

---

# ALTERIDADE X INTOLERÂNCIA: Diretrizes curriculares que podem embasar mais democrática e pluralmente o Ensino Religioso

*Aurenéa Maria de Oliveira  
Drance Elias da Silva<sup>(\*)</sup>*

## RESUMO

Este artigo fundamenta-se em dados colhidos em pesquisa financiada pelo CNPq iniciada em agosto de 2010. Nosso objetivo principal é examinar os discursos que perpassam o Ensino Religioso (ER) no Brasil, mais especificamente nas escolas públicas estaduais e municipais de Recife e Olinda, em Pernambuco. Para tal, apoiamos-nos na Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau, e na metodologia da Análise de Discurso desenvolvida por Michel Pêcheux em sua terceira fase. Assim, procuramos sublinhar questões vinculadas à pluralidade, à diferença e à alteridade religiosa, buscando observar perspectivas intolerantes ou não, que envolvam o ER, com o fim de discutir alguns eixos democráticos que possam embasar o currículo dessa disciplina.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso; Discurso; Currículo.

## CONFIGURAÇÕES DISCURSIVAS EM TORNO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Segundo Cury, o Ensino Religioso, aceito legalmente como parte dos currículos das escolas oficiais do ensino fundamental no Brasil atual, é tema de alta complexidade, pois sua discussão, entre outras questões, envolve a problemática da laicidade do Estado, da secularização da cultura, da realidade socioantropológica dos múltiplos credos e a face existencial de cada indivíduo (CURY, 1993; 2004).

Nesse aspecto, defende que, nas sociedades ocidentais, especificamente a partir da modernidade, a religião deixou de ser o componente da origem do poder terreno e, aos poucos, foi cedendo espaço para que o Estado “ocupasse esse lugar”. O Estado, assim, passou a se denominar de laico, ou seja, procurou tornar-se equidistante dos cultos religiosos, sem assumir um deles como religião oficial.

Desse modo, a laicidade pode conviver com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, porém não pode conviver com o Estado portador de confissão religiosa. Por outro lado, como destaca, tal modelo de Estado também não adota a religião da irreligião ou da antirreligiosidade,

---

<sup>(\*)</sup> **Aurenéa Maria de Oliveira.** Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora adjunta I da UFPE, Centro de Educação, Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (Núcleo de Teoria e História da Educação).

**Drance Elias da Silva.** Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor adjunto da Universidade Católica de Pernambuco, Mestrado em Ciências da Religião e Bacharelado em Teologia.

---

pois, ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, ele se compromete a liberar as igrejas do controle quanto à especificidade do religioso e se libera também do controle religioso. Isso quer dizer, para Cury, que temos o deslocamento do religioso, do estatal para o privado, com a assunção da laicidade como um conceito referido ao poder de Estado (CURY, 2004).

Já a secularização – algo mais complexo – refere-se, para ele, ao processo social em que os indivíduos e ou grupos sociais vão distanciando-se de normas religiosas quanto ao ciclo do tempo, quanto a regras e costumes e mesmo com relação à definição última de valores (CURY, 2004). Assim, o Estado pode ser laico e, ao mesmo tempo, presidir a uma sociedade mais ou menos secular, mais ou menos religiosa. Grupos sociais podem, então, professar-se agnósticos, ateus; outros preferir o reencantamento do mundo, seguindo variadas confissões religiosas, e todos podem convergir na busca da paz (ZANONE, 1986 *apud* BOBBIO *et al.*, p. 670-674). Por conta disso, para Diniz e Lionço, no Brasil podemos até ter tido/ter um Estado laico; todavia, uma sociedade secularizada, não (DINIZ; LIONÇO, 2010). Sobre isso, Giumbelli (2008) afirma:

No Brasil, em se tratando de laicidade, nos deparamos com a aurora republicana como marco. É quando se adota de modo assumido o princípio da separação entre Estado e igrejas. Em termos mais concretos: rompe-se com o arranjo que oficializava e mantinha a Igreja Católica; o ensino é declarado leigo, os registros civis deixam de ser eclesiásticos, o casamento torna-se civil, os cemitérios são secularizados; ao mesmo tempo, incorporam-se os princípios da liberdade religiosa e da igualdade dos grupos confessionais, o que daria legitimidade ao pluralismo espiritual. Note-se que estamos no final do século XIX e a amplitude desse projeto de laicização coloca o Brasil ao lado, e mesmo à frente, de outros países igualmente comprometidos com aqueles princípios. Mas como eles foram concretizados? Levantar tal questão implica em apostar na seguinte ideia: mais do que princípios, o que estão em jogo são dispositivos que configuram a relação entre Estado e religião dentro das exigências da laicidade, partindo-se da constatação de que esse modelo é adotado simultaneamente em muitas nações. Ou seja, temos muitos experimentos de laicidade naquele momento histórico e não precisamos, para entendê-los, sujeitar a maioria deles a um referencial analítico decalcado de alguma situação nacional particular (GIUMBELLI, 2008).

Casseb, não se atendo a este debate diretamente, defende que, independente de tais questões, é fato que em nosso país, desde os tempos imperiais até hoje, as discussões sobre o Ensino Religioso perpassam por três pontos principais que se alimentam do embate entre Estado laico X sociedade secularizada: a permanência ou não dessa disciplina como regular no currículo; sua identidade e conteúdos; a formação do(a) professor(a) que a ministra (CASSEB, 2009).

