e do convertido: o peregrino é, conforme sua visão, a representação desse sujeito que não se prende mais aos signos e ditames de uma instituição, mas percebe-se nessa nova realidade em que é preciso produzir significados sobre sua própria existência e, assim, buscar a construção particular da sua convicção religiosa (ou não):

Ora a “condição de peregrino” se define essencialmente a partir desse trabalho de construção biográfica – mais ou menos elaborada, mais ou menos sistematizada – efetuado pelo próprio indivíduo. Esta construção narrativa de si mesmo é a trama das trajetórias de identificação percorridas pelos indivíduos (IBIDEM, p. 89).

O convertido, por sua vez, representa os que, mesmo em sua liberdade, e pela garantia dela, escolhem seguir apenas uma doutrina, tradicionalmente constituída:

O convertido manifesta e cumpre esse postulado fundamental da modernidade religiosa segundo o qual uma identidade religiosa “autêntica” tem que ser uma identidade escolhida. O ato de conversão cristaliza o reconhecido valor do engajamento pessoal do indivíduo que expressa, dessa forma, por excelência, sua autonomia enquanto sujeito crente (IBIDEM, p. 116).

Assim, diante do que foi explanado, podemos afirmar que, na pós-modernidade, as religiões se expressam através de possibilidades e escolhas, sendo elas elaboradas como algo mais íntimo e pessoal, do que coletivo. Neste aspecto, cabe perguntar como, hoje, elas se configuram, na medida em que se aproximam de um conjunto de tendências e recursos que as pessoas utilizam para conseguir viver, num mundo “sem segurança” e regras bem definidas.

Em tal conjuntura, faz-se relevante entender como nas escolas, a religião e a educação interagem, com esse fenômeno que envolve a (des)construção e fluidez das identidades, sobretudo quando levamos em consideração o trato com a disciplina de Ensino Religioso que, na atualidade, passa por mudanças e crises no sentido de sua própria constituição histórica e sobrevivência nas salas de aula. Contudo, isso é assunto para o próximo capítulo.

3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Toda e qualquer pesquisa emerge de um contexto histórico, por isso, para entender este estudo, faz-se importante compreender de onde falamos, bem como quais os métodos e teorias escolhidos para nos auxiliar no processo.

Dessa forma, a seguir, discutimos, brevemente, sobre a crise de identidade do Ensino Religioso na pós-modernidade. Em seguida, passearemos sobre os principais conceitos que definem a Análise de Discurso francesa em Michel Pêcheux e a Teoria do Discurso em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, explanando como cada uma contribuiu para a análise das entrevistas. Por fim, explicaremos como foi desenvolvida a pesquisa a partir dos discursos coletados.

3.1 A Crise de Identidade do Ensino Religioso no Contexto Pós-Moderno

Para iniciarmos este estudo sobre Ensino Religioso, é preciso, primeiramente, depreender o que é religião e qual seu papel dentro da sociedade. Conforme Lira (2009), uma definição plausível sobre religião seria que esta se constitui numa “[...] forma de institucionalizar, de organizar determinadas características e, a partir delas, gerar um ambiente propício para propagar valores, normas, regras e culturas específicas” (LIRA, 2009, p. 24).

Essa propagação, então, se dá através da formação de grupos que elaboram e legitimam normas sociais. A escola, portanto, como exemplo de grupo social, fomentou a difusão de regras e valores religiosos, ao longo de anos, através do Estado e suas alianças com o catolicismo, religião tida, durante muito tempo, como oficial no país.

Assim, os valores católicos serviram de modelo, por extenso período, para a elaboração do currículo da disciplina de Ensino Religioso, esta confundida com Educação Religiosa e confessional, posto que orientou e formou de acordo com expectativas mais religiosas que educacionais/culturais e sociais (OLIVEIRA, 2014).

Em pesquisa sobre a *Academia das Santas Virtudes*, Lira (2009) alerta para o fato de que as escolas confessionais, em sua atuação disciplinar junto ao ER, eram coerentes com o discurso que a Igreja projetava e com o que a sociedade esperava da formação “moral” de seus alunos, sobretudo alunas (LIRA, 2009).

Com o passar dos anos e todas as idas e vindas na relação Estado, Igreja e ER, muito se debateu sobre a real competência de tal disciplina, até se chegar à descrição de

estudos sobre a religião numa perspectiva antropológica, vedada qualquer indução à crença A ou B que temos fundamentada hoje.

No entanto, o trabalho de Oliveira (2013), em Pernambuco, sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais e municipais do Recife e de Olinda constatou, dentre outras coisas, que a disciplina, quando ofertada, não está obedecendo ao caráter não proselitista atual que deveria ter, tendo as religiões cristãs, sobretudo católica, pentecostal e neopentecostal, espaço não só de conteúdo, mas de cunho confessional, o que revela desrespeito à diversidade religiosa brasileira (OLIVEIRA, 2013). Além disso, os professores que ministram esse componente não estão capacitados para tal, lecionando-o apenas como complemento de carga horária de trabalho (IBIDEM).

Todos nós nascemos iguais em direito e dignidade. É o que garante a Constituição Federal do Brasil de 1988. Desse modo, todos somos iguais, independentemente de crença, dentre outras representações, e o Estado não pode intervir em manifestações religiosas (inibi-las ou incentivá-las), salvo por perturbação da ordem pública.

Nossa Constituição também versa sobre a presença do ER nas escolas públicas (mesmo que de matrícula facultativa), mas como esta disciplina está sendo vivenciada nas escolas é um problema que está em discussão, atualmente, inclusive na ONU.

A Organização das Nações Unidas recebeu, em 2010, diversas denúncias de casos de intolerância religiosa e racismo em escolas de pelo menos 11 estados brasileiros, conforme a Relatoria do Direito Humano à Educação (DESCHA BRASIL, 2010).

Pesquisas como a da antropóloga Débora Diniz, da UnB, analisaram livros didáticos de ER (inclusive os aceitos pelo MEC) e constataram que tais materiais promovem a homofobia e pregam o cristianismo, além de violar importantes direitos humanos como a discriminação às pessoas com necessidades especiais (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010).

Esses fatores ilustram a falta de credibilidade que muitos pesquisadores descrevem quanto à possibilidade de um Ensino Religioso não proselitista nas escolas públicas do Brasil. Porém, como salienta Junqueira (2001), devemos ter cautela ao discutir a disciplina de Ensino Religioso em nosso processo de escolarização, mediante o fato de que as categorias – EDUCAÇÃO, ENSINO e RELIGIÃO - que envolvem esta disciplina são constelações diferentes, repletas de aspectos a serem considerados (JUNQUEIRA, 2001, p. 11).

Desse modo, no que se refere à primeira categoria – Educação-Ensino – deve-se ter em conta que ela envolve grupos sociais, tais quais: a sociedade local (que colabora com a formação dessa nova geração); as famílias dos alunos (com seus valores e limitações expressas em suas visões de mundo); o sistema escolar (com sua filosofia e sua burocracia);

e os próprios discentes (com suas histórias de vida e vivências diárias cheias de novidades num mundo que lhes está sendo apresentado) (JUNQUEIRA, 2001, p. 11-12).

Já a segunda categoria, a Religião, envolve significados possíveis sobre a dimensão humana (IBIDEM, p. 12), numa elaboração/relação sobre/com o transcendente; os sem religião e/ou ateus possuem seus significados de vida; porém, comumente atrelados a outras dimensões ou, no caso dos sem religião, não somente ligados à dimensão religiosa institucionalizada. Neste aspecto, a não discussão sobre as religiões como fenômeno social nas escolas pode comprometer pressupostos dos direitos humanos à medida que, consequentemente, o não debate sobre a diferença religiosa do ponto de vista da construção cultural possibilita igualmente o não debate da intolerância religiosa.

Diante disso, a acessibilidade à informação e à proposta da tolerância¹⁴ religiosa, da diversidade e do multiculturalismo no ambiente escolar tem colocado o sistema educacional na berlinda frente à proposta de um Ensino Religioso, de fato, comprometido com o outro e não somente o outro religioso, mas os sem religião, agnósticos e ateus, da mesma forma.

Muitos são os argumentos de ambos os lados que disputam a razão quando o assunto é a viabilidade do ER. Os grupos que são contra sua prática nas escolas públicas argumentam que os professores podem utilizar-se da disciplina para propagarem sua própria fé e não para refletirem sobre a diversidade e manifestações culturais. Acredita-se que a religião é de fórum íntimo e que, por isso, deve se limitar apenas às igrejas, templos, terreiros ou em casa. A escola, assim, não pode servir aos interesses de uma religião ou grupo de religiões em detrimento das demais.

Um argumento bastante recorrente desse grupo é que a religião não deve ser restrita a apenas uma disciplina específica, podendo, por exemplo, os professores de História, Sociologia e Geografia abordarem o tema, já que envolvem contextos sociais.

Aqui, cabe um questionamento: se tais disciplinas, muitas vezes, não dão conta de seus conteúdos, como inserir em seus currículos mais este? Observe-se, por exemplo, o caso específico da disciplina de História, em cujos livros não se costuma haver alusão à história do mundo Oriental. Como, então, tratar das religiões orientais?

É certo que os debates sobre o fenômeno religioso podem permear discussões das diversas disciplinas, mas é uma temática ampla e importante para ser apenas mencionada.

¹⁴ Aqui, o termo tolerância perpassa a ideia do desenvolvimento de atitudes que consistam em aceitar positivamente, no outro, maneiras de ser (pensar e agir) diferentes das nossas. A conjuntura atual de tolerar, portanto, propõe-nos articular as diferenças, e não as justapor (OLIVEIRA, 2007).

Para Cunha (2013), o ER é um karma constitucional, tendo em vista ser a única disciplina citada na Carta Magna que retrata a constante disputa entre os que querem garantir o princípio da laicidade do Estado e as igrejas e bancada parlamentar cristã.

Este autor relata que, como a LDB (9394/96) não podia omitir a existência do ER, posto que já constasse na Constituição Federal, a solução encontrada foi transferir os encargos da disciplina para as instituições confessionais interessadas em assumi-la, o que causou grande insatisfação por parte do clero e das igrejas evangélicas, que exerceram pressão sobre o governo para que a disciplina tivesse o mesmo tratamento que as demais.

Diante de tantas discussões surgiram muitas propostas. Dentre as quais, a que foi, a princípio, considerada consenso instituiu a modalidade interconfessional para o ER. No entanto, a grande derrota envolve, para Cunha (2013), o que denomina de folia pedagógica:

O que acontece nas aulas de Ensino Religioso provém de um cardápio variado. Um turma recebe aula de uma dada religião, outras de uma espécie de denominador comum às religiões da tradição cristã (católica e evangélicas), fruto de correlações de força onde nenhuma delas consegue a hegemonia na disputa tão real quanto dissimulada; outras, ainda, recebem aulas de “valores”, que negam sua genealogia religiosa, mas não passam de expressões confessionais de regras de conduta conservadoras e reacionárias – uma espécie devota de Educação Moral e Cívica, de triste memória. Relações sexuais fora do casamento, homossexualismo, aborto e drogas são temas frequentes nessas aulas. Isso, apesar de os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental terem um tratamento laico (CUNHA, 2013, p. 936).

Para Cunha, a religião é vista com tanta naturalidade nas escolas que passa despercebida até para especialistas em Educação, haja vista os nomes das escolas, nichos com imagens de santos, crucifixos, cartazes com trechos bíblicos etc. (CUNHA, 2013, p. 936). O referido autor sublinha que a presença forte da religião na escola é sintoma de uma crise de identidade e eficácia do seu papel social (IBIDEM, p. 937).

Por outro lado, os grupos que acreditam ser viável o ER no currículo escolar público brasileiro defendem que, se for seguida a proposta descrita em lei, de um ensino não confessional e não proselitista, isto é, voltado para o ensino do fenômeno religioso, a disciplina pode ser útil à formação do aluno para lidar com a liberdade e o pluralismo, também previstos em lei.

A diversidade religiosa é uma marca da colonização e da história do Brasil. A mistura das tradições europeias com as indígenas e africanas são fontes de manifestações religiosas sincréticas, como a Umbanda e o Santo-Daime. Dessa forma, compreender a história e a simbologia dessas religiões é importante para elucidar nossa própria história.

Neste aspecto, como a intolerância religiosa é, muitas vezes, oriunda das próprias religiões e/ou de interpretações que estas fazem do outro não igual, a disciplina pode auxiliar o processo de trato com as diferenças nesse campo e em outros.

Quanto à atuação dos professores, é certo que ninguém é neutro quando lida com crenças e valores, pois cada um, inclusive os ateus, possuem seu modo particular de perceber o mundo e a vida, mas é para garantir uma postura pluralista frente ao mundo que esta disciplina, se ministrada de modo não proselitista, pode auxiliar.

A proposta curricular atual do Ensino Religioso não se baseia na formação espiritual, mas antropológica/social do ser humano. Além disso, conforme Oliveira e Silva (2012), tal proposta também aponta para a observação da importância do outro e de sua participação na sociedade através da manifestação de respeito ao diferente, da reflexão acerca de símbolos e cosmologias das tradições e culturas religiosas e da identificação de valores sociais (OLIVEIRA e SILVA, 2012).

Junqueira e Rodrigues (2009) chamam a atenção para o fato de que:

A escola, como local de aprendizagem, pode trabalhar as regras do espaço público democrático, buscando a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira, garantindo o exercício da cidadania e o direito à expressão religiosa [...] Ao se ignorar a religião, ignora-se a totalidade do homem, pois sua relação com o Transcendente ou a ausência dessa relação é tão importante quanto seus aspectos afetivos, racionais e comportamentais (JUNQUEIRA e RODRIGUES, 2009, p. 15).

Nessa perspectiva, a escola, atualmente, entre outras funções, pode se propor a educar para a tolerância e isso tem a ver com dimensões sociais várias; dentre elas, a religiosa (OLIVEIRA e SILVA, 2012). Diante disso, acreditamos ser relevante esta pesquisa, especialmente quando especulamos como o Ensino Religioso vem influenciando a formação da identidade dos estudantes pós LDB/96 nessa conjuntura atual, globalizada e diversificada em vários aspectos.

Diferentemente da Modernidade, a Pós-Modernidade – recorte histórico da pesquisa - reflete uma realidade de incertezas e questionamentos. Na era moderna, acreditava-se que a ciência era capaz de dar respostas a todos os questionamentos humanos. No entanto, nos tempos atuais, testemunhamos buscas de certezas que envolvem várias dimensões, como a da espiritualidade/religiosidade, por exemplo.

Em tal contexto, vivenciamos, entre outras, uma crise de identidade científica e a procura por respostas mediante outros caminhos. Nesse cenário, que esboça dúvidas e queda de paradigmas, também presenciamos, contudo, a crise do ER em sua necessidade de

reconstrução/ressignificação, posto que, tendo surgido de acordos políticos que visaram à expansão do colonizador, tal ensino ajudou a tornar invisível a cultura dos povos colonizados.

Ademais, casos públicos de crimes apoiados em intolerância religiosa permeiam nossa realidade. Podemos citar como o mais recente, o atentado ao jornal francês *Charlie Hebdo*¹⁵. Esse tipo de ação, que ocorreu em Paris, possibilita-nos refletir sobre o papel da escola frente à formação das novas gerações, levando em consideração, nesse processo, direitos fundamentais, como o da liberdade e o da tolerância.

Sendo assim, a atual LDB, ou Lei n. 9394/96, desloca o ER para a área da cidadania, numa tentativa de colocar esta disciplina num local menos doutrinador e mais acadêmico. A proposta, tendo sido debatida em 1996 e reformulada e ratificada em 1997, estabelece que a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras deve respeitar a laicidade do Estado - que defende a ausência de qualquer religião na esfera pública -, sendo de matrícula facultativa e optativa, segundo a consciência dos alunos ou responsáveis, sem nenhuma forma de indução de obrigatoriedade ou de preferência por uma ou outra religião (GONÇALVES e MUNIZ, 2014).

No entanto, estas diretrizes não definem a formação necessária ao professor para exercer a docência deste componente curricular, o que acarreta inúmeros problemas encontrados em milhares de escolas espalhadas pelo país. Histórias que vão desde a catequização até a opção pela não oferta da disciplina, por não a julgarem coerente com a laicidade do Estado.

A indefinição dos aspectos para a formação de professores relaciona-se, entre outros fatores, ao fato de o MEC não ter estabelecido um currículo mínimo para a disciplina, o que interfere na possibilidade de se criar cursos em nível superior para formar professores de Ensino Religioso.

Conforme Pauly (2004) e Gonçalves e Muniz (2014), o Conselho Nacional de Educação (CNE) se pronunciou sobre essas questões através do Parecer 097/99. De acordo com sua relatora, Eunice R. Durham:

A diversidade de crenças religiosas da população brasileira e a diversidade das orientações estaduais e municipais impossibilitam a previsão de uma

¹⁵ Atentado ocorrido em 07/01/2015 por ativistas do Estado Islâmico, que invadiram o jornal e assassinaram cartunistas que abordavam, como tema principal de suas publicações, charges que satirizavam as crenças de várias religiões, sobretudo a muçumana. A suposta justificativa do atentado seria o fato de os cartunistas terem desrespeitado a Fé Islâmica. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_do_Charlie_Hebdo).

diretriz curricular uniforme para uma licenciatura em Ensino Religioso (Cit. Em GONÇALVES e MUNIZ, 2014, p. 126).

As autoras citadas prosseguem a discussão enfatizando o fato de que, em nenhuma outra disciplina escolar, o Estado abriu mão de seu poder regulador. No mais, acrescenta-se a discussão sobre a possibilidade de se delegar às disciplinas de Sociologia, Filosofia e História os temas sugeridos para o ER (GONÇALVES e MUNIZ, 2014).

Tendo em vista propostas como a de Pauly (2004), consoante a qual a solução para o debate sobre a viabilidade ou não do ER estaria no trato de sua epistemologia, ou seja, nos “[...] valores éticos que fundamentam a formação para a cidadania: [...] soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre-iniciativa e pluralismo político” (PAULY, 2004, p. 27), todos citados na Constituição Federal, seria, portanto, ingenuidade ética imaginar tais valores ditados por denominações religiosas.

Conforme Oliveira e Silva (2012), o ER pode ser interessante quando, em sua fundamentação, apontar para a importância de compreender a sociedade em seus fenômenos simbólico-culturais (OLIVEIRA e SILVA, 2012). Neste aspecto, esclarecemos que o fato de o Estado, representado por seus órgãos, não poder nem dever defender uma religião em detrimento das outras – e aí reside o equívoco do uso de símbolos cristãos e/ou de outras religiões em lugares públicos – não significa que ele se posicione contra as religiões. Diante disso, o princípio da laicidade estatal, especificamente no Brasil, visa a se contrapor à escolha e/ou ao privilégio, por parte do poder público, a uma religião, como forma de preservar e defender a liberdade religiosa (IBIDEM).

Destarte, as religiões, sendo parte integrante da constituição cultural/social, não devem ser tratadas como verdades em sala de aula, mas sim, como visões de mundo. Essa perspectiva busca estimular o princípio da alteridade, ou seja, o de que a minha diferença deve ser respeitada na mesma proporção em que eu devo respeitar a do outro. A questão a ser visualizada não é a negação da fé, mas a dessacralização da religião no ambiente escolar, situando-a no plano da compreensão dos fenômenos sociais (OLIVEIRA, 2014).

Essa tentativa atual de realocar o Ensino Religioso para a área da cidadania e dos direitos humanos na escola tem atraído a atenção de pesquisadores e conferido importância à disciplina, no sentido de que ela pode ser relevante para a formação dos alunos. Mais uma vez, repete-se: no sentido de lhes fornecer elementos para a compreensão da sociedade (OLIVEIRA e SILVA, 2012).

Assim, embora o Brasil seja um país continental - e isto agrava as dificuldades de se estabelecer um acordo quanto à epistemologia e necessidade da disciplina -, consensos vêm

sendo estabelecidos no que se refere à retirada do Ensino Religioso das mãos de religiosos e/ou entidades religiosas, efetivando o seu deslocamento para o trato dos estudiosos da religião e da educação.

Atualmente, grupos¹⁶ têm se debruçado e tentado propor um novo direcionamento para a disciplina, com vistas a reconstruir e ressignificar sua identidade. No entanto, ainda tem sido difícil elaborar uma proposta hegemônica e não apenas híbrida para o ensino da disciplina, pois é preciso relacionar o ER com temas atuais, refletindo sobre a história das religiões e da humanidade, bem como verificando de que forma essa relação interconectou-se à formação das sociedades.