---

Assim, os mencionados pontos que, de acordo com ele, podem ser mensurados por meio das várias normatizações da disciplina em questão ao longo de nossa história, dialogam com interesses debatidos na esfera política. Nela, de um lado temos os segmentos defensores do Estado laico – a apregoar a retirada do Ensino Religioso das escolas como processo que comunga no caminho da construção de uma sociedade secularizada – e, do outro, temos aqueles que defendem o Ensino Religioso como componente curricular, reconhecendo a não secularização da nossa sociedade e, com isso, a necessidade do ER como componente curricular importante da formação humana, indispensável para a construção cidadã e moral dos brasileiros. Ainda para o mesmo autor, temos o grupo daqueles que buscam a integração de ambas as perspectivas.

Portanto, o Ensino Religioso ainda é assunto que gera muita polêmica e controvérsias, as quais são consubstanciadas por modelos e práticas de ensino ainda conforme aspectos confessionais, apesar da legislação brasileira atual preconizar um ER não proselitista.

A propósito, a Constituição Federal em vigor desde 1988, no art. 210, parágrafo 1º do Capítulo III, da Ordem Social, entende que o Ensino Religioso não proselitista e de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental. A inclusão desse dispositivo deu-se com significativa mobilização nacional promovida especialmente pela Igreja Católica (no Brasil, a principal interessada na manutenção do ER nas escolas públicas) o que resultou na segunda maior emenda, em número de assinaturas, apresentada ao Congresso Constituinte. Porém, em todo o país, há grande debate sobre o Ensino Religioso no sentido de, se ele for mantido, deverá ser renovado seu conceito, prática pedagógica, currículo, natureza e metodologia. (FONAPER, 2006, p. 18).

Assim, no dia 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a LDB (Lei 9.394/96), denominada também de Lei Darcy Ribeiro, em cujo art. 33 foi inserido o Ensino Religioso no contexto global da educação, preconizando-se o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. Todavia, a mesma lei manteve-o como disciplina que não oneraria o Estado. O fato provocou protestos, mais uma vez, advindos, sobretudo, dos setores católicos. (JUNQUEIRA, 2007, p. 37).

Sob pressão, finalmente, no dia 22 de julho de 1997, foi promulgada a Lei 9.475, que alterou o art. 33 da LDB, retirando o termo “sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos” e dando outros dispositivos:

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 Educação Básica, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º. 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<sup>o</sup>. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (JUNQUEIRA, 2007, p. 45).

Com a Lei 9.475/97, o Ensino Religioso no Brasil passou a ter as seguintes características: a disciplina é considerada como parte integrante da formação do cidadão; a não permanência do Ensino Religioso confessional nas escolas públicas; a disciplina deve ser oferecida e ministrada nos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental; deve ser assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil; são vedadas quaisquer formas de proselitismo; cabe aos sistemas regionais a regulamentação dos procedimentos para a definição dos conteúdos e das normas para habilitação e admissão dos professores.

A partir dessa lei, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução 02/98, estabeleceu que a disciplina deve ser integrada no conceito de área do conhecimento, definindo-se norteadores e estruturas de leitura e interpretação da realidade essencial, para garantir a possibilidade de participação autônoma do cidadão na construção de seus referenciais religiosos (OLIVEIRA, 2007).

Sendo assim, em meio a um debate polêmico, em 1997, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, com o intuito de subsidiar e auxiliar sistemas de ensino, professores(as) e estudantes na caracterização geral da referida disciplina, mediante a organização dos conteúdos (Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos, *Ethos*), tratamento didático desses conteúdos e dos pressupostos para avaliação, tomando como diretriz a abordagem do fenômeno religioso e das religiões pelo prisma da Antropologia da Religião (OLIVEIRA, 2007; FONAPER, 2006).

Contudo, segundo Casseb (2009), várias propostas para a normatização do Ensino Religioso, encontram-se presentes atualmente nas salas de aula de nosso país de modo confuso, para ele, muitas vezes equivocado. Isso porque perspectivas confessionais e proselitistas e as pautadas no cientificismo encontram espaço nos sistemas educacionais, caracterizando modelos de ensino dessa disciplina que refletem uma mistura híbrida entre heranças do período em que o ER era confessional no país e as novas propostas de respeito à pluralidade cultural e religiosa do Brasil.

---

## ENSINO RELIGIOSO NUM CENÁRIO PLURAL – EMBATES PRÓS E CONTRAS

De acordo com Ranquetat Jr. (2007), o pluralismo é uma das características fundamentais das sociedades atuais. Dessa forma, para ele, ao contrário do que ocorria nas sociedades arcaicas e tradicionais, nas quais um único sistema de valores e de crença abarcava a tudo e a todos, contemporaneamente presenciamos a coexistência de diversos sistemas de valores, de religiões e de sentidos que competem entre si. Além da multiplicidade de denominações religiosas, o indivíduo pode escolher entre viver sem qualquer religião ou, então, agarrar-se a uma das múltiplas e variadas ideologias modernas ou ainda, viver em trânsito religioso ante o leque de opções que encontra (BERGER e LUCKMANN, 1996).

Dentre as diversas formas de pluralismo existente nas sociedades ocidentais contemporâneas, a que nos interessa é a do pluralismo religioso, que esboça o fim do monopólio religioso, ou seja, desenha o término da situação em que uma única religião dominava se não todas, mas a maior parte das esferas da vida social. O pluralismo religioso, sendo, para Mariano (2002), consequência da laicização do Estado, da separação entre poder político e religião, conduz ao quadro de disputa entre as religiões, formando, sobretudo em sociedades de modelo liberal, um mercado religioso.

Nesse aspecto, é que, para Pierucci (2005), o Ensino Religioso nas escolas públicas, em sua nova configuração legal e em sua atual proposta curricular, reflete a desmonopolização do campo religioso brasileiro. Já, para Dickie (2003), a presença do ER nas escolas públicas representa a tentativa de recuperação para as religiões de alguma influência no espaço público, por meio da legitimação de sua autoridade sobre a vida cotidiana e cultural, vistas como dilaceradas pelo individualismo e pela falta de valores. Tal tentativa, no entanto, se faz sobre novas bases em relação ao período ecumênico e pré-ecumênico do país, pois se revela mais democrática e preocupada em respeitar as individualidades presentes no esforço conjunto de grupos estratégicos (p. 15).

Nesse aspecto, a autora ressalta que a LDB de 1996 – alterada em seu art. 33 pela Lei 9.475/97 – estabeleceu nova concepção de Ensino Religioso nas escolas públicas, possibilitando o acesso diversificado das várias religiões à esfera pública. Assim, a configuração atual do ER permite que religiões até então ausentes do ensino público tenham também oportunidade de serem ensinadas nas escolas públicas. Além disso, por meio da entidade civil prevista na mencionada lei, diversos grupos religiosos podem participar na elaboração do conteúdo da disciplina em tela, ao contrário do que ocorria: apenas os grupos religiosos hegemônicos participavam nessa elaboração. Assim, abre-se espaço para que outros grupos e atores religiosos minoritários exerçam alguma influência no espaço público por meio do ER (BRASIL, 2006).

---

De fato, na atualidade, nas escolas públicas, o ER não se reveste, pelo menos legalmente, de forma confessional, não está sob o controle direto de uma hierocracia. Com isso, abre-se espaço para que as religiões deem, mediante tal disciplina, alguma visibilidade ao elemento religioso na esfera pública. Para Lui (2006), essa busca por visibilidade é notória à medida que, contra ou a favor, as instituições religiosas estão utilizando a implementação do ER como vitrine, que tem sido palco de disputas, na esfera pública, entre aquelas religiões que intensificam sua luta para ali permanecerem e outras que lutam por um lugar na mesma esfera. Por conseguinte, os grupos religiosos se articulam em conjunto, visando a exercer alguma influência na formação e na educação de crianças e jovens.

Em relação a isso, segundo Dickie (2003), a grande peculiaridade da questão reside na possibilidade de que esse discurso se tem construído de modo a não enfatizar a competitividade entre religiões, posto que ele é perpassado pelo mote da ação afirmativa pautada pela temática da inclusão (p. 16). Ainda para a autora, os defensores do ER nas escolas públicas assumem o discurso público que utiliza princípios da visão liberal, democrática e individualista, enfatizando que o acesso ao referido tipo de ensino é um dos direitos dos cidadãos.

Assim, o Ensino Religioso nas escolas públicas é destacado pelos grupos religiosos como direito individual dos cidadãos e dever do Estado. Sobre isso, Carneiro (2004) sublinha a intenção de se colocar o religioso como dimensão da existência da coletividade nacional, ou seja, como dever básico do Estado na formação dos cidadãos (p. 6). Nessa perspectiva, o ER se transforma em um dos direitos do cidadão, isto é, em elemento fundamental para garantir-lhe o pleno exercício de seus direitos no espaço nacional. A religião passa a ser, portanto, um direito de todo cidadão e o Estado brasileiro delega aos diversos grupos religiosos reunidos em uma entidade interconfessional, como o Conselho Nacional de Ensino Religioso (CONER), a tarefa de auxiliar as escolas públicas em tudo aquilo que diga respeito a essa disciplina. Importa frisar: o Estado não delega a uma única confissão religiosa em particular, mas a uma entidade que congrega diversos grupos religiosos (MARIANO, 2002). Desse modo, o CONER e outras organizações interconfessionais e ecumênicas se revelam não apenas como espaços de encontro e aproximação entre as religiões, mas também como campo de lutas, tensões e de desconfianças entre as diversas confissões. Há que se enfatizar, entretanto, a influência preponderante da Igreja Católica dentro das entidades de cunho ecumênico.

Por outro lado, temos os discursos contra a presença desse tipo de ensino nas escolas públicas. Apoiados, principalmente, na defesa da religião como espaço da esfera privada, e não de *res publica*, salientam pontos acerca da passionalidade que a presença do ER pode provocar na sala de aula. Nesse sentido, conforme destacam Diniz e Lionço (2010), o ER no Brasil, ao não ter criado

---

ainda condições de se comprometer com a promoção de um ensino plural e diversificado em sala de aula, pode reforçar estigmas que recaem, em especial, sobre religiões minoritárias.

Contudo, longe de querer esgotar o debate, concordamos com Giumbelli (2008) quando salienta que mais que um muro que inviabiliza relações, o interessante é buscar entender como as formas de aceitação do religioso se deram dentro de um espaço público laico, ou seja, compreender “[...] modos de presença que permitem, legitimamente, o reconhecimento do religioso no espaço público, modos que dialogam, mesmo que não se definam apenas por ele, com o princípio da laicidade” (2008). Nesse aspecto, modos híbridos que permitiram/permitem tais diálogos são reveladores de dinâmicas que, para além dos discursos pró e contra, revelam singularidades, especificidades de processos nos quais e sobre os quais grupos disputam hegemonias de poder nesse campo.