João Pessoa - PB, campo desta investigação, conforme a pesquisa de Holmes (2010), desde 2000, realiza formações continuadas de professores do ER para a prática de suas novas diretrizes (HOLMES, 2010). Posteriormente, a rede estadual de ensino da Paraíba, seguindo os preceitos da LDB, criou a CEER (Comissão Estadual do Ensino Religioso) que, desde 2004, solicitou e conseguiu, junto à Universidade Federal da Paraíba, a implantação de cursos de graduação (2008), especialização (2005) e mestrado (2007) em Ciências das Religiões, com o intuito de formar professores aptos a exercer o ensino da disciplina. O primeiro curso a ser implantado foi o de especialização, tendo em vista a emergência da formação de professores e o fato de o processo para a implantação de um curso de graduação ser mais demorado (IBIDEM).

Desse modo, acompanhando a inquietação que o debate e o contexto contemporâneos promovem em torno do ER, sobretudo na rede pública de ensino, escolhemos trabalhar com este tema que almejamos investigar nas escolas públicas estaduais de João Pessoa, observando como esta disciplina vem sendo ministrada, isto é, se construindo e/ou desconstruindo novas identidades a partir da atual LDB.

Neste aspecto, propomos como problemática de pesquisa a questão de se, a partir da atual LDB, uma nova identidade formativa vem sendo instituída à disciplina e, em caso afirmativo, se ela tem sido capaz de orientar as pessoas para o respeito frente às diferenças religiosas do outro.

¹⁶ Como o Grupo de Pesquisa Educação e Religião (PUC-PR), o Observatório Transdisciplinar das Religiões no Recife (UNICAP) e a EST (Escola Superior de Teologia), em São Leopoldo/RS.

3.2 A Análise de Discurso de Michel Pêcheux

Orientadas então pelo problema descrito acima, decidimos trabalhá-lo por meio de uma teoria e metodologia pós-estruturalista que desse conta da dimensão do discurso. Assim, escolhemos como metodologia a Análise de Discurso (AD) de Michel Pêcheux e como teoria, a Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe.

Michel Pêcheux, inspirado no conceito de formação discursiva formulada por Foucault¹⁷, elabora a Análise de Discurso (AD), teorizando a respeito de como a linguagem está materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem.

Conforme Orlandi (2013), a AD é herdeira da Linguística, da Psicanálise e do Marxismo, mas essa relação não se dá como submissão, mas como provocação. Assim, ao propor o método da AD, confrontando o político com o simbólico, Pêcheux interroga a Linguística quanto sua omissão sobre a historicidade, assim como questiona as Ciências Sociais sobre a transparência da linguagem. Do mesmo modo, interpela o Materialismo Histórico marxista sobre o simbólico e se distancia da Psicanálise quanto a sua forma de tratar a ideologia – materialmente relacionada ao inconsciente, mas sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2013, p. 20).

Desse modo, diferente do conceito de linguagem (meio utilizado pelo homem para se comunicar e expressar seus sentimentos e pensamentos), o discurso na AD é o meio pelo qual a língua e a ideologia se cruzam. A última é caracterizada como condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos:

Partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamentos, M. Pêcheux diz que sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, entendendo-se “subjetivas” não como “que afetam o sujeito” mas, mais fortemente, como “nas quais se constitui o sujeito” (ORLANDI, 2013, p. 46).

Portanto, na ideologia não há ocultação de sentidos, mas apagamento do processo de sua constituição. Assim:

[...] o trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento, pois é quando se passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade (ORLANDI, 2013, p. 49).

Neste aspecto, se quanto à linguagem esperamos compreender o que é enunciado, com o discurso é preciso atenção a seu funcionamento, isto é, ao que é dito, por quem, como, onde e em que circunstância. Dessa forma, é que ele (discurso) é definido como efeito de sentidos

¹⁷ Contida em seu livro *Arqueologia do saber* (A obra original é de 1969, mas o exemplar consultado para esta pesquisa é referente à 7ª edição, 2008, p. 43).

entre locutores, sendo considerado um objeto sócio-histórico no qual a Linguística está pressuposta. Pêcheux (2008) critica a evidência do sentido e o sujeito intencional como sua origem. Considera assim, a linguagem como um sistema submisso à ambiguidade e define a discursividade como a inserção dos efeitos materiais da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem (PÊCHEUX, 2008).

Discurso, ainda é conceituado na AD como um mecanismo de produção de sentidos sobre a realidade, pois, cada pessoa que versa sobre um fato ou acontecimento, o faz a partir de percepções, memórias que circulam socialmente. Assim, ocorrem polissemias nesse processo, ou seja, deslocamentos de sentidos elaborados a partir de construções histórico-sociais. Pêcheux compreende o sentido como algo regrado pelo espaço e pelo tempo das práticas humanas, descentralizando o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto da Linguística (ORLANDI, 2013).

Neste sentido, temos a tríade *língua, sujeito e história*. Aqui, o termo sujeito propõe mais do que o homem ou uma pessoa qualquer, à medida que sinaliza para o indivíduo histórico-linguístico, constituído a partir de seu discurso sobre a realidade onde vive, momentos de deslocamento como de manutenção de significados sobre si e o que lhe cerca (paráfrases).

Para Pêcheux, discorrer sobre o meio, concomitante ao acontecimento dos fatos, possibilita ao sujeito posicionar-se automaticamente sobre algo, fazendo-o recorrer ao esquecimento, revelando sua “essência” no lapso:

Para Pêcheux (1988) sujeito do discurso não se pertence, ele se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina: significação do fenômeno da interpelação do indivíduo em sujeito do seu próprio discurso (BRASIL, 2011, p. 173).

Podemos sugerir então que, para ele, o discurso e o sujeito representam o que omitimos, deslizamos:

Movimentos de sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem (ORLANDI, 2013, p. 10).

Percebemos então que, em AD, o discurso não é transparente e, por isso, ela não se preocupa em considerar se o que é dito é certo ou errado, mas como aquela realidade afeta o sujeito a partir de como ele a interpreta. Portanto, não há discurso neutro, nem único, ele será reelaborado a cada circunstância histórico-temporal.

No entanto, esse processo é mais complexo do que parece porque envolve não só a forma como a realidade afeta quem fala (emissor), mas como acomete quem recebe a mensagem (receptor). Esse exercício envolve sujeitos com percepções e ideologias diferentes:

Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. [...] não se trata de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. [...] As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentido e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores (ORLANDI, 2013, p. 21).

Assim, sendo o discurso uma constituição do sujeito sobre o sentido da realidade a partir da ideologia e da rede de subjetividades que o formou, ele existe para ser interrogado, contraposto, discutido. O próprio fato de que não há sentido sem interpretação assegura a presença da ideologia.

Por sua vez, são as relações constituídas nas/pelas formações discursivas que vão atribuir sentido ao discurso. Qualquer objeto simbólico instiga o sujeito a querer interpretá-lo e o que se diz sobre essa percepção pode gerar novos discursos. Esta é a “[...] relação determinada do sujeito - afetado pela língua - com a história” (ORLANDI, 2013, p. 47).

Sendo assim, ao atribuir a AD como método de investigação para esta pesquisa é preciso tomar as orientações de Orlandi (2013), dentre as quais, a que alerta o analista de discurso a considerar o trabalho da ideologia, evitando se tornar vítima dos efeitos produzidos por ela. “É preciso investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico” (ORLANDI, 2013, p. 61).

Não é uma questão de se buscar a neutralidade, mas de não permitir que sua própria ideologia afete a interpretação sobre a enunciação do discurso dos entrevistados – sujeitos linguístico-históricos constituídos pelo esquecimento e pela ideologia - para, ao final, termos como dados para análise, apenas a compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições.

Esta pesquisa objetivou identificar como acontecem as novas práticas de Ensino religioso nas escolas públicas estaduais de João Pessoa, partindo do que dizem os sujeitos entrevistados, ou seja, seus discursos.

Assim, ao trabalharmos com a AD, escolhemos, como unidades linguísticas, trechos nas falas dos sujeitos que foram significativos para a temática, por revelarem crenças e valores que emergiram, inconscientemente, do que vamos chamar de “Eu cultural”, que rege

nosso modo de perceber e reagir com o mundo. É este “eu” que define como as pessoas falam sobre sua identidade privada.

Como já foi dito, a AD relaciona-se diretamente com a Linguística (porque a partir dela desloca-se a noção de fala para discurso), com o Materialismo Histórico (de onde emergiu a teoria da ideologia) e com a Psicanálise (de onde vem a noção de inconsciente). A partir dessas relações, a AD pretende interrogar não sobre a fala em si, o conteúdo, mas sobre o sentido produzido. Portanto, nos detivemos na principal relação tecida em AD: língua-ideologia ou língua-história-sujeito.

Assim, após várias leituras das transcrições das entrevistas, identificamos eixos categóricos (recortes, frases, períodos, lapsos de memória) que nortearam nossas análises. Desse modo, durante o exame e seleção dos eixos, estivemos atentas à forma ideológica verbalizada pelos sujeitos em suas falas. Como eles se posicionam discursivamente diante de um questionamento, pois, como vimos em Orlandi (2013) ao enunciar um discurso o sujeito sempre tem a ilusão de ter o controle sobre o que é dito, sem perceber que está, de certa forma, reproduzindo, de maneira particular, o que já foi dito.

O sujeito identifica-se com uma ideologia, a reorganiza conforme seu modo próprio de perceber a realidade e a reproduz pensando que dissemina um discurso inédito. Isso nos ajudou a entender como as maneiras particulares de vivenciar e reagir diante do social estão intrínsecas na prática dos professores e na formação dos alunos diante das propostas desenvolvidas nas aulas de ER.

Por mais que o discurso tenda a afirmar que a proposta é laica, identificamos alguns discursos impregnados de valores e ideologias religiosas particulares, na percepção sobre a vivência em sala de aula.

É importante lembrar que, em AD, o analista do discurso também é um intérprete que, como tal, possui suas ideologias que influenciam na leitura discursiva que faz conforme suas vivências e experiências. Isso nos fez cautelosas em relação às análises para que, reiteramos, a inferência pessoal sobre as interpretações das falas dos entrevistados não inibisse à identificação de sentidos circundantes sobre o tema pesquisado.

3.3 A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe

A Teoria do Discurso (TD), desenvolvida pelos pós-estruturalistas e pós-marxistas Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, fundamenta-se numa nova análise de pensamento sobre o tratamento de algumas questões relativas à caracterização do social, do cultural e do político.

Burity (1997) sublinha a importância desse novo olhar considerando que, nessa realidade pós-moderna, em que novos movimentos sociais surgem, com reivindicações que estabelecem várias experiências articulatórias na disputa ideológica que almeja a hegemonia de diferentes significantes, essa teoria contribui para a compreensão do rumo tomado pelas identidades atuais e pelas lutas que são travadas neste processo (BURITY, 1997, p. 61). Para compreender esse movimento precisamos nos deter em alguns princípios importantes contidos na TD.

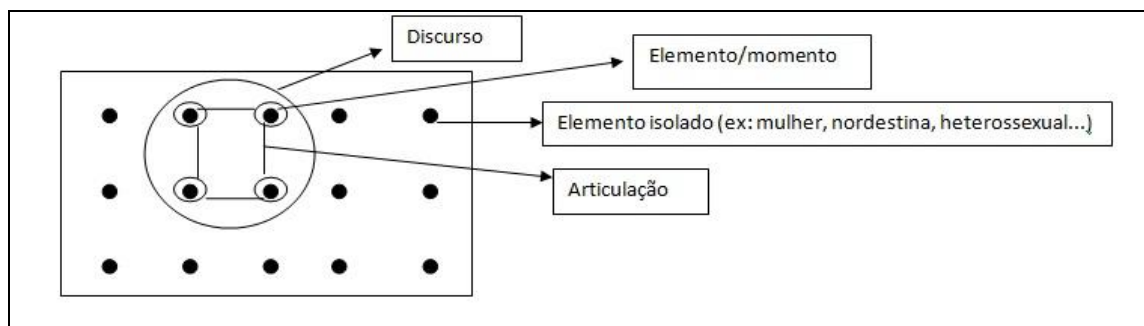
Primeiramente, faz-se relevante sublinhar o significado de *descentramento ou deslocamento* como sendo a pluralidade de posições que o sujeito pode ocupar nas sociedades contemporâneas. Assim, a complexidade das relações nessa nova realidade abala o centro fixo constituidor da identidade do sujeito que, anteriormente, tinha uma identidade fixa e certa (HALL, 2011, p. 13).

Atualmente, nos deparamos com uma série de modelos que questionam nossas certezas e nos fazem vivenciar processos de identificação que não seguem sequências lineares ou previsíveis. Assim, nossos posicionamentos de, por exemplo: mulher, nordestina, sertaneja, professora, cristã, heterossexual, pós-graduanda... Flutuam sobre o discurso, reorganizando-o cada vez em que nos encontramos em novas situações que nos exigem uma tomada de partido. A maneira como agimos e falamos no ambiente de trabalho, certamente será diferente do verbalizado em casa, junto à família e aos amigos. As expectativas, confrontos e cobranças são diferentes e isso muda o grau de organização discursiva que transmitimos.

Dessa forma, o deslocamento não implica numa migração geográfica, mas numa identificação com outros elementos que vão configurar o sentido perdido e, sobre isto, múltiplos fatores levam à identificação, fatores estes, que vêm de outro sobre o qual não se tem controle. Aqui surgem as *contingências*. Contingências na TD são ausências de certezas, eventualidades, imprevistos que emergem para questionar pensamentos e paradigmas que antes eram inquestionáveis. Elas atuam diretamente sobre o processo de *articulação dos elementos, dos elementos/momentos* e na constituição de *pontos nodais* durante a discursividade.

Para entendermos melhor os conceitos grifados acima, observemos a representação gráfica do discurso em Ernesto Laclau disponibilizado por Ferreira (2011, p. 16):

Figura 01: Gráfico elaborado pelo Prof. Dr. Joanildo Burity, em sala de aula, durante o curso de Estruturalismo e Pós-estruturalismo no Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFPE, no primeiro semestre de 2009.



Fonte: Ferreira (2011, p. 16)

No gráfico acima percebemos um quadro que exhibe os elementos que constituem uma identidade na TD. Estes *elementos* são diferentes posições sociais que não estão, obrigatoriamente, articuladas discursivamente. As linhas que ligam um *elemento* ao outro são as *articulações*. Estas articulações são os meios pelos quais associamos diferentes elementos de nossa identidade para elaborar um discurso, numa dada situação. Quando articulados por um discurso os elementos se tornam *elementos/momentos*, ou seja, dependendo do momento, nos deteremos a grupos diferentes de elementos para nos posicionarmos (IBIDEM).

Para que haja uma articulação é necessário que uma motivação aconteça. A essa motivação chamamos de *ponto nodal*. A ideia de ponto nodal provém da teoria de Lacan e é responsável pela fixação parcial de sentido no discurso. *Sentido*, nesta teoria, é algo “determinado” por sua relação com outros elementos, construindo-se dentro de uma situação na qual vários elementos são articulados. A partir daí, consequentemente, *discurso* passa a ser conceituado como uma totalidade articulada (ou estruturada), com a linguagem, sendo entendida não só como reprodutora da realidade, mas constituidora dela, à medida que só existe dentro de um discurso que a torna possível:

Ao definir o discurso como uma totalidade estruturada pela prática articulatória, Laclau está assumindo a precariedade da totalidade, sua provisoriedade, mas ao mesmo tempo, indicando que a prática articulatória segue sempre o caminho de “construir uma tentativa de dominar o campo da discursividade” (PINTO, 1999, p. 41).

Diante disso, é a incompletude do sujeito e, por conseguinte, da realidade que permitem ao discurso se constituir, expondo o limite da objetividade. Aqui, pois, para a lógica do antagonismo definida por Pinto (1999) como o fator que impede a objetividade; isto é, a presença de outros (do diferente, do oposto, do discordante) é definida como uma condição de impossibilidade plena da constituição de um sujeito (IBIDEM).

Mendonça (2003), a partir de Laclau e Mouffe (1985), define antagonismo como uma demarcação de fronteira entre dois modelos distintos que se negam mutuamente, porém que necessitam de suas diferenças para existirem. Dessa forma, a importância das relações antagônicas nas constituições dos discursos está contida no fato de que, sem antagonismo os discursos seriam meras concordâncias, o que impossibilitaria o desenvolvimento do social. Por se sentirem sempre ameaçadas e incompletas, as constituições identitárias tendem a se rearticular o tempo todo para garantirem sua própria existência, tentando preencher seus sentidos, mas, esse preenchimento é impossível por causa de contingências recorrentes (MENDONÇA, 2003, p. 141).

Paralelo ao conceito de antagonismo, Mendonça (2003), introduziu na TD o conceito de *agonismo*:

O ponto fundamental da noção filosófica de agonismo – que a diferencia radicalmente da de antagonismo – não é a competição ou a disputa [...], mas a existência de regras que fazem com que os adversários partam para sua luta de um ponto comum, de modo que a disputa não ocorra com o fim de destruir o oponente, mas pela legitimidade de um discurso em detrimento de outro (MENDONÇA, 2003, p. 139).

Assim, enquanto o *antagonismo* serve para dar um caráter de negatividade ao que é visto como diferente, o *agonismo* legitima a existência desse outro diferente como algo válido e necessário para a existência de regras de disputas, num direcionamento de debate democrático aonde as relações hegemônicas vão se revezando conforme o momento social em questão.

Desse modo, a TD nos ajudou na compreensão sobre como se constituem as formações discursivas de nossos entrevistados, a partir das articulações estabelecidas e dos posicionamentos advindos dos questionamentos a eles lançados. Diante disso, nos apropriamos dessa teoria para localizar as ideologias nos discursos e o controle hegemônico que elas (ideologias) exibem em torno da temática pesquisada. Buscamos, assim, expor processos de ressignificações que difundem (ou não) discursos hegemônicos quanto aos sentidos de Ensino Religioso, especialmente no que se refere à questão da tolerância e ao respeito à diversidade religiosa, isso no Estado da Paraíba, cidade de João Pessoa.

3.4 Traçando o Método de Investigação

Para a realização desta pesquisa nos baseamos, como já explicitado, na metodologia da Análise de Discurso francesa, desenvolvida por Michel Pêcheux, associada à Teoria do Discurso pós-estruturalista e pós-marxista de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

A Análise de Discurso (AD) e a Teoria do Discurso (TD) são, respectivamente, método e teoria de pesquisa que se aproximam e se afastam em seus objetivos, mas que possibilitaram em nossa pesquisa a combinação de procedimentos acadêmicos. Assim, o compartilhamento de uma noção de textualidade que vai além do escrito e do falado e, o ato de interrogar a linguagem sobre sua opacidade enquanto mediadora do ideológico e do político (através do conceito de discurso) foram apenas alguns dos aspectos que uniram essas duas perspectivas neste texto (BURITY, 2007). Desse modo, embora a AD não seja um ramo da Linguística, pode ser trabalhada no âmbito desta, pois:

[...] a história “aparenta” o movimento da interpretação do homem diante dos “fatos”. Por isto a história está “colocada”. E a Análise de Discurso trabalha justamente no lugar desse “aparentar”, criando um espaço teórico em que se pode produzir o “descolamento” dessa relação, desterritorializando-a (PÊCHEUX, 2008, p. 09).

Em contrapartida, a TD trabalha na dimensão da linguagem, analisando objetos empíricos através de inferências sobre uma problemática de evidente implicação política e ontológica. Essa seria a diferença mais importante a ser traçada em relação à AD (BURITY, 2007).

Fora isso, a AD também distingue o discursivo do extradiscursivo, enquanto a TD não admite essa diferenciação. Para Laclau e Mouffe (1985), a ação é inteiramente inerente ao discurso. Contudo, a TD também não admite a redutibilidade do real ao discurso, porém, aceita que toda significação existente neste real advém do discurso (LACLAU e MOUFFE, 1985).

Neste aspecto, para a TD, a linguagem é constituidora da realidade e, portanto, ela só existe dentro de um discurso que a torna possível. Destarte, o discurso não só media o contato do sujeito com a realidade, como também cria/produz essa realidade (BURITY, 2007). Para a AD, todavia, o discurso somente media a relação sujeito e realidade que ocorre no plano do inconsciente¹⁸ (ORLANDI, 2013).