### **DISCURSO E IDEOLOGIA – PERCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO RELIGIOSO EM PERNAMBUCO**

A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (1993), defende que há proliferação de significantes presentes na sociedade cuja competição pelos significados se dá em processos de disputas hegemônicas atuantes nas relações sociais. Assim, não aceita que a relação entre significante e significado coincida estritamente; pelo contrário, o vínculo entre o significado e o significante, sendo contingente, só é preenchido por um e ou vários significados de modo incerto, no processo social (p. 10). Naturalmente existem os pontos nodais, ou seja, pontos que esboçam estabilidades relativas de sentidos e implicam em certa fixação, porém não significam imutabilidade, rigidez de sentido; desenham, sim, uma hegemonia do sentido em determinada, mas não única, direção (OLIVEIRA, 2006).

Desse modo, conceituando discurso “[...] como uma totalidade significativa que transcende a distinção entre o linguístico e o extralinguístico” (LACLAU, 1993, p. 10), o mesmo autor afirma que existe uma realidade extralinguística inseparável do discurso, posto que é esse discurso quem a constitui simbolicamente, conferindo-lhe significado por meio das ou nas relações sociais. Assim, nada está fora do discurso – o que não significa afirmar que tudo é discurso – e isso ocorre, porque a relação entre o mundo social e àquele (discurso) não se desfaz à medida que o que neste mundo se tem, por mais material que seja, se constitui, mesmo como material, através do(s) significado(s) advindo(s) do(s) discurso(s) (OLIVEIRA, 2006).

Assim, para Laclau (1990), o social é infinito e aponta sempre para a impossibilidade da sociedade, porque todo sistema social é formado por uma infinidade de sentidos que inviabilizam a

---

possibilidade de se obter o todo unitário acerca da sociedade que se funde sobre processos sociais de antemão determinados. Destarte, reconhecendo o caráter relacional existente no social, esse autor renuncia à fixação essencial de sentido(s), vislumbrando, no social, um jogo infinito de diferenças que fixam sentido(s), sim, porém reiteramos, de modo provisório, relativo e contingente. Essa fixação de sentido, que ocorre de modo relacional por meio de práticas sociais, estabiliza os discursos, dando-lhes direção que não exclui horizontes outros de possibilidades (p. 104).

Diante disso, depreende-se uma concepção de espaço social como espaço discursivo. Tal visão se apoia no fato de que toda configuração social é significativa. O discurso compreende o linguístico e o extralinguístico, porque ele não é apenas uma combinação arbitrária entre língua e fala, e sim um conjunto sistemático de relações sociais estabelecidas com/entre seres humanos e objetos. Dessa forma, o discurso constituindo a posição social do sujeito como agente social, é que através dos significados sociais fixados nas relações sociais, estabelece, por exemplo, se um objeto esférico é uma figura geométrica, uma moeda ou uma bola de futebol (LACLAU, 1990, p. 114 e 115). Assim, como afirma Burity (2010),

O discurso é uma prática na qual se constituem instituições, procedimentos, comportamentos; delimitam-se esferas de competência ou jurisdição; disputam-se posições de enunciação que são também lugares de disciplinamento ou controle de feixes de práticas sociais (ou, visto de uma outra ótica, lugares de capacitação para manter ou transformar a ordem vigente – num dado campo social, numa dada formação social, num dado período histórico). Assim, nunca se está só com as palavras, falas, intenções manifestas ou veladas. Simplesmente, não há ação social sem significação, mas toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso (p. 11).

Diante disso, o significado do social, vislumbrado numa fala, numa ação, num sentido fixado a um objeto, depende das configurações discursivas que se estabelecem por meio de práticas sociais. A relevância dessa teoria, portanto, para se analisarem os fenômenos sociais, encontra-se exatamente no fato de que os embates discursivos constituem, constroem o social e, por meio deles, podemos acercar-nos e analisar o que ocorre em sociedade. Tal perspectiva, lançando um novo olhar para a cultura, para os fenômenos culturais, sublinha a articulação que se dá entre práticas e sentidos; articulação que, de modo permanente/contingente, tece o real. Nesse aspecto, é que aplicamos a teoria em tela à análise do quadro que se apresenta em Pernambuco, sobre o Ensino Religioso.

Tentando conciliar perspectiva teórica com concepções metodológicas, optamos por trabalhar com a metodologia da Análise de Discurso (AD) desenvolvida por Michel Pêcheux (1990)

---

em sua terceira fase, que se subdivide em três épocas: na primeira ocorre a exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural; na segunda, procede-se a justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual; na terceira, temos a emergência de novos procedimentos de Análise de Discurso por meio da desconstrução das maquinarias discursivas (p. 311-319). Esta última permite o encontro com a Teoria do Discurso.

Diante disso, caracterizando a primeira fase, sublinhamos que ela foi marcada pela ideia de “[...] um processo de produção concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma [...]” (p. 311). Dentro dessa máquina, encontraríamos uma língua natural, que constitui a base invariante sob a qual se desdobram os processos discursivos (p. 31). Já a segunda fase caracterizou-se pela concepção de que as relações entre as máquinas discursivas estruturais são desiguais, ou seja, “Na perspectiva da AD-2, estas relações são relações de força desiguais entre processos discursivos, estruturando o conjunto por ‘dispositivos’ com influência desigual uns sobre os outros [...]” (p. 314). Assim é que a noção de formação discursiva, tomada de empréstimo por Pêcheux a Foucault, fez explodir a concepção de máquina estrutural fechada à medida que defendia que o dispositivo das formações discursivas se encontram em relação paradoxal com seu exterior, tendo em vista que “[...] uma formação não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadido’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras formações discursivas) [...]” (p. 314). Na terceira fase, houve uma mudança ainda mais radical na medida em que a crise da noção de maquinaria estrutural foi dimensionada até as últimas consequências, o que levou o procedimento da AD, assentado em etapas e em ordens fixas, a se despedaçar definitivamente. Assim, admite-se nesta fase a desestabilização das garantias sócio-históricas que, antes tidas como mais ou menos estáveis, asseguravam *a priori* certa pertinência teórico-interpretativa e de procedimentos, diante da construção empírica do *corpus*. Desse modo, tal desestabilização promove a consciência de que se tem uma reconfiguração constante do *corpus* a ser feita, o que conduz à atenção maior ao processo e, junto a ele, à produção de uma sucessão de interpretações do campo analisado (p. 316 e 317).