¹⁸ Esse inconsciente refere-se aos dois tipos de esquecimentos elaborados por Pêcheux e citados por Orlandi (2013), aos quais se atribui papel importante na cristalização dos sentidos no discurso (ORLANDI, 2013). Eles serão explicitados mais adiante.

Conforme Laclau (2005), o discurso é uma rede de elementos dados a partir de uma série de relações, o que pode ser entendido melhor em situações nas quais demandas heterogêneas se identificam sob um mesmo significante. Ferreira (2011) ilustra tal colocação valendo-se da hipótese da reforma agrária e como seu sentido deixa de ser literal quando a luta que a perpassa é assumida, não só pelos que almejam o lote de terra, mas por atores de outros contextos sociais que, de alguma forma, identificam-se com aquela luta (FERREIRA, 2011).

A articulação de elementos dentro de uma dada situação gera o sentido mediante o qual sujeitos, aparentemente antagônicos, se unem em prol de uma causa. Essa situação, gerada por uma desestrutura, constitui o discurso, porque obriga o sujeito a articular e rearticular, sempre que necessário, os elementos constitutivos de sua identidade para fixar, mesmo que provisoriamente, um sentido de sua relação com o social (FERREIRA, 2011).

Considerando essa situação de deslocamento do sujeito foi que a pesquisa pairou sobre a crise de identidade da disciplina de Ensino Religioso, fundamentada em nossa análise nos estudos também de Stuart Hall sobre a crise da identidade cultural na Pós-Modernidade que dialogou com a Teoria do Discurso, pois, tanto Laclau como Hall entendem o deslocamento - seja ele do sujeito, do social e/ou do político - como um dos fatores proporcionadores, entre outros, de crises na atualidade. Mas, em que consiste este deslocamento? De modo simples: implica a assunção/percepção da contingência, rompendo com lógicas essencialistas (LACLAU, 2003).

As mudanças estruturais da Pós-Modernidade estão transformando as sociedades contemporâneas, fragmentando e, ao mesmo tempo, diversificando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, as quais, no passado, tinham-nos fornecido sólidas ancoragens como indivíduos sociais (HALL, 2011).

Estas transformações estão mudando igualmente nossas identidades pessoais, desestabilizando o que temos como concepção de sujeitos integrados. É a esta perda de um “sentido de si” estável, que chamamos de deslocamento ou descentralização do sujeito. Esses deslocamentos ou descentrações dos indivíduos, tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos, constitui uma “crise de identidade”¹⁹ (HALL, 2011, p. 10).

Assim, a categoria de sujeito é posta em movimento na TD pelo reconhecimento de que há uma pluralidade de unidades na formação do sujeito que não permite reduzi-lo a

¹⁹ Crise de identidade que especificamente na Teoria do Discurso, relaciona-se às contingências, aos antagonismos e às lutas hegemônicas (LACLAU, 2003).

nenhuma dessas unidades (HALL, 2011). Mediante essa nova realidade, conforme já pontuado no primeiro capítulo, a disciplina de ER também passa por um momento de crise, causada pelos fatores anteriormente mencionados.²⁰

O deslocamento, embora desencadeie um momento de crise, apresenta sua positividade no sentido de que o sujeito tende a agir (ou a reagir) com relação ao discurso antagônico que tenta negá-lo, ocasionando o movimento de articulação de discursos (MENDONÇA, 2007).

O antagonismo aparece na TD, segundo Laclau e Mouffe (1985), como “[...] a impossibilidade da constituição de um sentido objetivo, ou positivo, a toda forma discursiva” (MENDONÇA, 2003, p. 138). Neste caso, é preciso que haja antagonismo entre os discursos para que estes existam enquanto possibilidade de construções hegemônicas no social. Mendonça (2003) afirma que o antagonismo é o limite entre duas realidades opostas, entretanto, essas realidades distintas não conseguem ser uma totalidade, por mais hegemônicas que venham a ser seus discursos. Neste caso, o modelo hegemônico se articula como estratégia para fazer oposição ao discurso antagônico (MENDONÇA, 2003, p. 140), todavia a:

[...] constituição completa de qualquer formação discursiva não se dá somente a partir do corte antagônico [...], mas também no próprio interior de suas estruturas, a partir de suas articulações e rearranjos internos (IBIDEM, p. 136).

Desse modo, “[...] o sentido dos eventos sociais não está dado em sua pura ocorrência, em sua positividade” (BURITY, 1997, p. 6), ou seja, objetos, locais, verbalizações não devem ser interpretadas apenas considerando sua existência ou os cortes antagônicos presentes, mas levando em consideração a situação específica em que se encontram (IBIDEM).

Isso nos remete a AD e ao exemplo dado por Orlandi (2013), quando ilustra a situação de uma faixa colocada num campus universitário durante o período de eleições, com o enunciando: “*Vote sem medo!*”. A frase estava escrita numa faixa preta com letras brancas, seguida de uma explicação de que os votos não seriam identificados, dando a entender que poderia haver casos de intimidação por parte de uma das chapas.

Mais adiante, porém, a autora levanta a hipótese de a mesma frase ser dita com outras palavras: “*Vote com coragem!*”, ou mesmo, ser apresentada de outra forma (numa faixa branca com letras vermelhas). Isso nos leva a refletir sobre o papel da Análise de Discurso junto ao objeto simbólico na produção de sentidos:

²⁰ Em especial a inexistência de uma epistemologia instituída que direcione os conteúdos e temas a serem discutidos nas aulas que favoreçam a formação dos alunos conforme pretende a legislação vigente.

As palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis. É desse modo que a história se faz presente na língua. [...] Fatos vividos reclamam sentidos e os sujeitos se movem entre o real da língua e o da história, entre o acaso e a necessidade, o jogo e a regra, produzindo gestos de interpretação (ORLANDI, 2013, p. 67-68).

A partir de Laclau e Mouffe (1985) e de seu conceito de discurso como prática discursiva e não discursiva (ou seja, para a TD o discurso é um sistema relacional em que a linguagem e a ação se articulam), Mendonça (2003) afirma que o discurso é um ato, uma prática que exhibe a impossibilidade de constituição total do social, sendo, nesse processo, o antagonismo um fator que favorece a própria lógica da articulação discursiva não plena:

A busca da expansão de conteúdos de um discurso tende à contínua ressignificação do mesmo em torno da sua relação com outros discursos dispersos no campo da discursividade, impedindo, assim, sua plena constituição (MENDONÇA, 2003, p. 137).

Levando esse debate para o campo da identidade, conclui-se que sua constituição não se dá também em sua plenitude, mas, ao contrário, dentro dessa lógica, defende-se a impossibilidade de ela se fechar (HALL, 2011). Assim, as identidades se constituem enquanto se antagonizam, pois, ao querer negar o discurso antagônico de outras, elas se articulam.

Essa função de dicotomizar o espaço social, a partir das constituições identitárias, é uma função discursiva possível, mas não é a única. Mendonça (2012) afirma que o antagonismo nem sempre vem como uma negatividade, mas também como um efeito positivo, pois ele refletirá uma separação que aproxima grupos e expectativas, transformando elementos (diferenças) em momentos (articulações) contra um inimigo comum que representa o corte antagônico (MENDONÇA, 2012). Isso acontece, por exemplo, com a democracia e com o próprio Ensino Religioso, à medida que ambos existem, embora signifiquem de formas diferentes para grupos diferentes. Assim, seus significados flutuam entre um grupo e outro que disputam antagonicamente e de forma contingente para lhes imputar um sentido hegemônico.

O entendimento sobre a lógica do antagonismo foi de fundamental importância para a análise dos dados, tendo em vista que ela constitui o limite de toda a subjetividade, ou seja, ela nega a constituição da identidade do outro, como se a presença deste fosse identificada como condição de impossibilidade plena da constituição da minha própria identidade (MENDONÇA, 2012).

Considerando as lutas hegemônicas entre os segmentos religiosos e essa lógica do antagonismo, foi válido ter atenção sobre como essas duas questões emergiram na fala dos participantes da pesquisa.

Partindo desse pressuposto, sobre a formação dos discursos a partir de deslocamentos e de antagonismos, reportamo-nos a Laclau (2005), quando afirma que nem tudo é discurso, mas não existe nada fora do discurso. O que o autor quis dizer com essa afirmação é que o discurso “[...] é o terreno primário no qual a realidade se constitui” (FERREIRA, 2011, p. 13). A Teoria do Discurso baseia-se na ideia de que, sendo o social uma totalidade estruturada, contingente e parcial, ele é o resultado da articulação de diferentes pontos nodais que fixam sentidos. Os pontos nodais são significações que possibilitam que elementos sejam subvertidos em momentos de modo provisório, constituindo, também provisoriamente, hegemonias sociais (FERREIRA, 2011; MENDONÇA, 2003).

No tocante à relação entre discurso e identidade, considerando que esta última, conforme já mencionamos, segundo Hall (2011), não é fixa nem única, temos que ela se sustenta a partir da noção de sujeitos não determinados *a priori*. Nesse sentido, como pessoas, possuímos um conjunto de características que nos definem identitariamente e que, no momento em que precisamos nos posicionar, temos de articular esse conjunto de modo também contingente e provisório, não essencialista (HALL, 2011). Desse modo, contingências atuam no deslocamento das identidades.

Os sentidos das palavras dependem do contexto/momento, o que implica reconstrução/ressignificação delas a partir destas contingências, isto é, acontecimentos inesperados que surgem e mudam o rumo das situações, dos olhares e das formas de se articular e construir pontos nodais e, conseqüentemente, hegemonias.

Esse entendimento é importante para o professor de ER, porque, quando se trabalha tal disciplina, parece ser ponto nodal e quase unânime hoje que se deva discutir o fenômeno religioso e não a verdade de uma religião sobre a outra. Na condição de um significante vazio²¹, ou seja, algo a ser preenchido de modo parcial e contingente por grupos no caminho (MENDONÇA, 2003). Neste aspecto, o Ensino Religioso, enquanto componente curricular, está em construção/desconstrução/ressignificação, o que nos impeliu a observar seu significado a partir da correlação de forças estabelecida entre grupos que disputam seus sentidos.

Sendo assim, vivemos um momento de crise e, portanto, de reconstrução, ressignificação do ER, em busca de uma epistemologia/identidade para a disciplina que se fixe parcialmente como ponto nodal. Mas, como já mencionado anteriormente, a estabilização

²¹ Significante vazio é a ausência de literalidade sobre determinado termo ou fato, possibilitando deslocamentos e a impossibilidade completa de fechamento do significado e do social (FERREIRA, 2011).

de uma epistemologia do ER que implique uma postura respeitosa quanto às diferenças culturais envolve uma complexidade permeada por debates pró e contra seu ensino. Nesse trajeto, muitos hibridismos ocorrem, envolvendo posturas ainda proselitistas com posturas mais atuais (OLIVEIRA, 2013).

Hall (2011) defende que o hibridismo é o responsável pela entrada do novo no mundo, muito embora esse movimento de hibridização aconteça de maneira não muito pacífica, especialmente quando grupos mais duros entram no debate. Assim, para ele, o hibridismo seria uma mistura complexa, não linear, não pacífica e não sintética de/entre culturas (HALL, 2001). No processo de hegemonia, em Laclau (2005), processos híbridos acontecem através da subversão de diferenças que se anulam, para a construção de pontos nodais e hegemonias (FERREIRA, 2011).

Mas, se o sujeito não possui uma identidade fixa e certa, como se estabelecem as disputas hegemônicas nessa leitura de espaço social? Para entendermos a ideia de hegemonia, precisamos compreender antes que é impossível “[...] estabelecer previsões de quais identidades políticas assumirão papéis de representação social” (MENDONÇA, 2007, p. 250). Um grupo político que hoje detém a força política hegemônica, por exemplo, pode não a deter daqui a algum tempo, consistindo no princípio da contingência. É nessa perspectiva que Laclau e Mouffe (1985) no livro *Hegemonia e estratégia socialista*, analisam a relação entre a burguesia e a classe operária na social-democracia russa. Enquanto a primeira vivencia suas limitações em exercer suas próprias tarefas, a classe operária se vê obrigada a sair de si mesma para assumir tarefas que não lhe eram próprias (LACLAU e MOUFFE, 1985). Assim, diferentemente do que ocorreu na França, a burguesia não assume funções de liderança na Rússia.

Mendonça (2007) define o discurso hegemônico como aglutinador e buscador de uma ordem, mas a noção de hegemonia também pode ser aplicada para analisar o quão ausente de momentos (diferenças subvertidas parcialmente e contingentemente a consensos) pode se encontrar uma ordem (MENDONÇA, 2007, p. 251).

A relação hegemônica define, conforme Laclau e Mouffe (1985), a própria relação política. Se o discurso é um fator material e não apenas mental, ele não existe só na verbalização dos fatos sociais. Neste aspecto, então, o discurso hegemônico constitui relações políticas, pois esboça de forma nublada, situações de representação e poder (MENDONÇA, 2007). Assim, podemos afirmar que a relação hegemônica acontece quando uma particularidade assume a representação de uma totalidade inteiramente incomensurável (LACLAU, 2003 apud MENDONÇA, 2007, p. 253).

Desse modo, foi a partir da Teoria do Discurso que conseguimos entender as disputas entre grupos envolvendo o ER nas escolas públicas estaduais na cidade de João Pessoa, questionando como as pessoas, diretamente afetadas pela ressignificação desse componente curricular, lidam com sua importância e objetivos.

Esta pesquisa, realizada em quatro escolas públicas da rede estadual de ensino da Paraíba, concentradas na capital, João Pessoa, que oferecem a disciplina Ensino Religioso, teve como colaboradores 04 diretores, 04 professores de Ensino Religioso e 08 estudantes do ensino fundamental II (02 de cada escola participante), realizando um total de 16 entrevistas.

Foi um estudo de abordagem qualitativa e análise documental, em que foram feitas revisões bibliográficas, análise de diretrizes curriculares e entrevistas. As entrevistas foram narrativas, devido à narração ser uma das técnicas mais importantes para a construção de um trabalho com metodologia qualitativa. Através dessas entrevistas obtivemos mais detalhamento de informações. Sobre elas, Thompson (1992, p. 254) afirma:

Ser bem-sucedido ao entrevistar exige habilidade. Porém, há muitos estilos diferentes de entrevista, que vão desde a que se faz sob a forma de conversa amigável e informal até o estilo mais formal e controlado de perguntar, e o bom entrevistador acaba por desenvolver uma variedade do método, que, para ele, produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade.

As entrevistas foram semiestruturadas, por se fazer necessária a liberdade para construção de inferências. Através da análise documental, buscamos entender como o Ensino Religioso vem sendo reconstruído/ressignificado em sua identidade, enquanto disciplina nos últimos 15 anos, na rede estadual de educação da Paraíba, mais especificamente, em João Pessoa. Assim, as entrevistas foram viáveis à investigação sobre a percepção que os sujeitos têm da disciplina de ER, como esta tem sido ministrada em sala de aula e, na compreensão sobre sua “adequação” ou não à legislação vigente pós LDB/96.

As observações nos apresentaram os impactos exercidos pela identidade atual da disciplina sobre ela mesma e pela oferta da disciplina sobre a formação da identidade dos alunos. Assim, primeiramente realizamos um levantamento bibliográfico necessário para fundamentar a pesquisa. Posteriormente, fizemos à análise documental das diretrizes curriculares estaduais do Ensino Religioso, nos período de 2004 a 2014, na rede estadual de ensino na Paraíba. Em seguida, examinamos as entrevistas com os sujeitos selecionados.

Como já foi dito, trabalhamos com a Teoria do Discurso para dialogarmos com a construção de pontos nodais e hegemonias contemporâneas erigidas em torno da identidade do Ensino Religioso. No terreno metodológico, apoiamo-nos na Análise de

Discurso francesa (AD), na perspectiva, sobretudo, de Pêcheux e também de Eni Orlandi - sua terceira fase, que admite a desestabilização das garantias sócio-históricas do discurso (OLIVEIRA, 2014) -, utilizando-a para o exame das entrevistas coletadas.

Michel Pêcheux (1988; 2002), elaborador da Análise de Discurso (AD), defendia que a divisão da sociedade provoca uma multiplicidade de percepções sobre a política inserida nesse meio. É a partir dessas percepções que as ideologias são constituídas. A materialidade, pois, dessas ideologias é chamada de discurso e a materialidade dos discursos constitui a língua (PÊCHEUX, 1988).

Nas Ciências Humanas e Sociais, é recorrente uma visão sobre a língua como algo transparente, capaz de ser atravessada para que se possa procurar o seu significado por trás dela. Mas a Linguística, nos ensina que ela possui uma ordem inscrita nela mesma, incapaz de ser atravessada (PÊCHEUX, 1988). Logo, o sentido não é um conteúdo depositado em algum lugar, mas está na materialidade discursiva, no fato de que a língua tem de se inscrever na história para significar (ORLANDI, 2013).

Falar o mesmo idioma torna o que for pronunciado algo inteligível, todavia, compreender o discurso está além desse simples escutar. É preciso entender a maneira como ele (o discurso) está produzindo sentido, localizando como afeta o outro. Conforme Orlandi (2013), ao falar, o sujeito constitui sentidos, em um processo de formação da identidade na relação com a língua e a história. Assim, não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia (ORLANDI, 2013, p. 17).

Num movimento de atravessar a interpretação do discurso para atingir sua compreensão, devemos estar atentos ao fato de que não há verdades absolutas: cada sujeito compreende a realidade conforme foi afetado em sua história. Na interpretação, ficamos presos apenas às evidências, ao passo que, na compreensão, conhecemos o processo de produção e a historicidade do material discursivo: “A análise de discurso pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente” (ORLANDI, 2013, p. 19).

Pêcheux (2008) defende que existem vários tipos de real e que, na verdade, nós não o conhecemos, nós nos deparamos com ele. É nessa perspectiva que ele condena a negação do equívoco, pois a língua é atravessada por ele e não pela transparência (PÊCHEUX, 2008).

Há uma independência entre o objeto/pessoa/processo no mundo, discurso e o que se diz. O real está lá, existe, mas cada um o percebe de uma forma, dependendo das relações que tece com o mundo e os significados construídos a partir dessas relações. Cada fato, então, constitui uma representação do real, um posicionamento frente a ele. Destarte, Pêcheux defende

a indissociabilidade entre o descrever e o interpretar, porquanto, conforme o autor, eles funcionam concomitantemente (PÊCHEUX, 2008).

Toda descrição acarreta uma interpretação e toda interpretação está sujeita ao equívoco, exatamente porque está sujeita ao modo como se percebe o real. Para interpretar, o sujeito precisa mobilizar várias memórias de acordo com suas relações sociais, produzindo novas significações (PÊCHEUX, 2008, p.53-54). Assim, cabe a nós, pesquisadores, estarmos atentos a esse risco de enviesar, de maneira equivocada, nossa interpretação na fala dos sujeitos participantes da pesquisa.

A partir de Michel Pêcheux (1988; 2002), então, Orlandi (2013) destaca a questão do esquecimento e suas duas formas. Ela defende que tais esquecimentos possuem um papel importante na cristalização dos sentidos, responsáveis por iludir o sujeito de que ele tem o controle do que diz e de que a língua é um sistema transparente, produtor de sentidos evidentes (ORLANDI, 2013, p. 46).

O primeiro esquecimento é o ideológico. O sujeito pensa ser a fonte do sentido, quando, na verdade, ele apenas retoma sentidos já-ditos, a partir do trabalho que o inconsciente e a ideologia realizam sobre ele. O segundo esquecimento é o de que aquilo que o sujeito fala significa exatamente aquilo que ele quis dizer, e não poderia ser dito de outro modo. Pêcheux, citado por Orlandi (2013), esclarece que não há uma relação entre linguagem e pensamento: há sempre outras formas de dizer o mesmo (isso é o que a autora chama de famílias parafrásticas), que vão denunciar aquilo que é apagado (ORLANDI, 2013, p. 49).

Dessa forma, diferentemente da Análise de Conteúdo, que examina numericamente a frequência de ocorrências de determinados termos e referências em um dado texto, a Análise do Discurso procura as construções ideológicas do que se fala.

Portanto, todas as entrevistas foram analisadas nesta perspectiva, ou seja, de procura das ideologias e sentidos que se encontram reconstruindo/ressignificando o ER numa perspectiva hegemônica de discurso.