Destarte, o desenvolvimento atual de pesquisas em Análise de Discurso tem levado em conta essas reflexões, destacando o processo de heterogeneidade discursiva na construção dos objetos discursivos. Isso implica que “Os movimentos de fronteira de constituinte, os deslocamentos léxico-sintáticos da aceitabilidade das construções, os equívocos gramaticais [...]” (p. 319) têm sido, cada vez mais, reconhecidos na análise do *corpus*. O desdobramento apresentado pela AD-3 a aproxima da Teoria do Discurso desenvolvida por Laclau posto que

---

O objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o das transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida *a priori*, de um trabalho do sentido, sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. (PÊCHEUX, 1997, p. 51).

Desse modo, com base na possibilidade de abertura interpretativa e de mobilidade e flutuação de/do sentido, trabalhamos com a metodologia da AD-3, no intuito de encontrar *relações de sentido* as quais, privilegiando deslocamentos/manutenções desse sentido na relação significante-significado, exponham as várias formações ideológicas. Estas ao perpassar as falas dos(as) entrevistados(as), sinalizam para o porquê de eles(as) se posicionarem contra ou a favor do ER e ou de um tipo específico de Ensino Religioso. Almejamos também, através, sobretudo, do Interdiscurso<sup>1</sup>, observar em que medida, entre os discursos dos(as) entrevistados(as), há a percepção de um quadro religioso plural e se, admitido tal quadro, até que ponto ele favorece ou não o estabelecimento de um ER plural.

Assim, trazendo essa discussão acerca do ER para as escolas públicas estaduais e municipais de Recife e Olinda, de início destacamos que o Estado de Pernambuco, de modo geral, não possui muitas normatizações sobre o tipo de ensino em questão. Existe de fato uma resolução deliberada pelo Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, datada de 09 de maio de 2006, que, nos artigos 2º e 3º, afirma que o Ensino Religioso deve ser ofertado pelos sistemas de ensino, facultativamente para os(as) alunos(as) e ministrado de modo interconfessional, ou seja, deve ser dado de forma a atender aos interesses das várias confissões, porém sem proselitismo. Isso pode ser conferido no texto abaixo.

Art. 2º. O Ensino Religioso (ER), parte integrante da formação básica do cidadão, é componente curricular do ensino fundamental das escolas públicas do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco e tem como objeto a compreensão do fenômeno religioso presente historicamente nas civilizações e culturas, expresso em manifestações religiosas.

Art. 3º. O ER, de matrícula facultativa, terá caráter interconfessional e expressará a diversidade cultural-religiosa da sociedade brasileira, distinguindo-se da “doutrinação”, nos conteúdos e nos objetivos, excluindo qualquer conteúdo, linha ou forma de proselitismo, garantindo o respeito às crenças de cada indivíduo e o direito subjetivo de não professar qualquer credo religioso (CEE-PE, 2006).

---

<sup>1</sup> Trata-se de formações discursivas inconscientes advindas de vários lugares as quais influenciam o discurso dos sujeitos, ou seja, o interdiscurso reflete um conjunto de formulações feitas, esquecidas e ou circulantes em dado momento e em relação com determinado discurso que sinalizam para a presença de ideologias presentes nas falas. (ORLANDI, 1999, p. 36).

---

Fora essa deliberação não temos, oficial nem legalmente, nenhuma outra que discuta tal questão nesse Estado. Contudo, apesar de enxuta, a resolução versa sobre quais conteúdos devem ser abordados no ER:

Art. 4º. Os conteúdos de ER definidos pela escola de acordo com seu projeto político-pedagógico, observando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, subordinam-se aos seguintes pressupostos: a) da concepção de conhecimento humano em suas diferentes formas, das relações entre ciência e fé, da interdisciplinaridade e da contextualização como princípios estruturadores da organização curricular; b) da compreensão da experiência religiosa do ser humano, manifesta nas diversas culturas em todos os tempos, reconhecendo o transcendente e o sagrado, através de fontes escritas e orais, ritos, símbolos e outras formas de expressão, identificadas e organizadas pelas tradições religiosas; c) do reconhecimento dos principais valores éticos e morais presentes nas tradições religiosas e sua importância para a defesa e a garantia da dignidade do ser humano, a promoção da justiça e da solidariedade entre as pessoas e os povos, a convivência harmoniosa com a natureza e a criação de cultura de paz; d) da compreensão das várias manifestações de vivências religiosas presentes na sociedade brasileira, cujo conhecimento deve promover a tolerância e o convívio respeitoso com o diferente e o compromisso sociopolítico com a equidade social em nosso país; e) do reconhecimento da diversidade de experiências religiosas dos participantes do ambiente escolar e das formas de diálogo existentes entre as religiões e destas com a sociedade contemporânea. § 1º. Na vivência da matriz curricular da escola, os conteúdos de ER serão trabalhados de forma articulada com os das outras áreas de conhecimento (CEE-PE, 2006).

O mesmo documento ainda estabelece o tipo de profissional que deve ministrá-lo:

Art. 5º. A formação dos docentes para o magistério de ER dar-se-á em curso superior de licenciatura em Ciências da Religião ou correspondente, autorizado ou reconhecido pelo sistema de ensino competente. § 1º. Na falta de professor habilitado nos termos do *caput*, admitir-se-á para o magistério de ensino religioso, por ordem de prioridade, o que comprove as seguintes condições: (a) conclusão de curso de bacharelado em Ciências da Religião ou Teologia, autorizado ou reconhecido na forma da lei, e de curso complementar de formação pedagógica devidamente apostilado em seu diploma ou certificado por entidade de educação superior ofertante de curso de licenciatura, integrante de qualquer dos sistemas de ensino; (b) conclusão de curso de licenciatura na área de ciências humanas, de pedagogia ou normal superior e de curso de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências da Religião ou similar, autorizados ou reconhecidos por sistema de ensino; (c) conclusão de curso de bacharelado na área de ciências humanas e de curso de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências da Religião ou similar autorizados ou reconhecidos por sistema de ensino; (d) conclusão de curso de licenciatura na área de ciências humanas,

---

pedagogia ou normal superior e de curso de pós-graduação *lato sensu* em Ciências da Religião, legalmente autorizados ou reconhecidos; (e) conclusão de curso de bacharelado na área de ciências humanas e de curso de pós-graduação *lato sensu* em Ciências da Religião ou similar e também de curso complementar de formação pedagógica devidamente apostilado em seu diploma ou certificado por entidade ofertante de licenciatura integrante de quaisquer dos sistemas; (f) conclusão de curso livre de bacharelado ou de licenciatura em Teologia, acrescido de curso complementar de formação pedagógica realizado com base no Parecer CNE/CES 063/04, certificado por entidade de educação superior credenciada pelos sistemas de ensino. (g) conclusão de curso superior de graduação, legalmente válido e de curso de formação religiosa com carga horária mínima de 180 horas, para ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e conclusão de curso normal médio e de curso de formação religiosa com carga horária mínima de 90 horas, para ensino nos anos iniciais, segundo a opção constante no projeto pedagógico da escola (CEE-PE, 2006).

Todavia, se, no terreno normativo as deliberações sobre o ER se apresentam de forma “razoavelmente objetiva”, no campo das práticas discursivas, as atitudes são confusas e desatentas em relação a essa regulamentação, posto que uma série de discursos é acionada no sentido de se esboçarem processos de disputas que envolvem posições pró e contras o ER. As próprias Secretarias de Educação, estadual e municipais, de Recife e Olinda, admitiram, em entrevistas realizadas com alguns(as) de seus(as) representantes, o não acompanhamento ao cumprimento da resolução de 09 de maio de 2006, porque não consideravam prioritário o investimento no ER. Tal postura repercutiu negativamente nas escolas, nas salas de aulas, haja vista o descaso enorme com esse tipo de ensino.

Isso é o que apontam os resultados parciais de nossa pesquisa colhidos durante visitas e em entrevistas feitas, até o momento, em oito escolas estaduais de Recife e Olinda, dentre as quais: duas do centro e duas da periferia de Recife e, igualmente, duas do centro e duas da periferia de Olinda; quatro escolas municipais de Olinda (duas do centro e duas da periferia) e quatro municipais de Recife (duas do centro e duas da periferia)<sup>2</sup>. No total, foram dezesseis escolas e 87 entrevistas (quarenta com professores e professoras, dezesseis com diretores(as) e 31 com alunos(as)). Realizamos também uma entrevista com uma representante da Secretaria Municipal de Olinda, um da Secretaria Municipal de Recife e uma da Secretaria Estadual de Pernambuco. Nessas entrevistas, observamos que a resolução de 09 de maio de 2006 não vem sendo cumprida, por

---

<sup>2</sup> O critério “centro” e “periferia” foi estabelecido no sentido de se fazer um paralelo entre aquelas escolas que possuem um contingente de alunos oriundos de várias localidades, como são aqui as escolas de centro, e aquelas que agregam mais discentes de comunidades específicas, no caso as periféricas.

---

algumas razões: (a) O ER não vem sendo dado de forma interconfessional/plural e sem proselitismo, o que implica doutrinação religiosa e privilégio de determinadas religiões (no caso, aqui especificamente, privilégio das religiões cristãs de vertente, sobretudo católica e evangélica pentecostal e neopentecostal). Isso gera, como seqüela, ausência de alteridade e ofensas às diferenças religiosas, em especial, às diferenças religiosas minoritárias, por exemplo, às religiões afro-brasileiras e à religião kardecista<sup>3</sup>. (b) Isso é evidenciado na falta de preparação dos(as) professores(as) que procuram ministrar essa disciplina apenas com o intuito de completar carga horária. A grande maioria que ministra essas aulas nas escolas visitadas tem formação na área de Letras, sem nenhuma formação na área de Ciências da Religião ou em Teologia. Dos 40 professores(as) entrevistados(as) até o momento, 62,3% não souberam fazer a distinção entre Ensino Religioso Confessional, Interconfessional e Supraconfessional. (c) Evidenciou-se também o descaso de representantes das Secretarias de Educação e de diretores(as) de escolas os quais, muitas vezes fortemente influenciados(as) pela perspectiva laica, não entendem esse tipo de ensino na perspectiva sociocultural. (d) Evidenciou-se ainda o descaso dos(as) próprios(as) alunos(as) que, sendo o Ensino Religioso facultativo, muitas vezes, optam por não inserir tal disciplina em sua grade de matérias.