Podemos, então, valer-nos dos escritos de Burity (2007) para concluir que, na relação entre AD e TD, o compartilhamento da perspectiva de que não há acesso à realidade social sem mediação da língua as aproxima no trabalho de pesquisa acadêmica:

Neste sentido, compartilhando a perspectiva de que não há acesso à realidade social que não seja mediado pela linguagem, ainda que a noção de discurso como dimensão lingüística (tributária da influência foucaultiana na AD) venha a predominar, não haveria dificuldades em lançar mão de operações analíticas de trabalho textual da AD como recurso de exploração das fontes de pesquisa em vista da

operacionalização de hipóteses propostas pela TD. A seletividade no uso de recursos analíticos da AD tornam esta prática de articulação mais ou menos instrumental, o que suscita a advertência de que a TD não reconhece neutralidade valorativa a qualquer intervenção intelectual e, assim, cabe ao (à) analista explicitar os passos dados para selecionar procedimentos e a medida em que tal recurso assegura ganhos analíticos sem jogar com meras justaposições de problemáticas mal articuladas (BURITY, 2007, p. 06).

Assim, fazendo uso da modalidade de aproximação entre TD e AD, manuseamos a dimensão linguística dos materiais analisados “[...] combinando a ‘gramática’ da TD com procedimentos de análise da AD” (IBIDEM).

Finalmente, a partir desses procedimentos destacados, levantamos uma discussão sobre a trajetória histórica da disciplina, respeitando os recortes definidos e toda a configuração que envolve o cenário da presença do ER nas escolas e dos impactos que sua identidade atual exerce sobre a identidade dos estudantes.

4 ENSINO RELIGIOSO NA PARAÍBA: entre discursos e percepções

No capítulo que segue trazemos, de modo sucinto, a trajetória de implantação do Ensino Religioso (ER) na Paraíba, apresentando o que diz a resolução nº 147/2008 que regulamenta a oferta desta disciplina nas escolas públicas do ensino fundamental neste estado. Nesse momento, também discutimos a nova proposta de aplicação deste componente curricular nas escolas estaduais, confrontando-a com os discursos dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nosso intuito não é ser contra ou a favor à permanência desta disciplina nas escolas públicas da Paraíba, mas investigar, através dos discursos colhidos, se o trabalho que vem sendo desenvolvido está de acordo com a nova LDB, traçando um paralelo entre a legislação estadual, que rege a proposta pedagógica orientada, e a percepção que os sujeitos envolvidos têm sobre este processo de ressignificação contemporânea da disciplina.

Queremos, com isso, entender como os entrevistados vivenciam o Ensino Religioso, examinando qual ou quais são as noções valorativas que possuem sobre ele. Assim, a partir da análise de seus olhares sobre a dinâmica e a importância formativa da disciplina no ambiente escolar, buscamos compreender se a orientação laica, descrita na legislação vigente, é trabalhada (ou não).

4.1 O Ensino Religioso na Paraíba: breve resgate histórico contemporâneo

Conforme Silva (2009) e Holmes (2010), antes de 1994 o ER na Paraíba era uma disciplina voltada completamente para o catecismo cristão e estava pautada na vontade particular de cada professor. Não havia orientação ou coordenação para sua prática e, assim, cabia aos docentes ensinar o que bem entendiam e da maneira que se julgasse correta (SILVA, 2009; HOMES, 2010).

Em 1994, por uma iniciativa conjunta entre a Arquidiocese da Paraíba e a Secretaria Estadual de Educação, a disciplina passou a ser reorganizada, isso feito através da criação da Coordenação Estadual de Ensino Religioso (CEER) e da resolução 119/94 elaborada, pelo Conselho Estadual de Educação, que a normatizava e a regulamentava agora por meio de uma Comissão Estadual de Ensino Religioso (COER), composta por representantes das dioceses da Paraíba e de diversas Igrejas Evangélicas.

Ente 1994 e 1996 a COER elaborou uma proposta norteadora para a prática do ER nas escolas públicas da Paraíba, cujos princípios norteadores eram:

- O Ensino Religioso é parte integrante da educação, vista como pleno desenvolvimento da pessoa;
- Os pais e alunos têm direito à educação de acordo com os princípios éticos e sociais coerentes com a sua fé, inclusive no âmbito escolar;
- O Ensino Religioso, como disciplina, dispõe de horário normal nos Estabelecimentos Públicos de 1º. e 2º. Graus;
- Compete à Autoridade Religiosa declarar se os professores indicados pelas Escolas entre aqueles da Rede Oficial, são idôneos para exercer a função e encaminhar a declaração à Comissão de Ensino Religioso, para o devido credenciamento;
- A importância e urgência para a implantação e implementação do Ensino Religioso nas Escolas Públicas Estaduais, se impõe face às seguintes evidências:
 - No mundo em que vivemos carregados de valores e contra-valores, as pessoas, grupos e povos clamam por amor e justiça, verdade e liberdade, dignidade e paz;
 - Do mesmo modo, tornam-se mais agudas e desafiantes as perguntas que as pessoas e grupos se fazem sobre o sentido da vida humana e a sobrevivência da humanidade;
 - Essa situação se reflete de modo dramático na educação das novas gerações e a educação da dimensão religiosa torna-se urgente como elemento resgatador, integrador e iluminador de todo processo educativo. (SILVA, 2009, p. 60).

Baseada nestes princípios a COER realizou, em 1996, a I Capacitação para Professores de Ensino Religioso em âmbito estadual, onde os docentes foram aperfeiçoados para trabalhar com a LDB 5692/71 vigente na época (SILVA, 2009). Naquele tempo a disciplina tinha caráter proselitista, voltado para a transmissão de valores morais e religiosos.

Com a promulgação da nova LDB (9.394/96) a Proposta Curricular das Escolas Estaduais na Paraíba sofreu algumas alterações, como por exemplo, a que determinou que as aulas de ER devessem ser ministradas aos sábados. Isso provocou uma inquietação por parte dos docentes da disciplina que se sentiram inseguros quanto ao futuro do componente curricular nas escolas. Logo essa decisão retroagiu e a disciplina voltou a fazer parte da grade curricular semanal (IBIDEM).

No ano de 1997 todos os estados brasileiros participaram de uma mobilização nacional coordenada pelo FONAPER, que culminou com a mudança do artigo 33 da LDB 9394/96, que definia:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecida, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

- I. Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas igrejas ou entidades religiosas;
- II. ou Interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (LDB nº 9.394/96, Art. 33, antiga redação, grifo nosso).

Com a lei 9.475/97 o artigo foi revogado e sua redação foi modificada para:

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§1.º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§2.º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso (LDB nº 9.475/97, Art. 33, nova redação, grifo nosso).

Essas mudanças exigiram da COER providências para que uma nova Proposta Curricular Estadual fosse elaborada conforme os PCNER e, com ela, cursos de capacitação para os docentes da disciplina. Por isso, essa Coordenação promoveu, em 1997, o Curso de Capacitação Docente para o Novo Milênio ministrado pelo FONAPER (SILVA, 2009; HOLMES, 2010).

Essas ações fizeram a disciplina começar a tomar novo rumo, pois, pela primeira vez, havia uma proposta de se apresentar e discutir conhecimentos sobre religiões ocidentais, indígenas e africanas no estado. Assim, até o ano de 2001, além dessa formação, houve o acompanhamento de uma coordenação específica nas escolas, o que ajudava na prática dos professores, mas esta realidade mudou junto com o governo em 2002.

O FONAPER se fez (e ainda se faz) muito presente neste caminho de reconstituição do ER no estado da Paraíba. Foi seu envolvimento inclusive, conforme Silva (2009), que possibilitou que a disciplina se fortalecesse de tal forma que a COER propôs, em 2004, à UFPB, a criação de um curso de licenciatura específico para formar professores da área de Ensino Religioso (SILVA, 2009, p. 63). A universidade contrapropôs começar com um curso de Especialização e assim surgiram, gradativamente, os cursos de Pós-Graduação e Licenciatura em Ciências das Religiões (HOLMES, 2010).

Atualmente, os cursos de capacitação de professores não acontecem por iniciativa da Secretaria Estadual de Educação, contudo, a Prefeitura Municipal de João Pessoa ainda realiza encontros de formação continuada que, segundo a professora Maria José Torres Holmes - ex-coordenadora municipal de Ensino Religioso que continua voluntariamente ministrando estas formações que ocorrem mensalmente no auditório da editora *Paulinas* -, estão abertos a qualquer professor da disciplina que tiver interesse. Ainda de acordo com esta docente, o material didático distribuído nestas ocasiões, é elaborado de acordo com as orientações do FONAPER com foco no respeito à diversidade religiosa.

Em 2004, o Conselho Estadual de Educação da Paraíba elaborou e publicou a Resolução N° 197/2004 que orientou a prática de Ensino Religioso neste estado até 2008, quando foi revisada e reformulada resultando na Resolução N° 147/2008 que regulamenta, atualmente, a oferta da Educação Religiosa (como passaram a chamar a disciplina) no ensino fundamental das escolas públicas do estado da Paraíba (ver o documento completo no Anexo A). Dentre outras providências o documento resolve que:

Art. 2° - A Educação Religiosa tem caráter inter-religioso, distinto da catequese, tanto nos seus objetivos como no seu conteúdo, buscando assegurar o respeito e tolerância à diversidade cultural-religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo único - Não será admitido nas escolas públicas qualquer tipo de preconceito ou manifestação em desacordo com o direito individual do educando e de suas famílias de professarem um credo religioso ou mesmo o de não professarem nenhum, preservando-se o direito subjetivo de consciência (RESOLUÇÃO 147/2008 DO ER NA PARAÍBA, 2008, grifos nossos).

Muito embora este artigo exija a proibição de qualquer forma de proselitismo, em outros momentos da redação da mesma resolução, aponta para uma inclinação valorativa cristã, haja vista que em seu artigo 3°, inciso IV ele apresenta, dentre seus princípios: “IV - Convivência solidária, mediante diálogo ecumênico e inter-religioso, respeitando as diferenças e mantendo compromisso moral e ético”. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2008).

E em seu artigo 10°:

Art. 10° - Os conteúdos da Educação Religiosa, referidos nos artigos 7° e 8°, serão fixados pela escola, de acordo com seu projeto político- pedagógico, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e outros parâmetros curriculares específicos estabelecidos pelas secretarias de educação Estadual e Municipais. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2008, grifo nosso).

Considerando estes dois momentos contidos na lei, podemos de dizer que as denominações “ecumênica” e “inter-religioso”, bem como a orientação de seguir os PCNERS, elaborados pelo FONAPER, sugerem uma influência importante das denominações cristãs sob a prática do ER nas escolas estaduais da Paraíba, já que a origem deste Fórum está vinculado a interesses do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso.

Nesta perspectiva, passamos a analisar agora, a partir deste documento, os discursos dos sujeitos entrevistados para a pesquisa, sobre a vivência e/ou não de novas práticas de ER nas escolas públicas estaduais de João Pessoa, na atualidade.

4.2 O Ensino Religioso nas Escolas Públicas Paraibanas sob a Ótica dos Sujeitos: uma nova realidade?

No capítulo anterior descrevemos nosso *corpus* de pesquisa. As entrevistas foram realizadas no período de maio a junho de 2015 em quatro escolas estaduais localizadas na cidade de João Pessoa - PB. A escolha das unidades de ensino foi feita a partir da necessidade de termos acesso a uma heterogeneidade de pessoas e, por isso, foram escolhidos colégios grandes da região central da cidade e de bairros populosos, pressupondo que eles abarcam maior quantidade de alunos vindos de grupos familiares e culturais diversos, de várias regiões da cidade e da zona metropolitana.

Esta postura buscou evitar aprisionamentos, sobre a presença do ER na grade curricular, a escolas, mesmo públicas, próximas ou ligadas a paróquias, por exemplo. Procuramos assim, instituições de ensino mais plurais para evitar, ao máximo, nos depararmos com agrupamentos religiosos. Dessa forma, apresentamos a seguir o que pensam e discorrem os sujeitos envolvidos nessa realidade pós-moderna de ER nas escolas públicas da Paraíba.

As entrevistas foram coletadas nas seguintes instituições de ensino: Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônia Rangel de Farias, Centro Estadual de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário, Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria de Fátima Souto e Escola Estadual de Ensino Fundamental Argentina Pereira Gomes.

Mantivemos os nomes dos entrevistados em sigilo, porque esta condição foi garantida para que os mesmos se sentissem mais à vontade para discorrer sobre o tema.

Cada participante preencheu e assinou um termo de consentimento para que suas falas fossem utilizadas e publicadas na pesquisa (ver os modelos dos termos nos Apêndices B e C). Os termos de consentimento dos alunos menores de 18 anos foram assinados por seus professores ou gestores, tendo em vista que as escolas ficavam distantes de suas casas, impossibilitando que seus responsáveis diretos assinassem o documento.

As entrevistas (ver o roteiro na íntegra no Apêndice A) detiveram-se a questões que objetivavam entender a percepção que os sujeitos têm sobre as práticas de ER nas escolas, a partir da posição que ocupam na instituição, bem como sobre a importância e viabilidade pedagógico-formativa deste componente curricular no ambiente educacional em que estão inseridos.

Procuramos entender como a disciplina se encaixa na prática diária da escola, as atividades promovidas pelos professores de ER, em que materiais ou formações continuadas

estes profissionais se baseiam para elaborar planos e aulas, os temas discutidos em sala, as dificuldades enfrentadas, se e quais festas religiosas são comemoradas na escola, a relação com as famílias, o posicionamento da escola frente a possíveis conflitos religiosos (intolerância e desrespeito, se houvessem) e, sobretudo, saber qual a formação religiosa pessoal de cada entrevistado para identificar se esta influenciava em sua organização discursiva.

Os principais tópicos de discussão levantados para cada grupo de entrevistados estão descritos nos quadros abaixo:

Quadro 01: Objetivos centrais das entrevistas com os alunos

Tópico	Objetivo
1. A importância em participar das aulas de ER.	Compreender a percepção do aluno sobre a função formadora da disciplina.
2. Temas trabalhados nas aulas	Entender a dinâmica curricular da disciplina e em que perspectiva está impactando a formação dos alunos (ou não).
3. Relações sociais em sala de aula e ocorrência de preconceito.	Perceber se houve alteração nas relações pessoais dos alunos desde que estudam ER e se existem relatos sobre intolerância e preconceito (em caso afirmativo, como o fato de estudarem a disciplina afetou ou resolveu a situação).
4. Comemorações e festejos religiosos na escola.	Identificar algum tipo de proselitismo nas atividades culturais da escola.
5. Posicionamento da escola em casos de preconceito e intolerância religiosa.	Descobrir como a escola lida com esse tipo de problema e o grau de confiabilidade que os alunos têm em seus gestores/professores quanto à garantia e preservação de seus direitos humanos.

Quadro 02: Objetivos centrais das entrevistas com os professores de Ensino Religioso

Tópico	Objetivo
1. Quanto tempo ministra a disciplina.	Investigar se o professor passou pela transição legislativa da disciplina e explorar o movimento de resignificação de sua prática (ou não).
2. Motivo que o levou a lecionar a disciplina e a importância que confere a sua permanência na grade curricular.	Descobrir se os professores estão em complementação de carga horária, quais suas formações acadêmicas e sua percepção sobre a função formativa da disciplina.
3. Dificuldades enfrentadas na prática.	Compreender as relações de força entre as disciplinas da escola, qual a importância dada ao ER, à interferência das famílias e o posicionamento dos estudantes a partir do discurso dos docentes.
4. Comemorações e festejos religiosos na escola.	Identificar algum tipo de proselitismo nas atividades culturais da escola.
5. Formações continuadas e recursos	Conhecer as referências que embasam o

materiais que o ajudam na elaboração de planos e aulas.	trabalho do professor (formações continuadas oferecidas pelo estado? materiais ligados às igrejas? movimentos sociais? Revistas e livros de editoras de instituições confessionais? artigos e publicações acadêmicos?...)
---	---

Quadro 03: Objetivos centrais das entrevistas com os gestores

Tópico	Objetivo
1. Método de escolha dos professores da disciplina.	Descobrir se todos os professores foram exclusivamente enviados para ministrar ER ou estão em regime de complementação de carga horária.
2. Opinião sobre a permanência da disciplina na grade curricular da escola.	Compreender a percepção do gestor sobre a importância do ER na formação dos estudantes, bem como seu conhecimento sobre as exigências da nova legislação sobre a disciplina.
3. A forma de lidar com o preconceito e a intolerância religiosa na escola.	Perceber como a escola enfrenta esse tipo de conflito e em que perspectiva o regimento interno da escola está baseado (moralista, religioso, humanístico etc).
4. Comemorações e festejos religiosos na escola.	Identificar algum tipo de proselitismo nas atividades culturais da escola.

Para identificarmos os sujeitos pesquisados, então, fizemos uso das seguintes siglas: **A** (aluno), **P** (professor), **G** (gestor); **1** ou **2** (para identificar a ordem de coleta de entrevistas dos estudantes); **A** (escola nº 1), **B** (escola nº 2), **C** (escola nº 3) e **D** (escola nº 4). Neste sentido, a sigla **A1B** significa (aluno 1 da escola B).

Nosso primeiro alvo na coleta de entrevistas foram os alunos. Dois em cada escola em salas de 9º anos. Tal escolha, nessas séries, justificou-se devido ao fato de os adolescentes conseguirem expressar melhor sua opinião sobre o ER por conta do contato com a disciplina durante todas as etapas do ensino fundamental II.

Dos 08 alunos entrevistados, nas 04 escolas: 06 se declararam católicos, 01 afirmou que acredita em Deus, mas que não tem formação religiosa e 01 disse ser evangélico de denominação Adventista. Todos se mostraram favoráveis, em seus discursos, à permanência do ER na escola:

Porque a gente aprende as religiões de outras pessoas e aprende a respeitar (A1C).

Acho importante para desenvolver os conhecimentos sobre cada uma das religiões (A1A).

Fazendo uso da Teoria do Discurso (TD), na perspectiva de identificação de um discurso hegemônico, observou-se que os alunos tiveram fala favorável à presença do ER na

grade curricular, porque relacionaram essa disciplina à oportunidade de conhecer novas religiões e, consequentemente, aprender a respeitar a escolha dos outros. Na Análise de Discurso (AD), em suas relações de sentido, podemos perceber que tal hegemonia discursiva ocorre devido à presença de uma ideologia pluralista nas formações discursivas desses alunos, muito embora, no recorte de fala de alguns deles, tenhamos encontrado formações discursivas proselitistas que justificam a presença desse componente curricular devido ao fato de que ele pode oferecer conhecimentos sobre sua própria religião, negligenciando as demais:

Porque fala da religião da gente, a católica, né? E é bom para algumas pessoas e ruim para outras que não acreditam em Deus (A2A).

A gente aprende muito, independente das outras religiões, é muito importante (A2D).

Sobre a forma como as aulas de ER são dadas, a lógica hegemônica encontrada nos discursos coletados, junto aos estudantes, exhibe, mais uma vez, a presença da ideologia pluralista como fundamento principal, esta justificada por meio de um ensino diversificado do ponto de vista de uma aprendizagem sociocultural:

A gente vê outros temas e vê sobre várias religiões como católica, evangélica, candomblé, umbanda essas coisas assim (A1A).

A gente discute sobre a importância das religiões, como é trabalhada, o que acontece no dia-a-dia (A1B).

Cristianismo, budismo, budismo, é... e várias outras, católica, protestantismo, várias outras (A1C).

A religião antiga, como foi descoberta, quem foi que fundou a religião [...] Cristianismo, Islamismo, Budismo [...] os protestantes e eu esqueci o resto, mas tem muito mais (A2C).

Os recortes das falas refletem a problemática referente à epistemologia da disciplina, ainda recorrente, tendo em vista o contexto de reconstrução de sua prática, mediante as implantações dos cursos de Licenciaturas e Especializações, o que justifica a necessidade dos debates e pesquisas realizadas em âmbito nacional.

Junqueira (2012) relata a definição de Epistemologia elaborada por Domenico Costella (2007) em seu artigo *Epistemologia do Ensino Religioso*

A epistemologia estuda a relação entre um sujeito que vê e uma coisa, um objeto, que está diante deste sujeito. A Epistemologia avalia a possibilidade ou não de conhecer esse objeto que está diante do sujeito ou distante do sujeito. Não somente o sujeito limita sua visão, mas, também, o objeto é reduzido. Com religião, a redução do objeto sempre causa um mal entendido, haja vista que, para muitos o objeto da religião é obscuro e

misterioso e, portanto, não é passível de conhecimento. (JUNQUEIRA, 2012, p. 186)

Com esta reflexão, tanto Junqueira quanto Costella, quiseram alertar para a importância de uma epistemologia que ligue o sujeito a um *logos*, uma proposição, uma razão. Ou seja, se tiver de continuar a existir uma disciplina voltada ao estudo do religioso, que o seja objetivando entender a importância fenomenológica social deste na sociedade ao longo dos tempos e, sobretudo, na contemporaneidade, para a promoção de um bem viver entre os diversos atores sociais, e não como meio de imposição de uma verdade sobre outra. Talvez, conhecendo-se a própria razão social de ser de cada crença, os indivíduos (ou pelo menos a maioria) sejam capazes de perceber que todas as verdades são válidas e, por isso, devem ser respeitadas.

A ideologia pluralista apresentada nas falas acima, no entanto, vem perpassada por conceitos de inter-religiosidade ou diálogo inter-religioso, nomes dados pelas igrejas cristãs para definir suas relações com manifestações religiosas não cristãs.

Um discurso inter-religioso é aquele que diz “aceitar” a possibilidade de haver uma relação produtiva entre vários segmentos religiosos (ou não religiosos) através dos princípios de alteridade, contudo, tal diálogo é permeado por preconceitos e estigmas, sobretudo quando realiza uma abordagem sobre as religiões não cristãs. Neste sentido é que Burity (1997b), alerta para o termo sincretismo religioso e para seu uso como submissão das religiões de matriz afro-brasileiras às cristãs, isso feito especificamente pela Igreja Católica (BURITY, 1997b).

Diante disso, apesar da Inter-religiosidade diferir do Ecumenismo e do Sincretismo – posto que, o primeiro afirma-se como tratando das relações estabelecidas entre igrejas e manifestações religiosas cristãs, enquanto o segundo é a mistura de ritos, crenças e elementos doutrinários de diversas religiões, implicando às vezes numa incompatibilidade teológica, como por exemplo, a ligação entre o foco de representação dos orixás e santos católicos - o discurso inter-religioso guarda relações com esses dois termos, essa relação advinda da presença/memória em sua ética, de valores atribuídos ao cristianismo.

Sobre isso, observemos o discurso de um dos alunos entrevistados, perpassado por essa ideologia pluralista, influenciada, entretanto, pelos valores cristãos da inter-religiosidade; atentemos para a presença de uma formação educativa realizada pelo ER, embebida desses valores:

A gente já discutiu as filosofias “aristocratas” de João Calvino, as cinco vias de Tomás de Aquino que prova a existência de Deus, mas em outras séries,

nós já discutimos sobre diferentes religiões também. Mas agora, no nono ano, é mais voltado para a filosofia (A2B).

Assim, de acordo com Orlandi (2013), o sujeito pensa ter domínio sobre o que diz, no entanto, existem ideologias que perpassam seu discurso, evidenciando relações de sentido inconscientes para ele, mas que circulam no social (ORLANDI, 2013). Isso nos leva a refletir sobre essa circulação de sentidos do ER como impacto social exercido na formação dos alunos. Neste caso, que conteúdos estão sendo debatidos nesta disciplina? Que valores ideológicos estão presentes neles? Isso tem provocado alguma sensibilização para o respeito? Ou estão formando os alunos apenas para uma tolerância passiva?

Neste aspecto, o último recorte discursivo ilustra o que Orlandi (2013) fala sobre a construção das ideologias, pois, neste processo não há ocultação dos sentidos, mas o apagamento do processo de sua constituição (ORLANDI, 2013, p. 51), ou seja, mesmo que o aluno queira transparecer uma consciência de uma formação escolar pluralista, sua fala expõe a predominância de um ensino ainda muito cristão acerca dos conteúdos de ER. Assim, o sujeito pensa ter domínio sobre o que diz, no entanto, uma ideologia que perpassa as relações sociais, influencia seu discurso.

Além disso, evidencia algo que já foi discutido em capítulos anteriores: o fato de ser possível tirar o religioso de um espaço público, mas praticamente impossível tirar o religioso de alguém. Junqueira (2001) nos adverte que a história da humanidade revela que não é possível haver neutralidade em educação, porque toda proposta educativa “é subsidiada por aspectos que explicitam o tipo de ser humano e de sociedade em que se acredita” (JUNQUEIRA, 2001, p. 04). Por isso este autor defende que

O conhecimento religioso, enquanto sistematização de uma das dimensões da relação do ser humano com a realidade transcendental está ao lado de outros que, articulados, explicam o significado da existência humana. Ele é o instrumento que auxilia na superação das contradições de respostas isoladas a cada cultura. Criar a oportunidade de ter o Ensino Religioso de forma sistematizada permite uma compreensão mais crítica do cidadão. (JUNQUERIA, 2012, P. 191)

Ou seja, a questão não é obrigar as pessoas a deixarem suas crenças e convicções de lado para integrarem uma religião hegemônica, ou mesmo negar a existência de todas resumindo-as a alienações, mas compreender, por intermédio da Educação, a fé alheia para compor um regime de colaboração social que garanta o direito de todos professarem ou não o que lhes for viável.

Sobre os conteúdos dados na disciplina de ER, recortamos algumas falas que expõem a forte presença da ideologia cristã, ou laico-cristã²², no que concerne ao que é trabalhado nas aulas:

[...] sobre a honestidade [...] paz, religião como é importante e outras coisas (A2A).

[...] fala muito sobre amor e essas coisas (A1D).

Aprende sobre as religiões, sobre Deus [...] sobre a Páscoa, assim, essas coisas, as datas comemorativas [...] sobre a católica, a evangélica, dependendo da religião ela ensina (A2D).

Polissemicamente²³, os sujeitos apresentam valores morais cristãos como assuntos debatidos durante as aulas de ER. Porém, as concepções de amor e honestidade, mencionadas, variam de sentido de uma religião para outra. Considerando o discurso laico da atual LDB, podemos inferir que as falas dos estudantes sinalizam para um ER não compatível com o que designa a lei educacional, tendo em vista que o debate dentro deste componente curricular atenta para o foco em torno das cosmologias religiosas e não ao redor de uma ética valorativa que defina o que é certo ou errado (OLIVEIRA, 2015a; OLIVEIRA 2015b; OLIVEIRA e SANTOS, 2015).

Como subdiscursos, variantes da ideologia cristã ou laico/cristã hegemônica, dois tipos de falas emergiram referentes ao trabalho desenvolvido na escola, acerca do trato com as religiões diferentes dos diversos estudantes. Assim, temos os discursos proselitistas, com dificuldade em lidar com o não semelhante religiosamente:

[...] eles são muito difícil de se dá [...] são um pouco ruim de se dá [...] Porque têm religiões diferentes (A2A).

E os inter-religiosos, que expõem a perspectiva cristã já mencionada:

Elas (os profissionais da escola) falam muito sobre isso, que a gente tem que respeitar, tolerar o tipo de... [...] fala muito sobre isso e a gente aprende muito com isso [...] é muito bom porque a gente tem que aprender a respeitar a religião dos outros e não devemos julgar aquela pessoa pela religião (A1C, grifo nosso).

Este último discurso apresenta lapsos de memória, frases interrompidas e termos que expõem a ideologia presente no do que é dito. Assim, quando o aluno (A1C) menciona o termo “tolerar” nos reportamos ao significado da palavra que está distante da intencionalidade

²² Considera a possibilidade de uma convivência pacífica entre as diversas religiões, desde que os valores e condutas aceitos socialmente sejam os ditados pelo cristianismo (OLIVEIRA e SANTOS, 2015).

²³ E aqui remetemo-nos a teoria da Análise do Discurso sobre o conceito de Polissemia que afirma sendo esta uma reorganização, rearticulação, de uma ideia ou conceito social sobre a qual o locutor precisa opinar ou argumentar, e o faz conforme o contexto em que está inserido e considerando sua percepção pessoal sobre o referido assunto. (ORLANDI, 2013). Adiante discutiremos mais sobre esse conceito.

do respeito do outro ser o que quiser, esse tipo de relação segrega os indivíduos, como se desejássemos nos livrar da existência deles. Mas a convivência com o não-semelhante necessita de respeito e um movimento de real coexistência igualitária entre as pessoas (OLIVEIRA, 2014).

Assim, como já mencionado, os alunos concordaram com a importância da permanência do ER na grade curricular das escolas, isso dentro de um contexto disciplinar ainda cristão, como evidenciamos. Contudo, percebemos mudanças positivas, muito sensíveis nas relações humanas em sala de aula frente aos conflitos religiosos. Sobre a mudança ou não dos relacionamentos mediante o estudo da disciplina um dos alunos respondeu:

Bem, assim, mudar, mudar... deve continuar as mesmas coisas, porque num vou mentir para agradar num é verdade? [...] tem diferentes religiões, tem até os sem religiões [...] de vez em quando, sempre há alguns debates entre nós, assim, que é muito interessante. E, algumas vezes, os próprios debates são ocasionados pelos que? Pelo ensino da religião que estamos tendo [...] sem agressão, só verbalmente e não de forma agressiva (A2B).

Poucos afirmaram a ocorrência brigas graves no colégio por conta de diferenças religiosas, expuseram, porém, dificuldade em acreditar na escola como mediadora eficiente de conflitos nessa área:

[...] às vezes sim, às vezes não [...] porque pode ter algum funcionário que, também, não acredite e fique do lado dos alunos... (A2A, questionado se acreditava que a escola é capaz de resolver efetivamente conflitos de desrespeito e intolerância).

Outros mencionam providências muito frágeis e insignificantes por parte dela, não oferecendo segurança ou credibilidade:

Acho que eles não vão falar sobre as religiões dos dois, vai mandar a gente parar só. [...] Eles são muito... porque todas as pessoas aqui da escola, tem cada um sua religião, aí eu creio que ele, acima de tudo eles querem respeito e acho que vai mandar todo mundo respeitar cada uma religião de cada um (A2D).

Por fim, poucos alunos se mostraram confiantes quanto ao posicionamento sério da escola diante de situações de preconceito e intolerância religiosa; citemos a título de exemplo, o discurso abaixo:

Ah, se for trazido pra direção, acho que eles resolvem, eles não toleram o preconceito. O diretor da escola não tolera preconceito de nenhum tipo (A1D).

Diante disso, a partir das entrevistas realizadas com os estudantes, percebemos que só na escola (B), o ER parece influenciar no desenvolvimento de certo grau de alteridade

religiosa junto à formação dos alunos. Neste caso, a partir dos discursos dos discentes, observamos razoável nível de compromisso com a laicidade, mesmo com a presença, ainda, de valores cristãos hibridizados aos discursos.

No mais, as outras escolas pesquisadas, apresentaram um ER muito acuado e vulnerável ao proselitismo na fala dos alunos, o que revela falta de interesse quanto a uma formação laico/antropológica dada por esta disciplina.

Para alguns sim, para outros não. Porque tem uns que gostam da religião, de assistir, prestar atenção e tem os que não gostam dizem que é besteira. [...] Os alunos que não gostam de participar tem uns que têm religião como católico, evangélico e tem uns que não têm e não participam, bagunçam, aí a professora manda sair de sala. (A1A, quando perguntado sobre as relações pessoais em sala de aula e a importância que a turma dá às aulas de ER).

Observamos neste recorte outro problema recorrente discutido durante algumas entrevistas: a disciplina é de matrícula facultativa, mas como a escola não sabe o que fazer com os alunos que não querem assistir às aulas, acaba “obrigando-os” a permanecer em sala, o que provoca alguns conflitos, principalmente por parte de alunos que, não querendo está em sala, provocam os demais com comentários alheios ao assunto da aula ou agressivos quanto à religião de algum grupo de colegas. Observe o discurso da aluna 1 da escola D:

Pesquisadora: O relacionamento entre os alunos da escola melhorou depois que vocês assistem aula de ensino religioso?

Aluna: Muito não.

Pesquisadora: Não percebeu que melhorou nada? Ainda existe conflito porque eles têm religiões diferentes?

Aluna: Sim.

Pesquisadora: Acontece muito?

Aluna: Muito.

Pesquisadora: Principalmente entre quais religiões?

Aluna: Entre evangélica e a católica.

Pesquisadora: Acontecem sempre essas discussões?

Aluna: É.

Pesquisadora: Como é que a escola resolve esse tipo de conflito?

Aluna: Ah, geralmente não resolve, geralmente fica, não sai da sala, fica só aquela rinha na sala.

Pesquisadora: Você... fica na sala de aula? Por que vocês não trazem pra direção esses problemas ou porque vocês resolvem entre vocês mesmos?

Aluna: Eu acho que não vale a pena trazer pra direção, não vai dar em nada.

Os recortes anteriores refletem a falta de credibilidade que os alunos têm com relação à função pedagógica social da disciplina, que deveria oferecer uma formação para a minimização da intolerância e do preconceito, voltada aos Direitos Humanos, bem como, quanto ao posicionamento da própria escola diante dos possíveis conflitos existentes.

Atribuímos esta sensível posição de escolas e professores no lidar com o fenômeno religioso na escola à forte formação religiosa dos entrevistados, como o leitor poderá perceber na análise de suas falas, mais adiante. Não deve ser fácil vivenciar um momento de transição curricular sob uma ótica epistemológica, social e temporal. Isso está vinculado à impossibilidade de desligar o sujeito de sua religiosidade e aos conflitos geracionais que já mencionamos no capítulo 1.

Trabalhando agora com os discursos dos 04 professores de ER das escolas pesquisadas (um em cada uma delas), nos chamou a atenção o fato de três deles se afirmarem católicos e uma que, apesar de vir de família católica, se declarou ecumênica por influência do próprio trabalho como profissional dessa disciplina. Esta última afirma ter-se tornado professora dessa disciplina:

Pelo fato de ter me dado o desejo, na verdade, de fazer parte dessa disciplina em relação ao que a gente vê da falta dos alunos com a questão do respeito, da ética, da religião, realmente, que perdeu os valores nas famílias [...] não existe mais respeito, não existe mais limites, não existe a fé e a crença neles (alunos) é muito, realmente, solta (PA).

Este recorte evidencia a presença da ideologia cristã tendo em vista a preocupação com a formação para “valores de família” pautados numa ética de relações de lugares e papéis sociais pré-estabelecidos pelas religiões mais tradicionais e hegemônicas. Neste aspecto, esse tipo de formação voltada para uma ética cristã compromete o desenvolvimento da alteridade pela disciplina, pois recai na prática proselitista (OLIVEIRA e SANTOS, 2015).

Considerando que identidades se constituem enquanto se antagonizam (Hall, 2011), porque é negando o discurso do outro que somos obrigados a rearticular nosso próprio discurso, para nos reafirmarmos, levantemos uma reflexão mediante a situação pessoal de cada professor entrevistado.

Sabemos que num contexto social os grupos hegemônicos são formados por uma cadeia de relações que se tecem para simplificar as relações sociais, mas que em busca dessa simplificação, acabam se tornando mais complexas.

Para estes educadores é provável que seja muito difícil se despir de suas crenças pessoais, suas convicções e valores para vivenciar um novo contexto social com o qual, talvez, intimamente não concordem, mas para o qual são obrigados a formar seus alunos. Como transmitir o que não se sente? Como convencer quando não se aceita? Como ensinar quando as dúvidas se multiplicam?

E essa ideologia aparece mais quando questionamos os professores sobre a importância e manutenção do ER na escola pública; neste aspecto, concepções de respeito e cidadania são expostas atravessadas por formações discursivas cristãs:

A gente trabalha assim a diversidade religiosa com eles, a parte da discriminação, que eles têm muito. Muitos têm discriminação com outras religiões, que a gente tem que levar. [...] O respeito, é muito importante, né? E também o tipo de valores no respeito, em cima do respeito a gente trabalha o que? A diversidade, né? (PC).

[...] Ensino Religioso não deixa de ter a sua importância porque eu acho, ela, ela trabalha mais a cidadania, ela trabalha mais o eu, o pessoal, eu acredito muito em ensino religioso, eu gosto muito dessa disciplina (PD).

O excesso de interrogações, como se buscassem uma aprovação por parte da entrevistadora, e a pobreza na descrição do porquê consideram importante a disciplina pela qual são responsáveis, demonstra insegurança por parte destes profissionais. Contudo, um dos educadores mostra-se muito seguro de sua posição, enquanto professor de ER, e relata como costuma desenvolver seu trabalho, conforme podemos verificar abaixo:

Eu defendo que ela (a disciplina) deve permanecer no currículo, porém, deve ser trabalhada como realmente diz os Parâmetros Curriculares Nacionais. Trabalhar tendendo pra uma religião, ou para outra e desvirtuar as questões religiosas também, isso, infelizmente, empobrece o processo de ensino-aprendizagem no tocante ao ensino religioso. [...] eu venho trabalhando sempre em um dos bimestres eu trabalho com religiões de matriz afro e mostrando a riqueza cultural que as expressões religiosas, significativas, que essa religião traz para a nossa humanidade (PB).

No entanto, ao responder sobre os materiais que fundamentam sua prática o professor disse ser participante do Fórum Paraibano de Ensino Religioso e que se fundamenta em suas aulas, especialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), elaborados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) que, como é sabido, são valorativos cristãos.

Primeiro os Parâmetros Curriculares Nacionais. O Parâmetro Curricular Nacional que toca, exatamente, no ensino religioso, isso é muito importante, porque logo no começo como é saber de todos, o MEC não lançou o de ensino religioso, veio, posteriormente, um livreto informando isso. Mas eu participo dos congressos, eu fui aluno especial do mestrado de ciência das religiões e, também, participo do fórum paraibano de ensino religioso. E, com isso eu posso beber lá dentro, até mesmo porque eu trabalho no grupo de pesquisa de direitos humanos e dentro dessas vertentes eu vou, cada vez mais, aprofundando essas leituras, até mesmo porque eu gosto muito de [autor que não identificamos o nome para a transcrição] que trabalha a questão do rito, do mito, do simbólico e dentro dessas leituras aproximando de ciência das religiões é que eu posso me basear, assim como, a matriz curricular que vem do Estado para se debater nas próprias escolas. Eu não desvirtuo o que o Estado determina. (PB, sobre a partir de onde se baseia

para elaborar seus planos e aulas. O livreto a que se refere são os PCNER do FONAPER – grifo nosso)

Sobre isso, de fato é de conhecimento geral que os PCNER do FONAPER, até então, refletem o único documento que sugere uma organização epistemológica e de conteúdos para a disciplina de Ensino Religioso. No entanto, dois fatores encorajam alguns pesquisadores a questionarem a legitimidade desta instituição como organizadora do currículo do ER no país: primeiro, o fato desses PCNER desenvolvidos por ela não terem sido elaborados e reconhecidos pelo MEC, como os demais parâmetros curriculares; segundo, a evidência de que o surgimento do FONAPER está ligado a uma iniciativa do CIER (Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso), fato este que sugere uma forte influência de interesse cristão em continuar controlando o funcionamento do ER no país, mesmo que dentro de uma lógica religiosa pluralista, como já dissemos. Contudo, essa orientação deve mudar, pois, pela primeira vez, o MEC incluiu o Ensino Religioso numa discussão nacional para organização curricular dessa disciplina (BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que deve ser publicada até setembro de 2016).

Voltando às entrevistas com os docentes, abordados agora sobre como lidam com situações de preconceito ou intolerância durante as aulas ou mesmo dentro da escola, o discurso recorrente foi o de que:

Não (há preconceito), a não ser quando tem um que fala do candomblé, que fala da cultura afro, que na verdade, é umbanda ou candomblé e por aí... Aí existem aqueles alunos que, às vezes, nem é pela questão do desrespeito é de querer aparecer e tem outros que, realmente, eles se enfrentam em relação à crença, principalmente, o evangélico (PA).