Desse modo, “a garantia da justiça religiosa, representada pelo dever do Estado em promover a igualdade e o respeito às tradições sociais brasileiras no campo religioso, não permite a hegemonia de algumas crenças em detrimento de outras”. (DINIZ, LIONÇO, CARRIÃO, 2010, p. 54). No entanto, os interesses de determinados atores religiosos, associados à ausência de controle institucional, ao preconceito, à má formação e à indiferença com o ER, têm conduzido a escola pública em Pernambuco ao proselitismo religioso – prática que, ao não promover a diversidade religiosa, compromete valores centrais da democracia e dos direitos humanos, valores ligados à tolerância e ao respeito à liberdade e à diferença de crer do outro.

Nesse aspecto, o estigma que determinadas religiões sofrem, como as afro-brasileiras, por exemplo (apesar da obrigatoriedade do ensino da História da África que envolve o trabalho com as religiões de matriz africana), é mantido, quando não se renova a prática dos(as) professores(as) da disciplina em tela (p. 54).

Além do mais, do ponto de vista científico, muito se perde de riqueza histórica, cultural, social e antropológica, uma vez que as religiões não são tratadas como fenômenos sociais; opostamente, elas são confinadas à esfera de verdades doutrinárias, o que estimula a intolerância.

---

<sup>3</sup> Em duas das escolas estaduais que visitamos, uma do centro de Olinda e outra da periferia de Recife, no ensino das religiões afro-brasileiras adotava-se como referência bibliográfica a Bíblia e apenas ela.

---

Assim, a escola pública em Pernambuco, que deveria ser um espaço de estímulo à prática da tolerância e do diálogo, isto é, do desenvolvimento da cultura de respeito às diferenças, tem se tornado, por meio de um ensino descaracterizado, o espaço público da promoção da alienação, quando não do fanatismo.

As entrevistas que buscaram/buscam entrecruzar conteúdos de um questionário pré-estabelecido a uma conversa amigável, estão sendo examinadas pela Teoria do Discurso, procurando encontrar processos de disputas por sentidos e ideologias presentes nas falas dos(as) entrevistados(as), mediante as percepções deles(as) tanto sobre o Ensino Religioso quanto sobre a perspectiva desse ensino ser diversificado ou não. Tais entrevistas têm identificado, sobretudo na fala de representantes das Secretarias de Educação, de professores(as) e diretores(as) das escolas, a presença constante de duas ideologias que influenciam suas visões e práticas sobre o ER: (1) a *ideologia laica*, subdividida em *laica científica* – que não vê sentido no Ensino Religioso no espaço público, não aceita a junção entre ciência e fé, porque esta macula aquela à medida que tira dela a objetividade e neutralidade – e *laica moderna*, que acredita que a religião é de âmbito privado, e não público, portanto, não deveria ser discutida na escola pública. (2) A *ideologia religiosa cristã* está presente, em especial, nos discursos daqueles(as) que lecionam o Ensino Religioso. Subdivide-se também em duas: *religiosa cristã proselitista* – que confunde Ensino Religioso com ensino de religiões cristãs e não explora os aspectos socioculturais presentes nas cosmologias das várias denominações religiosas – e *religiosa cristã moral*, que confunde o Ensino Religioso com o ensino de religião na perspectiva da antiga disciplina Moral e Cívica, que, nos tempos da ditadura militar, associava valores religiosos a valores patrióticos de submissão.

A presença das aludidas ideologias nas falas, embora, por um lado esboce processos de disputas de/por significados em torno da disciplina de ER e esses significados exibam a presença de grupos religiosos e ou seculares em luta pelo/no espaço público, por outro lado, exhibe a colaboração com o descaso e com a indiferença que o não acompanhamento das práticas a esse tipo de ensino promove, isso tanto em termos pedagógicos e didáticos, quanto em termos curriculares. O resultado disso se delineia num ensino, reiteramos, que apresenta conteúdos que reforçam e incitam preconceitos e estigmas, em especial, no campo das religiões minoritárias. Ao contrário, o ER, deveria promover a alteridade e o respeito à crença diferente do outro, visão aberta a novas abordagens. Contudo, temos constatado o inverso:

(E-07): Olhe, eu evito falar, falar de certas religiões nas minhas aulas de religião. Por exemplo, tem religião que tem certas práticas que não são cristãs. Veja, outro dia desses, foi noticiado que um pai de santo aí matou uma pessoa. Então, não ensino isso; ensino os valores de Deus que se

---

encontram na Bíblia, fazem parte da moral cristã e de valores que um país como o nosso deve ter (PROFESSORA de ER).

Assim, nas visitas, pesquisas, leituras e entrevistas, temos verificado que as deliberações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental que determinam que o ER deve ser dado de modo a envolver relações entre Ciência, Fé e Cultura e por um(a) profissional formado(a) na área de Ciências da Religião e ou Teologia não vêm sendo cumpridas em Pernambuco.

O que se verifica é que muitas escolas não ofertam a disciplina e, quando o fazem, trabalham-na de modo não diversificado, recorrem ao ensino eminentemente cristão, pois privilegiam a religião dos(as) professores(as), em sua maioria, católicos(as). Até então, 53% dos(as) professores(as) entrevistados(as) que ministravam o ER se assumiram católicos(as); outros(as) 39% se disseram evangélicos(as) de denominação pentecostal ou neopentecostal; 3% se afirmaram umbandistas; 1% era candomblecista; 4% não tinham religião. Sobre o trato com a diversidade religiosa, as palavras de uma professora são bem enfáticas:

(E-12): Diversidade religiosa não existe. Não existe, pois cada professor aqui com essa disciplina se vira como pode. A gente acaba dando aquilo que a gente sabe de nossa religião. Isso quem tem, porque não temos capacitação nessa área, nem somos formados nela. Acho que essa disciplina deveria sair da grade curricular; escola não é lugar para se discutir religião, isso é da esfera íntima de cada pessoa, por isso essa confusão. (PROFESSORA de ER).