Observem, no discurso da professora sobre essa situação, a presença de uma ideologia da omissão, haja vista que, para ela, a atitude dos agressores reflete “[...] uma brincadeira, ele só quer aparecer” (PA). Ainda neste aspecto, sobre as dificuldades enfrentadas por eles quanto ao seu trabalho e a interferência dos pais junto aos conteúdos e atividades realizadas na disciplina, a resposta foi a de que:

Dentro desse componente curricular o que eu enfrento mais é o próprio preconceito por outras religiões, porque não aceitam algumas ditas religiões para eles, porque todas as religiões como as religiões de matriz afro, os pais não aceitam com maior facilidade, assim como, a que está tocando a doutrina espírita, às vezes, os pais têm resistência, tem resistência com a questão afro como eu disse anteriormente, até mesmo porque a visão das religiões afro é que o candomblé e essas outras são como macumbas dentro de uma cultura nordestina e, com isso, empobrece o debate e, às vezes, os alunos ficam até com medo de comentar (PB).

É perceptível a dificuldade que os professores têm em lidar com as situações de preconceito durante as aulas, o que se expressa, mais uma vez, através de uma ideologia da omissão, expondo uma formação no ER que não alcança a diferença religiosa do outro. Muitas vezes, os alunos não conseguem se abrir para uma discussão edificante e formativa, expondo um não trabalho na disciplina de desconstrução de pré-conceitos, com abertura de espaço para a alteridade.

Essas dificuldades levantam outra série de hipóteses sobre a qualidade da formação desses professores e do “aproveitamento” destes pela Secretaria de Educação (porque alguns complementam carga horária e apenas um foi para a escola, realmente, para ensinar a disciplina, os demais eram de outra disciplina e foram encaminhados para o ER), bem como a expectativa de ver atuando os novos profissionais saídos das licenciaturas de Ciências das Religiões que surgiram recentemente na Paraíba. Mas, essas são questões que não competem a esta pesquisa discutir.

As entrevistas dos professores expuseram, também, uma posição de insegurança e abandono com relação às suas práticas, sendo evidente, em suas falas, dificuldades com a didática, conteúdo e metodologia nessa disciplina. Assim, foi senso comum, a afirmação de que ministrar o ER não era uma tarefa fácil por exigir que as pessoas se coloquem além de sua formação religiosa pessoal e se abram para compreender, assimilar e transmitir conhecimentos culturais e sociais sobre seus não-semelhantes de forma atrativa e respeitosa.

Durante as entrevistas, a entonação das vozes, a boa vontade em responder as perguntas e a angústia diante de alguns relatos, nos fez perceber que, antes de aprender os conteúdos, seria preciso formar pessoalmente estes professores para que eles, primeiramente pensassem e sentissem com alteridade, para depois interagir em sala de aula com suas turmas.

Adentrando agora na parte final deste capítulo, ou seja, na análise dos 04 discursos dos administradores escolares, todos católicos, ficou evidenciado, de modo geral em suas falas, a presença da tradição da escola voltada aos costumes cristãos:

Corpus Christi, assim a semana santa né? a Páscoa, as procissões que tem a gente sempre tá [...] a gente não usou o feriado (Corpus Christi), só que eles fossem à igreja, participassem. Quem era evangélico permanecesse na mesma religião. Entendeu? Dessa forma (GA, sobre os feriados religiosos na escola).

Na Páscoa a gente apresenta, né? A ceia, como se procedeu a ceia, apresenta algumas passagens, né? Da semana Santa pra eles, não especificamente direcionando para nenhuma religião, mas apresentando de uma forma bem multidisciplinar, né? (GC).

Desse modo, o vínculo desses discursos com as festividades religiosas cristãs, direciona os trabalhos das escolas pesquisadas para uma única linha religiosa (a única exceção, mais uma vez, foi a escola B), revelando que nesses espaços públicos não há uma situação laica. Observamos, também, por parte desses gestores, uma lógica Cristã, às vezes de cunho moralista, nos discursos sobre a importância da disciplina na grade curricular da escola:

[...] importante, até porque com essa diversidade toda de religiões, não digo de religiões, de igrejas, não é? Hoje. Então precisa que haja uma consciência dessa diversidade e da importância da presença de Deus em seja qual for, religião, credo ou qualquer crença (GC).

Com certeza, porque muito do que é trabalhado nessa disciplina não é trabalhado nas outras disciplinas. Então abrange muitas coisas, a questão dos valores, do respeito, de disciplina, então assim, é de suma importância assim (GD).

O interdiscurso²⁴ dos gestores demonstra, sobretudo, a preocupação em expor para nós a ideia de que a escola se preocupa com a formação humana e com a disciplina dos alunos. Mas se prendem, em suas falas, a aspectos proselitistas. Aqui a relação de força é demonstrada na tentativa de constituir um discurso que vem da posição em que eles (gestores) se encontram. O diretor da escola precisa demonstrar segurança sobre as atividades desenvolvidas no ambiente pelo qual ele é responsável. Orlandi (2013) afirma que a hierarquização determina o que pode ser dito, como pode ser dito e a quem pode ser dito. Mas essa relação de poder engloba dois outros exercícios de formação imaginária: o da antecipação discursiva e o da projeção.

A antecipação é a forma como o locutor formula ou articula o que vai dizer, a partir da reação que ele espera do interlocutor. No caso dos diretores, provavelmente quiseram parecer seguros de sua administração, e os professores seguros de sua prática, mesmo com o relato das dificuldades.

A projeção, por sua vez, vai além da hierarquia, ela está relacionada à formação imaginária que se possui, como se fosse uma confirmação do que se diz, porque alguém já disse ou porque é um conceito socialmente aceito. Isso acontece, por exemplo, nas relações professor-aluno, líderes religiosos-fiéis, pais-filhos etc. (GOMES, 2006).

[...] a gente conversa com eles, procura saber a religião deles, eles conversam, às vezes, muitos são negativos, não existe Deus, eu já vi, presenciei, fiquei muito chocada quando a menina falou pra mim... eu perguntei 'qual a sua religião?' Ela disse eu não tenho nenhuma que não existe Deus.[...] Eles não gostam muito não, porque acham assim, faz a diferença entre religião católica, evangélica, essas coisas, mas depois eles

²⁴ Orlandi (2013) define Interdiscurso como uma memória discursiva, um saber discursivo que torna possível todo o dizer. Discutiremos mais adiante este conceito.

chegam ao normal deles que não é, realmente, a divisão de religião, mas o ensino é um todo [...] (GA).

Demonstrar-se chocada diante do relato da aluna é uma forma de intolerância conceitual que remete a uma relação de força entre o lugar que a gestora ocupa (tanto hierárquico quanto religioso) e o lugar que a aluna ocupa. Expressar-se discordante com o discurso da discente de maneira escandalizada é submeter sua verdade sobre a dela, como se a sua posição fosse correta em detrimento da não crença da jovem que, sendo vista como “errada”, deve ser desconsiderada, banida ou “evangelizada”. Talvez como um reflexo desta não percepção de intolerância existente, nenhum gestor afirmou existir dentro da escola situações de conflitos religiosos.

Na época em que vivemos, dominada pelo multiculturalismo e a fluidez de identidades, é prudente repensarmos sobre nosso posicionamento pessoal quanto à existência do outro com suas diferenças e direitos.

Essa nova constituição social tece uma relação muito íntima com o movimento de tolerância/intolerância. Considerando que as identidades precisam se inter-relacionar para coexistirem e, nesse ato relacional precisam se afirmar através de semelhanças e diferenças que apontam um “outro”, essencial para sua existência, reconhecemos situações de intolerância durante os conflitos antagônicos que culminam em lutas hegemônicas provocadas pela impossibilidade de reduzir completamente as diferenças entre Nós e os Outros, mesmo sabendo que são essas diferenças que garantem a existência de ambos os grupos. (OLIVEIRA, 2006, p. 53).

Neste sentido Oliveira (2006) a partir de Burity (1997b) afirma

A tolerância é sim possível quando não nos fechamos em nossas verdades, fechando-nos consequentemente para o(s) Outro(s); contendo essas verdades, podemos assim abrir mão do direito de fazer guerra ao não-semelhante em nome delas (BURITY, 1997 b). É assim que a tolerância, não implicando em neutralidade absoluta em relação ao modo de ser desse dessemelhante, o que garante em sua prática, espaço para o conflito e a divergência; entretanto, implica, em não se horrorizar e, sobretudo em não negar - o que se configura em desrespeito, naquilo que não merece respeito - a existência desse(s) Outro(s), diferente(s) de nós (BURITY, 1997 b In: OLIVEIRA, 2006, p. 56).

Aprofundando-nos uma pouco mais na Análise dos Discursos, é imprescindível que nos apropriemos dos conceitos que envolvem as Formações Discursivas para melhor destrinchar o que, de fato, falam os sujeitos. Orlandi (2013) e Gomes (2006) nos apontam como dispositivos analíticos da AD: ***Paráfrase, Polissemia, Metáfora, Interdiscurso e***

Formações Imaginárias (Relações de sentido, relações de força, relações de lugar e antecipação).

Em todo discurso há sempre algo que se mantém, independente de como se organiza a fala. Neste sentido a **Paráfrase** é vista como essa ideia estável e a **Polissemia** como o movimento das várias formas de se dizer, que configura o processo de significação de quem diz para com o que é dito.

Observe os recortes abaixo:

A professora ensina que devemos respeitar as religiões de cada um. (A1A)

Todas as pessoas têm que ser assim, porque existem muitas religiões diferentes umas das outras, então nós temos que respeitar (A2B)

Respeitar os outros, ao próximo, nunca julgar as pessoas... (A1C)

A gente aprende muito sobre quais as religiões, quais são as diferenças, que não pode ter preconceito, essas coisas. (A1D)

Todos estes alunos elaboram seus discursos sobre a mesma ideia parafrástica: Os professores os têm ensinado a respeitar a religião alheia. Mas cada um elaborou polissemicamente de acordo como essa informação significa para si.

Esse movimento polissêmico também é nos apresentado nas falas dos professores e gestores que conferem ao ER a responsabilidade de uma formação para os valores (cristãos), a cidadania, o respeito e a disciplina. Observem como eles reorganizam seus discursos a partir dessa Paráfrase.

O ensino religioso não só se trata da religião, mas dos valores, da cidadania. (PA)

Importantíssimo [...] a gente resgata assim os valores desses alunos. (PC)

Então abrange muitas coisas (ER), a questão dos valores, do respeito, de disciplina. (GD)

Outro exercício que nos ajuda a identificar como o sujeito atribui significado ao que diz e sobre o que diz é a observação das metáforas as quais recorre. A **Metáfora** se constitui na relação estabelecida, no deslizamento dos sentidos entre palavras e expressões (GOMES, 2006). É a partir dessa superposição que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revistam de sentido. (ORLANDI, 2013 a partir de PÊCHEUX, 1975).

A gente não traz assim a Bíblia para sala de aula, a gente traz assim aquela parte de diversidade, trabalhar o profano. (PC sobre os materiais utilizados em suas aulas)

Aqui nós não temos assim, muito esse problema não. Nós fazemos mais um trabalho de esclarecimento em virtude da mídia a todo momento está com

esses, expondo casos inclusive agora recente, né? Dessa história da parada gay do LGBT em São Paulo, então a gente lida da seguinte forma – esclarecendo, faz seminário, faz palestra pra a gente juntar o dia a dia deles ao estado religioso e respeitando, ensinando eles a respeitar todos esses problemas que vem aí pela mídia social e pela frente. (GC sobre como a escola lida com situações de preconceito)

Não é muita coisa não, mesmo só as propostas, alguma coisa assim, pinceladas, uma coisa aqui outra lá, mas na verdade é a mesma coisa, eu morro de dizer que faltam encontros, falta planejamento, falta a gente se encontrar, fazer encontros com professores de ensino religioso seria uma delícia, uma viagem, promover uma viagem, mostrar pra gente com aulas diferentes, não aquele blá, blá, blá, pelo amor de Deus, blá, blá, blá ninguém tem mais tempo desse blá, blá, blá, eu tô cansada de blá, blá, blá. (PD sobre o que percebeu de mudanças no Ensino Religioso nos últimos anos)

Vejamos: no primeiro recorte, a menos que a professora desconheça o significado da palavra *profano*, ao afirmar que ao invés de trabalhar usando a Bíblia ela trata da diversidade e faz uma troca metafórica com o termo citado, expondo uma relação de sentido (sobre a qual será mais explanado adiante) de que, todo e qualquer material que não seja bíblico, não é sagrado. Isso incluiria outros textos santos de outras denominações religiosas.

No segundo recorte, a gestora traz uma metáfora que transparece uma visão valorativa cristã sobre as atuais relações de gênero, quando substitui “*parada gay do LGBT*” por “*esses problemas*”, levantando uma suspeita de que, embora haja a iniciativa de trabalhar o sentimento de respeito dos alunos para com esse grupo social, tal pensamento esteja mais voltado ao ato de tolerar, com a intenção de banimento, do que com o de alteridade, em que o outro e suas escolhas são vistos como legítimos.

Sobre a diversidade sexual, estatísticas dão conta em vários países, e no Brasil também, do alto grau de intolerância que se manifestas em torno dos segmentos LGBTTTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis e Intersex). Na escola então, essa discussão exhibe não somente grau de violência e agressão física e simbólica, mas sobretudo, elevado índice de má formação de educadores através do não investimento em políticas públicas e curriculares que discutam com seriedade e atualidade a sexualidade. (OLIVEIRA, 2001; NOVENA, 2004; OLIVEIRA & MIRANDA, 2013). Neste sentido, a participação de grupos religiosos tem sido fundamental para a inviabilização e o não investimento nessas políticas. (OLIVEIRA, 2014, p. 616)

Finalmente, o terceiro recorte expõe a indignação de uma professora que percebe as novas propostas curriculares para o ER como “*blá blá blá*”. Considerando que esta é uma professora que está com complementação de carga horária e que afirma nunca ser comunicada sobre formações continuadas, é possível que ela não esteja tão a par das propostas, mas se nos

detivermos apenas ao seu discurso perceberemos que, para ela, a prática em si vale mais do que os documentos que, segundo ela, não oferecem quase nada de novo.

Para formular um discurso nos atemos a um conjunto de informações que façam sentido para nós. Ou seja, tudo que se diz já foi dito e internalizado pelo sujeito que já tomou a ideia e opinião como sua. Assim, constatamos que **Interdiscurso** “é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2013, p.33).

É a questão do ensino religioso como religião, quando muda de religião para ensino religioso já é uma grande modificação e eu acompanho esse processo. Até mesmo porque quando eu fui contratado a questão era "...não, você faz teologia você sabe ensinar religião." E era sempre assim. A professora que me antecedeu, eu percebia que trabalhava muito mais com o jornalzinho da missa do domingo ou eu substitui outra que era protestante ela pedia para os meninos levassem a bíblia pra sala de aula. Eu também trabalho com a bíblia, mas bíblia é um dos instrumentos, a bíblia não é o instrumento para o trabalho de ensino religioso. (PB sobre as percepções de mudança no ER nos últimos anos).

A fala representada é de um professor que multiplica um discurso, de que já se apropriou, a partir das informações conseguidas mediante estudos e formações. Ele, talvez, nem lembre onde ouviu essas informações pela primeira vez, mas as utiliza reorganizando-as, sempre que necessário, para demonstrar uma consciência de controle sobre o que pratica e, quando fala, parece ser a primeira pessoa que emitiu tal conjunto de ideias.

Prosseguindo, a AD nos aponta o exercício de atravessar o imaginário do locutor para compreender o que, de fato, ele emite e como condiciona sua discursividade. Dessa forma, entendemos que as **Formações Imaginárias** são métodos de articulação das quais o sujeito se atém para emitir seu discurso da maneira que pretende, causando o impacto que deseja ao interlocutor, deixando transparecer, segundo ele mesmo acredita, apenas o que achava viável considerando o momento histórico, a posição que ocupa enquanto fala (e mediante o que lhe é questionado) e o receptor a quem se destina o discurso.

Neste sentido, a partir de Orlandi (2013), conceituamos **relações de sentido** como as associações que o sujeito faz com outros discursos já existentes para produzir o seu. Esta relação está intimamente ligada ao conceito de interdiscurso, mencionado anteriormente. Não há discurso que não esteja relacionado a outro e isso nos impele a refletir que, sendo assim, não há começo absoluto nem ponto final para o discurso (ORLANDI, 2013), porque é impossível saber como ele surgiu, no entanto, sabemos que será infinitamente rearticulado e ressignificado não podendo, assim, ser extinto em sua essência.

Nos discursos analisados observamos algumas relações de sentido, no que se refere, por exemplo:

- Prática Pedagógica e importância da formação

Nós crescemos muito quando abrimos-nos e estamos abertos a aprender, a conhecer, [...] nós precisamos aprender com os outros para poder crescer também nessa perspectiva de ensino religioso. (PB sobre a importância da formação continuada)

Trabalho muito texto de música, aquelas músicas que eu sei que a rapaziada tá ligada, né? Então é esse o linguajar deles: “Estão ligados”. Ai então eu digo: “Ó, se liga aqui também” e aí escrevo a letra da música e chamo atenção e canto na sala, não tem importância que seja ensino religioso, eu já aproveito o meu jeito de ser em arte e já aproveito para ensinar religião também. (PD que também ensina Artes e não participa de formações continuadas)

No primeiro discurso percebemos o elo de representação que o professor demonstra sobre a sua formação e a disposição para se abrir ao novo. Por sua vez, a professora do segundo recorte tece o sentido de que o ER pode ser tratado de maneira lúdica, de maneira “arranjada” e não planejada, como deveria.

- Percepção da função do ER na escola

Alguns, assim na matrícula, quando perguntam se o ensino religioso é evangélico, aí a gente explica, evangélico ou então católico, então a gente explica que não existe nenhum dessa explanação de religião específica, mas sim de um Deus que é de todos nós. (GC sobre como explica a função do ER às famílias no ato da matrícula)

Aqui identificamos, inclusive, uma situação de **antecipação** mal sucedida, em que a gestora quis demonstrar total conhecimento e propriedade sobre o que falava, em prol de um ER nos conformes, para causar um impacto positivo na receptora, mas acabou por se perder em suas próprias relações de sentido quando afirma que o ER considera um Deus de todos, ignorando que existem milhares de outras denominações politeístas e que a disciplina deve mencionar, pelo menos, algumas delas.

A partir de Oliveira (2006) e Orlandi (2013) entendemos que as **relações de força** e as **relações de lugar** se apresentam na comparação que fazemos entre a valorização (ou a importância) do que é nosso e do que é do outro, e em como articulamos os discursos considerando a posição que ocupamos no contexto em que ele é emitido e a forma como percebemos nossa própria posição e a do outro no contexto discursivo. A diferença é que na primeira situação há um embate pelo poder de onde emergem as disputas hegemônicas, e na segunda situação há um controle discursivo que parte do lugar em que ocupamos ao falar. O discurso de um professor significaria diferente se ele ocupasse o lugar de um aluno, por exemplo. A hierarquização determina o que pode ser dito e de que forma, considerando que posições ocupam locutor e interlocutor.

Observem a diferença:

Quadro 04: Demonstrativo de discursos que apresentam Relações de força e Relações de lugar.

<i>Relações de força</i>	<i>Relações de lugar</i>
Até então que eu faço a primeira nota deles é qualitativa, sabe? É atenção, é participação, o desenvolvimento dele no grupo, aí ele se preocupa com esse lado de pontuação, aí eles se interessam. (PC, sobre como faz para que os alunos se interessem pela aula e ferindo o artigo 13 da Resolução Estadual 147/2008²⁵). Porque uns não acreditam, né? Na religião, e também não assiste aula, essas coisas, e os outros que dá certo, <u>dá porque eles sabem o conhecimento e acreditam nas coisas</u>. (A2D, justificando o desinteresse de alguns colegas. Aqui a aluna expõe uma relação de força quando afirma que apenas os que creem – como ela – “sabem o conhecimento” e, portanto, se saem melhor nas aulas). Nenhuma. Ninguém chama ninguém pra nada, ninguém [...] eu me sinto muito só, muito abandonada na sala de aula, cheia de aluno, com 46 alunos, mas muito só, muito sem apoio, muito sem curso, muito sem treinamento, muito sem nada. (PD, justificando porque não participa de formações. Aqui se apresenta uma relação de força negativa, em que o sujeito se coloca numa situação de desvantagem).	Quando é um feriado que é dentro do Estado, por exemplo, dia 08 de dezembro é um feriado que traz na religião, da cultura... Assim, na afro... A igreja católica mesmo comemora, procissão, já outras culturas vão pra praia, vão homenagear [...] Matizes africanas, exatamente, Iemanjá[...] então eu acho que o próprio Estado dá essa dimensão de que se você vai pra igreja católica você vai, se você vai pra Iemanjá você vai, então eu acho que é uma questão de escolha da própria identidade da pessoa com aquilo que ele acredita, certo, eu vejo assim na escola. (GB, sobre o ato da escola não comemorar festas religiosas. Neste caso percebemos a relação de lugar na maneira como a pessoa em si e não só a gestora, percebe o lugar do seu não-semelhante, sem exaltá-lo ou diminuí-lo). Tem uma judia também [...] mas a gente se respeita, que a gente é assim, a maioria das pessoas é curioso pra saber como é a religião deles, e a gente soube e a gente soube respeitar. Só é um pouco estranho porque é diferente da da gente, mas a gente respeita. (A1C, sobre a diversidade religiosa na escola. Relações de lugar refletida da mesma forma do discurso anterior, mas refletindo o posicionamento de um aluno aprendendo sobre respeito a diversidade) Não, eles... É assim, a gente passa pra os alunos que é uma disciplina como outra qualquer. Até porque, se não for dessa forma, eles não vão dar o devido valor, o interesse, entendeu? (GD, sobre não contar aos alunos que a disciplina é optativa. Utilizando sua posição de

²⁵ Art. 13 - A avaliação do aluno no componente curricular Ensino Religioso não constituirá objeto para fins de promoção por série, período, etapa, ciclo ou equivalente, sendo dispensada a recuperação. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2008).

	<i>administradora escolar é a solução para obrigar os alunos a “valorizarem” as aulas).</i> É um grupo de jovens que preferem conversar, entre si mesmo, resolver na conversa, do que passar para pessoas que têm leis acima, porque pode gerar outra coisa, entendeu. <i>(A1B, sobre porque não levar adiante situações de preconceito religioso. A aluna, reconhecendo sua posição dentro da hierarquia, afirma que seu grupo prefere não arriscar maximizar as consequências sobre o problema).</i>
--	---

Dessa forma, retomando o conceito de **Antecipação**, podemos acrescentar que é o mecanismo que regula a capacidade de argumentação do sujeito segundo o efeito que queira produzir no interlocutor (ORLANDI, 2013). Aqui cabe destacar que a antecipação, assim como os demais dispositivos anteriormente destacados, está relacionada ao efeito de **Projeção** que, neste caso, e também como já foi mencionado, vai além da posição do sujeito no discurso, mas se refere à formação imaginária que ele tem do receptor.

Na verdade eu fui criada numa família onde nós tivemos uma prática religiosa cristã católica. Hoje, depois da minha disciplina eu frequento, se for possível, qualquer um tipo de crença, de religião né? vou à igreja evangélica, vou à igreja católica, ao centro espírita, até por conhecimento, pra conhecimento e passar, também, esse conhecimento e, também, vendo as demais religiões. Então, não tenho. Hoje eu não tenho, assim, pra dizer sou católica ou evangélica eu me acho uma ecumênica. (PA sobre sua formação religiosa)

Neste caso, a professora regulou sua argumentação para demonstrar à interlocutora que estava aberta a conhecer novos segmentos religiosos a ponto de abandonar, de certo modo, sua formação original. No entanto, em AD devemos estar atentos ao fato de que, quando o emissor diz A, ele deixa de dizer B, ou seja, ao enumerar as religiões a que se propõe explorar a professora se detém apenas a segmentos regidos pelo Cristianismo e no final ainda se diz ecumênica. O que restringe muito seu discurso quanto ao que tenha querido demonstrar.

Arrematando a investigação sob a perspectiva da Teoria do Discurso, a partir de Mendonça e Rodrigues (2008), entendemos que estes discursos, como tantos, são organizados a partir de outros que já são socialmente aceitos e difundidos e, como já dissemos, são os antagonismos que viabilizam a existência deles pela possibilidade de articulações e rearticulações de elementos para permanência da nossa lógica discursiva.

Conforme Mendonça, todo discurso parte de uma organização de muitos grupos que se encontram sob uma causa em comum e se unem para se opor a um fundamento ou sujeito antagônico.

Aos diversos conjuntos a TD chamará de Lógica da Diferença, são agrupamentos que, normalmente, não lutam pelos mesmos ideais ou não compartilham das mesmas convicções, mas que coincidem quanto ao sujeito antagônico que os afeta.

O fato é que, em algum momento, esses grupos pequenos encontrarão um ponto nodal, uma causa em comum, que os fará se unir numa Lógica de Equivalência para atacar seu objeto antagônico.

Para isso, um deles (geralmente o que tem maior grau de insatisfação, mas isso não é regra porque essa “escolha” dependerá do momento social) se disporá a abdicar de algumas de suas particularidades para tomar o que Mendonça e Rodrigues (2008) chamarão de espaço vazio, ou seja, ocupará um espaço de liderança que estava vago, até então, para representar a luta de todos, defender o interesse universal. Por isso, seu discurso perderá algumas peculiaridades, pois passará a articular uma série de diferenças que antes não estavam articuladas entre si, sendo agora capaz de suportá-las em torno de um objetivo que passa a ser contingencialmente comum (MENDONÇA E RODRIGUES, 2008, p. 66). Esse novo discurso constituído é o conceito hegemônico que se oporá ao conceito antagônico do grupo.

Mas, o que serviria para simplificar a organização social discursiva, acaba por torná-la mais complexa ao passo que, alguns conjuntos não se sentirão parte desse vínculo equivalencial, o que os fará sair em busca de outros grupos com os quais se identifiquem mais fortemente. Podemos dizer que esse movimento de dispersão é um contingente.

O maior conflito existencial dessas organizações compõe o que Mendonça e Rodrigues (2008) chamam de vacuidade discursiva, ou seja, os sujeitos passam a ser representados por uma bandeira comum que não corresponde diretamente ao seu objetivo inicial. Isso vai gerar um duplo vazio: a) em relação ao discurso inicial que teve de se rearticular, agora ele é vasto, em defesa de muitos; b) ao próprio polo antagônico que se amplia, não se luta só pelo aspecto do antagônico que o afetava, mas por todos os aspectos do antagônico que firam os grupos envolvidos na rede discursiva em questão.

É aqui que habita o desconforto do deslocamento dos sujeitos: nenhum movimento de agrupamento, atende a totalidade social, nem muito menos responde a capacidade identificatória de todos os agentes envolvidos.

Aplicando esse leque de informações aos nossos sujeitos e seus discursos, podemos dizer que as lógicas de diferenças neste caso seriam: a) alunos que vivenciaram situações de

preconceito, b) alunos que nunca vivenciaram situações de preconceito, c) professores de ER que participam de formações para adequar sua prática, d) professores que não participam de formações. e) gestores cientes da importância de um ER laico, f) gestores proselitistas.

Estes grupos se encontraram num ponto nodal que os agrupa (uma ideologia laica, mas valorativa cristã), para comporem uma Lógica de equivalência, que nós identificamos como sendo a tentativa e, sobretudo, a obrigação de reconstruir as práticas de ER conforme pede a atual legislação.

A partir desse agrupamento equivalencial, os sujeitos se reúnem sob os paradigmas de uma lógica hegemônica de que o ER tem como principal função atribuir sentido a vida das pessoas, no intuito de “salvar” essa geração perdida e indisciplinada a partir dos ensinamentos dos valores cristãos de família, o que está intimamente relacionado à forte formação religiosa dos entrevistados. Assim, mediante os discursos, observamos que o FONAPER é o grupo hegemônico atuante na realidade, por ser principal incentivador da formação continuada de professores no Estado - como já foi dito, tal organização é valorativa cristã - e por ser responsável pela elaboração dos PCNER, base comum no trabalho da maioria dos professores questionados²⁶.

Considerando que os valores morais, dentre tantos outros aspectos, diferem quanto à importância e viabilidade nas diversas manifestações religiosas existentes em nosso país. Constatamos que toda essa organização se opõe, mesmo que os sujeitos não percebam ou admitam, ao objetivo central do Ensino Religioso conforme a legislação vigente:

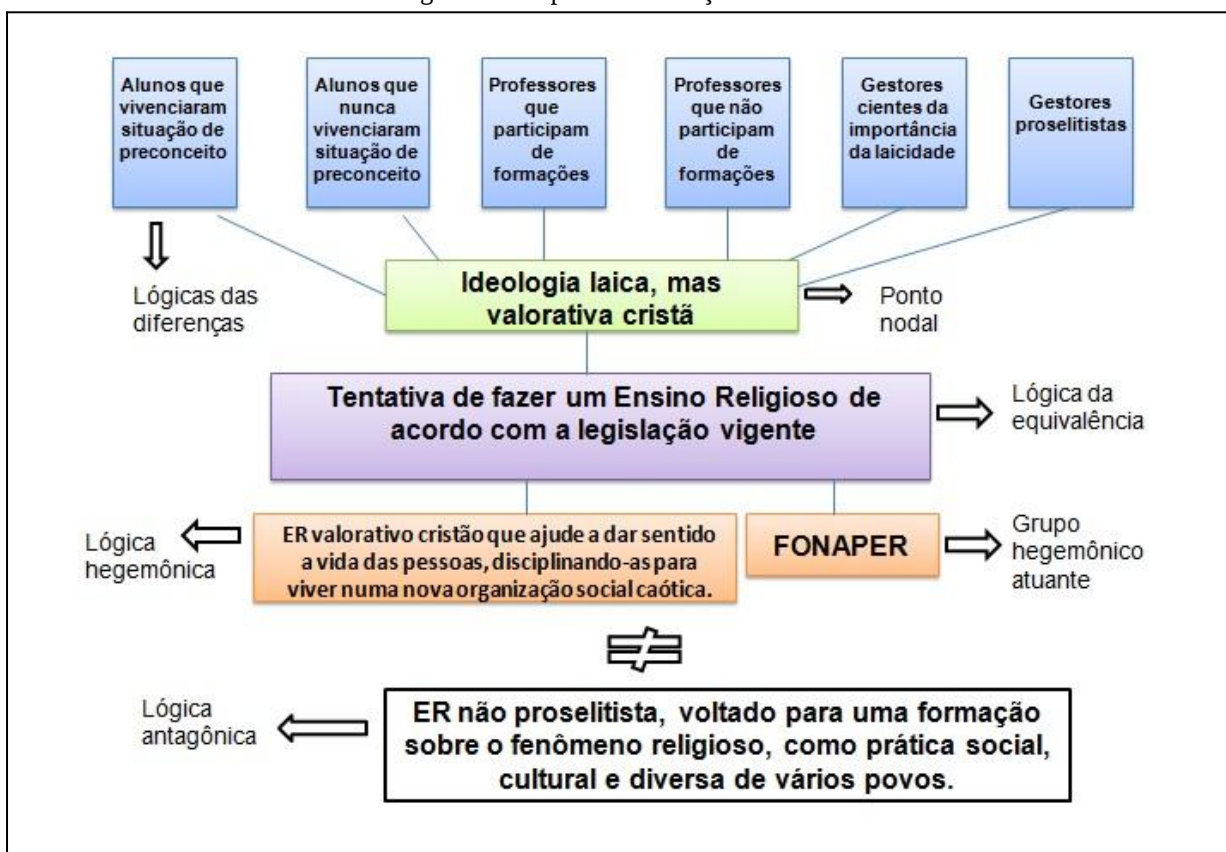
O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1997).

Art. 2º - O Ensino Religioso, caracterizado como Educação Religiosa Escolar, tem caráter interconfessional, distinto da catequese, tanto nos seus objetivos como no seu conteúdo, devendo assegurar o respeito e tolerância à diversidade cultural-religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Parágrafo único - Não será admitido nas escolas públicas qualquer tipo de preconceito ou manifestação em desacordo com o direito individual dos alunos e de suas famílias de professarem um credo religioso ou mesmo o de não professarem nenhum, preservando-se o direito subjetivo de consciência. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

²⁶ Embora destaquemos uma forte influência valorativa cristã sobre a prática dos professores, não a atribuímos apenas a atuação do FONAPER, pois sabemos que a formação pessoal de cada um está intrínseca a sua prática e reconhecemos os esforços e avanços que este Fórum alcançou para que o ER caminhe em direção à prática ideal que a legislação exige.

Organizamos abaixo um esquema para facilitar a visualização dessa construção discursiva sob a ótica da Teoria do Discurso:

Figura 02: Mapa de constatações discursivas



Em alguns casos, os discursos pareciam decorados, mas percebemos que há o esforço para que, efetivamente, aconteça uma formação para os Direitos Humanos. Porém, o discurso verbal ainda é mais forte do que as ações, o que está intimamente associado à necessidade de uma desconstrução social e cultural do preconceito e intolerância instituídos, pelas religiões hegemônicas, sobre seus fiéis. As fortes convicções dos educadores e gestores entrevistados, principalmente, apresentam-se como o principal obstáculo para um ensino da disciplina direcionado conforme regem as leis.

Neste sentido, percebemos como grupos contingentes os contra a permanência do ER no currículo escolar brasileiro: eles não se sentem representados na organização descrita acima porque, embora defendam que deva haver um movimento social contra o preconceito e a intolerância religiosa, acreditam que este não deve partir da escola, exatamente pelo despreparo formativo ideológico dos recursos humanos envolvidos.

Como dissemos a pouco, para que estes discursos sejam construídos os sujeitos precisam abdicar de sua causa inicial, pela causa coletiva. Isso causa um desconforto nos sujeitos que, muitas vezes, não sabem como agir.

Reflitamos sobre a condição de que, a partir do momento que se propõe um movimento de alteridade social, pessoas de diversas crenças se dispõem a defender o direito de outros, não-semelhantes, professarem coisas que elas mesmas, em suas formações pessoais, jamais conceberiam.

Isso exige uma desconstrução valorativa importante. Permanecer fiel às suas convicções, sem enxergar o outro como errado ou “desvirtuado” porque crê diferente.

Apenas com esse exercício já não seremos completamente o que éramos anteriormente. Católicos que não creem em reencarnação defendendo o direito de um Kardecista, Budista ou Hinduísta crerem em vida após a morte. Protestantes (monoteístas) defenderem o direito de Candomblecistas, Umbandistas evocarem seus orixás... Isso reconfigura a forma pessoal de cada um professar sua fé, de verdade irrevogável e intransigente, o que nos tira da nossa zona de conforto.

Mas o foco de onde não podemos desviar, e que é ainda bem difícil, especialmente para professores e gestores porque estão vivenciando esta transição, efetivamente, é que a alteridade é possível, porque ao educarmos os alunos, nesta perspectiva, não precisamos nos desprender dos nossos princípios, apenas estaremos dando a oportunidade de conhecerem quais são as “verdades” dos outros, ajudando-os a internalizar que são tão legítimas quanto as suas.

Acerca disso Oliveira (2006) fundamentada em Ricouer (1995) nos orienta

O próprio Ricouer, comentando acerca das justificações teológicas da tolerância na contemporaneidade, afirma que, neste campo, o grande desafio imposto pela pluralidade de crenças encontra-se no fato de como viver a pluralidade das confissões na própria convicção da fé? Discutindo acerca das religiões cristãs, afirma que “o mesmo espírito de reconhecimento mútuo na diversidade deve estender-se às religiões não-cristãs, sem que os cristãos sejam constrangidos a se fundir num sincretismo vago” (RICOUER, 1995, p. 188). Neste aspecto, defende que o intolerável nesta esfera é o intolerante que não admite que “toda comunidade de fé é uma comunidade de escuta e de interpretação, dotada de uma compreensão finita, todavia aberta para um horizonte ilimitado” (RICOUER, 1995, p. 188 In: Oliveira, 2006, p. 59).

Finalizando, defendemos assim que o discurso sobre o ER deve estar intimamente associado à necessidade de uma desconstrução social e cultural de preconceitos e intolerâncias instituídas pelas religiões, sobretudo as hegemônicas. As fortes convicções religiosas (conscientes ou não) dos educadores e gestores entrevistados, neste caso, apresentaram-se como o principal obstáculo para um ensino da disciplina direcionado conforme a atual LDB.

Mas, todos estes fatores demonstram que a reconstrução da disciplina está em processo e que muitos são os desafios; neste sentido, compreender que vivemos numa era de identidades flutuantes em que, as pessoas possuem o direito de professar o credo que quiserem ou o não credo, faz-se fundamental para não se negar a alteridade como ferramenta de construção de relações mais democráticas e cidadãs.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou uma série de reflexões sobre a dinâmica social pós-moderna e a angústia que envolve a fluidez das identidades nesse novo momento. Assim, aprofundar-se nos conceitos de hegemonia, formações discursivas, discurso, deslocamento, entre outros, nos fez compreender como a existência humana é fascinante e o quanto os dizeres são ricos e cheios de significados quando aprendemos a olhar através de múltiplas versões.

Perceber a forma como os indivíduos articulam seus discursos, dependendo do contexto, do interlocutor e da posição que ocupam ilustra que, mesmo que não admitamos, somos sujeitos plurais constituídos de *N* elementos que nos transformam a cada momento, em alguém com interesses e sentimentos mutantes diante do mundo. Alguns desses elementos constituintes dos seres estão relacionados ao nosso Eu religioso, cultural, firmado na formação humana, familiar e social construída durante a vida.

Contudo, a percepção mutante não é fácil, sobretudo para nossos entrevistados, abordados sobre a disciplina de Ensino Religioso (ER). Percebemos assim, em seus discursos, o quanto é difícil se afastarem de suas convicções religiosas, para operar em prol de uma educação voltada para a alteridade. Observamos, infelizmente, que a maioria deles enxerga o ER como uma disciplina responsável pela formação moral e disciplinadora dos alunos, isto é, aquela que os ajudará a encontrar o sentido de suas vidas, livrando-os da lógica de desobediência aos “bons costumes” e aos valores cristãos.

Através dos discursos dos alunos, identificamos que a grande preocupação dos professores era a de formar para a tolerância e o respeito à diversidade, uma tolerância, no entanto, pautada nos valores de solidariedade e amor cristãos. O que isso tem gerado: a não percepção de grandes mudanças nas relações interpessoais em sala de aula em se tratando de respeito às diferenças religiosas.

Por sua vez, os professores demonstraram certo grau de insegurança em sua prática e dificuldade em trabalhar o princípio de alteridade, pois, associam o objetivo da disciplina a uma formação valorativa e ideológica cristã. Isso também ocorreu com os gestores que, mesmo querendo transparecer propriedade e segurança quanto ao desenvolvimento de um trabalho não proselitista, admitiram realizar comemorações de festas cristãs nas escolas pesquisadas e mencionaram uma perspectiva formativa de que o ER, fundamentalmente, ajuda a disciplinar os alunos, orientando-os para a vida.

Essa tendência valorativa cristã, identificada nos discursos dos sujeitos, reflete tanto a falta de orientação dos professores, como a influência exercida pelo FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso) nas formações e elaborações de materiais oferecidos aos docentes participantes de suas capacitações, tendo em vista que os únicos parâmetros curriculares que ainda existem para a disciplina foram elaborados por este fórum. Sua influência, aliás, é tão forte, que também foi identificada na Resolução Estadual que rege a disciplina.

Percebemos igualmente, a grande dificuldade organizacional que as escolas têm em lidar com os alunos que se recusam a assistir às aulas de ER, o que motivou uma das escolas a omitir dos discentes matriculados, a informação de que a disciplina é de matrícula facultativa. Além disso, embora todos os gestores tenham afirmado que consideram importante a permanência da disciplina no currículo, na maioria das escolas, o Ensino Religioso ocupa um lugar marginalizado, não recebendo incentivos e sendo requisitado quase que exclusivamente nas comemorações e festividades religiosas.

Diante disso, é a dificuldade de se desvencilhar das próprias convicções, para compreender a atual identidade da disciplina, no sentido do desenvolvimento da alteridade, o maior obstáculo localizado neste trabalho para o trato com um ER não proselitista nas escolas estaduais pesquisadas em João Pessoa.

A zona de conforto é um lugar de onde nem todos querem sair, especialmente quando o assunto é religião, pois, muitos ainda associam o ato de garantir o direito do não-semelhante de ser e professar o que quer, a uma mácula em sua própria forma de crer, uma espécie de traição a sua religião. Dessa forma, reportamo-nos a Junqueira (2010) quando afirma:

Como componente do currículo, o Ensino Religioso não deve consistir no ensino de conteúdos religiosos, como se fazia tradicionalmente nas aulas de religião. Não se trata de uma disciplina como as demais, que trabalham conteúdos específicos. Também não deve ter a perspectiva da “revelação”. Necessita do conhecimento que, numa visão pedagógica progressista, oportunize o saber de si. Assim, deve oferecer ao educando elementos básicos que compõem o fenômeno religioso (JUNQUEIRA, 2010, p.107).

Concluimos este estudo reiterando que o nosso debate não objetivou justificar ou penalizar o Ensino Religioso e sua permanência no currículo de escolas públicas, porém, como esta pesquisa foi realizada com o intuito de levantar uma investigação numa realidade que acredita no papel social da disciplina para uma formação em prol do respeito e tolerância à diversidade, justificamos que todos os posicionamentos favoráveis ou não a sua permanência na grade curricular se deram com o fim de apresentar em que circunstâncias seu ensino seria (será) produtivo aos educandos, nesta perspectiva.

Finalmente, é nosso desejo que este trabalho seja mais um instrumento de reflexão e estudo sobre como as escolas podem atuar favoravelmente para uma formação visando à alteridade, educando efetivamente as futuras gerações para conviverem com as diferenças e a pluralidade especificamente religiosa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Pedagogia histórico-crítica: proposição teórico metodológica para a formação continuada**. An. Sciencult, v.1, n.1, Paranaíba, 2009, p. 352-359.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Tradução: Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

_____. **Em busca da Política**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

_____. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Deintizen. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

_____. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gc-LXLIwOFs>. Acesso em 20/08/2015.

BERGER, Peter L. **O Dossel Sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. 9ª reimpressão. Paulus: São Paulo, 2013.

BEZERRA, Teresa Cristina Esmeralda. **Modernidade e Pós-modernidade: uma abordagem preliminar**. Revista Textos e Debates. Ed UFRR. Vol. 2, n. 13, 2007.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: Editora UnB, 1998. Vol. I.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a Teoria da Análise de Discurso: desdobramentos importantes para compreensão de uma tipologia discursiva. **Revista Linguagem: Estudos e Pesquisas**. Vol. 15. Nº 01, p. 171-182, jan/jun, 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 9.475/97**, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: [s.n.], 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19475.htm>. Acesso em: 28 mar. 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: [s.n.], 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 mar. 2015.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pos-marxismo de Ernesto Laclau. In: Marcos Aurélio Guedes de Oliveira. (Org.). **Política e contemporaneidade no Brasil**. Recife: Edições Bagaco Ltda, 1997(a), p. 29-74.

BURITY, Joanildo Albuquerque. **Identidade e Política no Campo Religioso**. Recife, Pernambuco, Editora Universitária, 1997(b).

_____. Teoria do Discurso e Análise do Discurso: sobre política e método. In: WEBER, Silke. LEITHAUSER, Thomas (Orgs.). **Métodos qualitativos nas Ciências Sociais e na prática social**. Recife: Ed.UFPE, 2007.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Regulamenta a oferta da Educação Religiosa nas escolas públicas do ensino fundamental do Estado da Paraíba e dá outras providências. Resolução nº 147/2008.

CUNHA, Luiz Antônio. O Sistema Nacional de Educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 34, nº 124, p. 925-941, jul./set. 2013.

DESCHA BRASIL. **Informe Preliminar Missão Educação e Racismo no Brasil (2010)** - Eixo: Intolerância Religiosa na Educação. Relatoria do Direito Humano à Educação, 2010, p. 14.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO, Editora Letras Livres, Editora UnB, 2010.

FERREIRA, Fábio Alves. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 127, p. 12-18, dez. 2011.

GOMES, Antônio Marcos Tosoli. **O desafio da Análise de Discurso: os dispositivos analíticos na construção de estudos qualitativos**. Revista Enferm: UERJ, Rio de Janeiro, out/dez, 2006, p. 620-6.

GONÇALVES, Ana Maria; MUNIZ, Tamiris Alves. A permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro. Currículo, Políticas e Trabalho docente. **Revista Teias**, v.14, n. 39, p. 117-132, 2014.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais.** Liv Sovik (org). Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. 434 p.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O Peregrino e o Convertido: a religião em movimento.** Tradução: João Batista Kreuch. Vozes: São Paulo, 2008.

HOLMES, Maria José Torre. **Ensino Religioso: problemas e desafios.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Fracaro. **Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso.** Curitiba: Ibpx, 2009.

_____. **A identidade do Ensino Religioso no contexto da laicidade.** Horizonte: Belo Horizonte, v. 8, nº 19, out./dez. 2010, p.101-113.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O Ensino Religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização.** EDUCERE – Revista da Educação. Toledo-PR. Vol. 1, nº 2, jul/dez, 2001, p. 3-18.

_____. **Objeto do Ensino Religioso: uma identidade.** REVER. Ano 12, nº 1, jan/jul, 2012, p. 181-195.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo.** Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2003.

_____. O Retorno do Povo: razão populista, antagonismo e identidades coletivas. Política & Trabalho. **Revista de Ciências Sociais**, n. 23, p. 09-34, out. 2005.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and Socialist Strategy: towards a Radical Democratic Politics.** London: Verso, 1985.

LIRA, Maria Helena Câmara. A Academia das Santas Virtudes: a educação do corpo feminino pelas beneditinas missionárias nas primeiras décadas do século XX. In: SOUZA, Edilson Fernandes de (Org.). **Histórias e memórias da educação em Pernambuco.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 21- 40.

MEIRELLES, Selma. **Informalidade nas relações de trabalho: uma expressão imediata da flexibilização dos modos de produção.** III Simpósio Mineiro de assistentes sociais. CRESS: Belo Horizonte, junho, 2013.

MENDONÇA, Daniel de. A Noção de Antagonismo na Ciência Política Contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia e Política**, n. 20, p. 135-145, jun. 2003.

_____. A Teoria da Hegemonia de Ernesto Laclau e a Análise Política Brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 3, p. 249-258, set./dez. 2007.

_____. Antagonismo como Identificação Política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 9. Brasília, p. 205-228, set./dez. 2012.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do Discurso: Em torno de Ernesto Laclau.** EDIPUCRS: Porto Alegre, 2008.

NASCIMENTO, Flávio Antônio da Silva. **O Beabá do Racismo Contra o Negro Brasileiro:** subsídio didático para estudantes universitários, educadores, professores, formadores de opinião e militantes. Rondonópolis/MT: Gráfica Print, 2010.

NOGUEIRA NETO, Domingo de Souza. **O Quadro Negro.** Revista Mais. Disponível em <http://www.revistamais.com/materias/o-quadro-negro>, acesso em 22/11/2014.

NOVAES, Alan Macêdo de. **A Ciência na Pós-Modernidade:** a falência das metanarrativas e suas implicações na construção do paradigma científico contemporâneo. Revista UNASP. V.1. Nº 12. 2007, p.9-21.

OLIVEIRA, Aurenéia Maria de e SANTOS, Vanessa Nicolau F. LDBEN, Ensino Religioso e Temas Transversais em Escolas Públicas de Pernambuco. In anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação - SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/Cátedra UNESCO, 2015, Curitiba.

OLIVEIRA, Aurenéia Maria de e SILVA, Drance Elias da. E. ALTERIDADE X INTOLERÂNCIA: diretrizes curriculares que podem embasar, mais democrática e pluralmente o Ensino Religioso. In **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 139-160, janeiro/abril de 2012.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. **Multiculturalismo, Pluralismo e (In) Tolerância Religiosa: O relacionamento dos espíritas pernambucanos com os adeptos de outras religiões (1990-2004)**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

_____. Preconceito, Estigma e Intolerância Religiosa: A prática da tolerância em sociedades plurais e em Estados multiculturais. Estudos de Sociologia. In **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. 13, n. 1, p. 239-264, 2007.

_____. Currículo, Alteridade e Tolerância no campo do Ensino Religioso: uma análise através das categorias de hegemonia e agonismo. In: **Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Ed. PUC. 1 CD-ROM.

_____. Pluralismo e Alteridade: o lugar que os segmentos LGBTTTI ocupam no currículo da disciplina de Ensino Religioso nas escolas estaduais e municipais de Recife (PE). **Revista Pistis & Práxis**, v.6, p. 611-625, 2014.

_____. Ensino Religioso, Currículo e Diferença Religiosa e Sexual nas Escolas Estaduais e Municipais de Recife. In anais do XII Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação - SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/Cátedra UNESCO**, 2015b, Curitiba.

_____. Relações de Gênero e Orientação Sexual no Currículo da Disciplina de Ensino Religioso em Escolas Estaduais e Municipais de Recife. **Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião** (Online). , v.13, p.1510 - 1533, 2015a.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas/SP: Pontes, 2013.

PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do Ensino Religioso. **Revista Brasileira de Educação**, p.172-212, set./out./nov./dez. 2004.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas/SP: Ed. Unicamp, 1988.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, Pontes, 2008

PINTO, Céli Regina Jardim. **Notas a Propósito de Ernesto Laclau**. Revista de Ciências Sociais. Montevideu, Vol.15, p.36-48, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. 6ª ed. Edições Afrontamento: Porto, 2002.

SANTOS, Gabriela de Moraes. **Trabalho na Modernidade: sociedade de risco e desrespeito aos direitos sociais e econômicos dos trabalhadores**. VII Congresso Português de Sociologia. Universidade do Porto, junho/2012.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é Pós-Moderno**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2014.

SILVA, Gracileide Alves da. **O Ensino Religioso na Paraíba: desafios na formação docente no contexto educacional**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, 2009.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**: História oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, Culturas e Educação**. Revista Brasileira de Educação. Mai/ Jun/ Jul/ Ago, 2003.

WEBER, Max. **Sociologia das Religiões**. Relógio D'Água Editores, abril, 2006.

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

Gestores:

1. Há quanto tempo a disciplina Ensino Religioso é ofertada na escola?
2. Os alunos sabem que ela é optativa?
3. Como os professores da disciplina são escolhidos ou selecionados para assumi-la?
4. Você considera importante a permanência da disciplina no currículo escolar? Por quê?
5. Como a escola lida com situações de preconceito e intolerância religiosa entre os alunos?
6. Vocês comemoram feriados ou dias religiosos na escola? Quais são eles?
7. A escola já teve a curiosidade em saber quais as religiões professadas pelos alunos e suas famílias? Justifique.

Professores:

1. Há quanto tempo você leciona esta disciplina?
2. Por que você leciona Ensino Religioso?
3. Você considera importante a permanência da disciplina no currículo escolar? Por quê?
4. Quais dificuldades você enfrenta ao assumir este componente curricular?
5. Onde você recebe/recebeu orientações ou em que você se baseou para elaborar seu plano de curso? Quais os temas tratados e as referências bibliográficas?
6. Você participa de alguma formação continuada? Como elas acontecem?
7. O que mudou na prática da disciplina desde quando você a assumiu até agora?

Alunos:

1. Você acha importante participar das aulas de ER? Por quê?
2. Quais os temas que vocês discutem durante as aulas?
3. Vocês comemoram feriados ou dias religiosos na escola? Como eles acontecem?
4. O relacionamento entre seus colegas mudou depois que vocês começaram a estudar ER?
5. Você já sofreu algum tipo de preconceito religioso aqui na escola? Como aconteceu?
6. Como a escola lida com questões de preconceito e intolerância religiosa?
7. Como você se relaciona com colegas que professam uma religião diferente da sua ou que não professa nenhuma religião?

APÊNDICE B – Modelo dos termos de consentimento (gestores e professores).**UFPE****Ficha de Caracterização**

Nome: _____ Idade: _____

Gênero: () M () F Formação acadêmica: _____

Grau de escolaridade: () médio completo () superior incompleto

() superior completo () especialização () mestrado () doutorado

Tempo de atuação na função: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, () professor / () gestor da escola _____, localizada na cidade de João Pessoa – PB, concordo em colaborar com a pesquisa RELIGIÃO E DIÁLOGO NA ESCOLA, desenvolvida pela mestranda Karla Alexandra Dantas Freitas Estrela, devidamente matriculada no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, respondendo a uma entrevista semiestruturada estando ciente da garantia do meu anonimato na divulgação dos resultados.

Assinatura do colaborador da pesquisa

APÊNDICE C – Modelo dos termos de consentimento (alunos).**UFPE****Ficha de Caracterização**

Nome: _____ Idade: _____

Gênero: () M () F Formação acadêmica: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, aluno (a) devidamente matriculado (a) na escola _____, localizada na cidade de João Pessoa – PB, concordo em colaborar com a pesquisa RELIGIÃO E DIÁLOGO NA ESCOLA, desenvolvida pela mestranda Karla Alexandra Dantas Freitas Estrela, devidamente matriculada no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, respondendo a uma entrevista semiestruturada estando ciente da garantia do meu anonimato na divulgação dos resultados.

Assinatura do colaborador da pesquisa ou de seu responsável

ANEXO A – Resolução Estadual Normativa para a Educação Religiosa na Paraíba**GOVERNO
DA PARAÍBA****Secretaria de Estado da Educação e Cultura
Conselho Estadual de Educação****RESOLUÇÃO Nº 147/2008**

REGULAMENTA A OFERTA DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DA PARAÍBA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, no uso de suas atribuições legais, e em consonância com o disposto no art. 210, § 1º, da Constituição Federal; art. 207, § 1º, inciso IV, da Constituição Estadual; art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a nova redação dada pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, Pareceres nºs 05/97, 12/97 e 97/99 do Conselho Nacional de Educação; Resolução 02/98 da Câmara de Educação Básica/CNE, e por decisão do Conselho Estadual da Paraíba,

RESOLVE:**CAPÍTULO I
Das Disposições Preliminares**

Art. 1º - A Educação Religiosa, de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, e matrícula facultativa para o aluno, é parte integrante da formação básica do ser humano, como pessoa e cidadão, constituindo área de conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

Parágrafo único - A Educação Religiosa deverá constar do projeto político pedagógico das escolas.

Art. 2º - A Educação Religiosa tem caráter inter-religioso, distinto da catequese, tanto nos seus objetivos como no seu conteúdo, buscando assegurar o respeito e tolerância à diversidade cultural-religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo único. Não será admitido, nas escolas públicas, qualquer tipo de preconceito ou manifestação em desacordo com o direito individual do educando e de suas famílias de professarem um credo religioso ou mesmo o de não professarem nenhum, preservando-se o direito subjetivo de consciência.

Art. 3º - O objeto da Educação Religiosa é a compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado em tradições religiosas, devendo pautar-se nos seguintes princípios:

- I - concepção interdisciplinar do conhecimento na estruturação curricular e na avaliação;
- II- contextualização do conhecimento, que leve em consideração a relação essencial entre informação e realidade;
- III- aprendizado da dignidade humana, própria e do outro;
- IV- convivência solidária, mediante diálogo ecumênico e inter-religioso, respeitando as diferenças e mantendo compromisso moral e ético;
- V- reconhecimento de que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de grupos sociais, cujo conhecimento deve promover o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente.

Art. 4º - A Educação Religiosa tem como objetivos:

I - proporcionar, na educação escolar, oportunidade para que o educando descubra o sentido mais profundo da existência;

II - oferecer ao educando a possibilidade de perceber a transcendência da sua existência e de como isso confere nova dimensão ao seu ser;

III - analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações sócio-culturais;

IV - refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;

V - subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas;

VI - articular o conhecimento religioso com os demais conhecimentos que integram a formação do cidadão.

VII - orientar para uma formação harmonizadora dos aspectos somáticos, emocionais e espirituais do educando.

Art. 5º - O sistema estadual de ensino ouvirá entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos da Educação Religiosa, respeitando o que dispõe esta Resolução.

CAPÍTULO II

Da Oferta, Conteúdos e Avaliação

Art. 6º - A Educação Religiosa será ofertada no horário normal das escolas públicas de Ensino Fundamental, acrescida ao mínimo de 800 (oitocentas) horas anuais previstas na Lei nº 9.394/96.

Art. 7º - Os conteúdos da Educação Religiosa, quando ofertados nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, serão trabalhados sob a forma de temas transversais.

Art. 8º - Os conteúdos da Educação Religiosa, quando ofertados nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, serão trabalhados conforme a composição da matriz curricular.

Art. 9º - O componente da Educação Religiosa, nos anos finais do Ensino Fundamental, poderá ser ministrado sob a forma de aulas convencionais ou, módulos, seminários, palestras, oficinas, projetos e ações similares.

Art. 10 - Os conteúdos da Educação Religiosa, referidos nos artigos 7º e 8º, serão fixados pela escola, de acordo com seu projeto político-pedagógico, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e outros parâmetros curriculares específicos estabelecidos pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipais.

Parágrafo único - As metodologias e materiais didático-pedagógicos para a Educação Religiosa deverão estar adequados às diretrizes e parâmetros referidos no *caput* deste artigo.

Art. 11 - A carga horária semanal do componente curricular Educação Religiosa, nos anos finais do Ensino Fundamental, será estabelecida de acordo com o planejamento da Escola.

Art. 12 - A organização das classes, para as aulas de Educação Religiosa, nos anos finais do Ensino Fundamental, obedecerá, preferentemente, aos mesmos critérios utilizados para as demais disciplinas.

Parágrafo único - Será admitida a organização de classes com a reunião de várias turmas de um mesmo ano, obedecidos os critérios relativos ao número máximo de alunos por classe e a capacidade física das salas de aula.

Art. 13 - A avaliação do educando no componente curricular Educação Religiosa não constituirá objeto para fins de promoção por ano, período, etapa, ciclo ou equivalente, sendo dispensada a recuperação.

Art. 14 - A Escola, no ato de matrícula, quando for o caso, deverá informar ao educando, se maior de idade, ou a seus pais ou responsáveis, quando menor, a oferta do componente curricular Educação Religiosa, e os respectivos conteúdos, bem como a faculdade de matricular-se no mesmo.

Art. 15 - A opção do aluno, em relação à Educação Religiosa, só se efetivará mediante a sua manifestação expressa, se maior de idade, ou dos seus pais ou responsáveis legais, quando menor, através de documento, no ato da matrícula, que deve ser registrado em sua ficha individual e em seu histórico escolar.

Parágrafo único - Uma vez inscrito, o aluno só poderá se desligar por manifestação formal, sua ou do responsável.

CAPÍTULO III **Da Habilitação e Admissão de Docentes**

Art. 16 - Considera-se habilitado para o exercício do magistério da Educação Religiosa nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

I - o graduado em Curso Normal Superior;

II - o graduado em Curso de Pedagogia, com habilitação para o magistério dos anos iniciais;

III - o portador de diploma obtido em Curso de Nível Médio - modalidade Normal, ou equivalente.

Art. 17 - Considera-se habilitado para o exercício do magistério da Educação Religiosa, nos anos finais do Ensino Fundamental, o portador de, no mínimo, diploma de licenciatura ou bacharelado em Ciências da Religião ou Educação Religiosa Escolar, História, Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia e Psicologia.

Parágrafo único. A titulação referida no *caput* deste artigo deverá ser obtida por agências formadoras devidamente autorizadas e credenciadas.

Art. 18 - Observados os requisitos constantes nos arts. 17 e 18 desta Resolução, as Secretarias de Educação, Estadual e Municipais, poderão estabelecer critérios adicionais para a distribuição de turmas de Educação Religiosa nos estabelecimentos escolares.

Art. 19 - Em caso de admissão por concurso ou admissão temporária, de novos professores de Educação Religiosa para o Ensino Fundamental, deverão ser observados os mesmos requisitos de titulação constantes nos arts. 17 e 18 desta Resolução.

Art. 20 - As aulas de Educação Religiosa serão remuneradas de acordo com a legislação que rege as demais disciplinas.

Art. 21 - As Secretarias de Educação, Estadual e Municipais, estimularão e promoverão cursos de formação, com carga horária não inferior a 180 h (cento e oitenta horas).

Art. 22 - Na formulação, execução e avaliação de políticas de qualificação de recursos humanos para a Educação Religiosa, as Secretarias de Educação, Estadual e Municipais, ouvirão entidades civis, bem como as agências formadoras devidamente autorizadas e credenciadas.

CAPÍTULO IV **Das Disposições Finais**

Art. 23 - Esta Resolução se aplica aos estabelecimentos escolares públicos estaduais e, também, aos estabelecimentos públicos municipais de Ensino Fundamental, quando o respectivo município não houver constituído o sistema próprio de ensino.

Art. 24 - Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 25 - A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 26 - Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho Estadual de Educação, 05 de junho de 2008.

SEBASTIÃO GUIMARÃES VIEIRA
Presidente

GISELDA FREIRE DINIZ
Relatora