Estigmatizadas, determinadas religiões, como as afro-brasileiras, a kardecista, a muçulmana, a budista, etc. pouco são trabalhadas e ou sequer são mencionadas. Nesse aspecto, a alteridade, que deveria ser fomentada pela escola no campo do Ensino Religioso, adotada no sentido de dialogar com a religião e a cultura diferente do outro, está longe de ser praticada nas escolas estaduais e municipais de Recife e Olinda. O interessante é que essas cidades se consideram multiculturais, todavia, no campo do ER, estão bem distantes disso. Vale ressaltar que em três das oito escolas estaduais visitadas, encontramos um altar em homenagem a alguma santa católica.

Por tudo isso, ao analisarmos as entrevistas, temos a sensação de que o Ensino Religioso em Pernambuco está próximo, de forma ressignificada, ao período em que o ER era primordialmente proselitista e cristão. Entretanto, desta vez, não é o Estado quem determina tal prática, pois o ER é obrigatório nas escolas e deve ser ministrado, de acordo com a atual Constituição brasileira, a LDB e a resolução de 09 de maio de 2006 que regulamenta o ER em Pernambuco de modo plural e sem proselitismo. Agora, a determinação de exclusão, de ausência de diversidade acontece por interesses de grupos presentes na própria escola e também fora dela com a conivência das Secretarias de Educação. Nesse aspecto, o discurso do diretor de uma escola municipal de Recife, quando

---

questionado sobre qual a formação necessária do(a) profissional para ministrar o ER e qual era o Projeto Político Pedagógico de sua escola para a referida disciplina, é bem sintomático:

(E-05): Olhe, de religião não tem. Não se exige formação nenhuma. A única coisa que faz é que existe uma carga horária a ser cumprida, preenchida. E dentro da grade curricular da rede, comporta religião e, então se colocou religião porque é mais oportuno. Ela é uma disciplina assim, sem nenhuma expressividade na verdade [...] no projeto político-pedagógico, religião não é nem lembrado, isso porque eu, sinceramente nem sei para que essa disciplina. Sou contra ela, porque acho que religião se deve aprender em casa, e não na escola, muito menos pública. (DIRETOR).

Esse discurso, no que se refere ao(à) profissional e ao Projeto Político-Pedagógico da referida disciplina na escola, se repete por todas aquelas escolas que ofertam/ministram o ER que visitamos. Dentre outros problemas, destacamos que muitas vezes esse ensino é oferecido no contraturno, contrariando a determinação legal, segundo a qual o Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais. Todavia, reiteramos que, o maior agravante diz respeito ao caráter assumido pelas escolas por meio de seus(suas) gestores(as) e professores(as) que praticamente substituem as discussões sobre Religião/História/Cultura Religiosa por um ensino proselitista de cunho cristão.

Quanto aos discursos dos(as) estudantes, analisados a partir de condições de recepção discursiva – as quais, segundo Verón, possibilitam a análise em torno de continuidades/ rupturas discursivas, a dialogarem com critérios de estabelecimento destas que expressam poder e também ideologias localizadas agora no seu potencial de reconhecimento ou não de discursos (VERÓN, 1980, p. 173) –, temos buscado encontrar condições de recepção das falas de docentes que ministram o ER, observando permanências e rupturas de ideologias presentes em suas falas, comparando-as com as ideologias presentes nas falas dos(as) estudantes. Assim, temos encontrado a presença: (a) Da *ideologia religiosa cristã proselitista* oriunda, em especial, dos discursos daqueles(as) estudantes que possuem religião cristã (a maioria entrevistada se disse católica, 37%; seguida dos evangélicos, 28%; 35% não sabem ou não tinham religião) e que reiteram o discurso de professores(as) de ER. Isso confina o ensino à concepção e à prática proselitistas. Nesse aspecto, os discursos de tais alunos(as), embora apresentem deslocamentos relacionados, sobretudo, a relações de lugar<sup>4</sup>, esboçando necessidade de conteúdos que deveriam ser contemplados no currículo da disciplina pelos(as) professores(as), exibem a percepção de que o ER não deve ser nem plural, muito menos supraconfessional, ou seja, trabalhado na perspectiva socioantropológica. (b) Da *ideologia hedonista* que não valoriza a religião, conseqüentemente o ER; acha que ele atrapalha

---

<sup>4</sup> Desenvolvidas a partir de formações imaginárias, ou seja, imagens que fazemos de nosso próprio lugar e do lugar do outro num discurso (PÉCHEUX, 1990, p. 82).

---

a visão presenteísta e prazerosa de vivência de mundo. (c) Da *ideologia religiosa plural* que valoriza o ER, mas na perspectiva que expressa interesse em querer conhecer as várias religiões.

As duas últimas ideologias apresentam mais que deslocamentos discursivos, esboçam rupturas significativas em relação aos discursos dos(as) professores(as), à medida que, quando o ER é rejeitado, não o é por conta da ideologia laica científica e/ou laica moderna, como o fazem os(as) docentes, e sim por outras configurações discursivas que se operam no campo da recepção e que pensam o ER como um superego disciplinador, portanto, limitador de liberdades sexuais, afetivas, etc.

(E-08): Não gosto de religião, tudo que vem dela é muito chato. Me lembra minha mãe, que é católica, dizendo que eu só devo fazer sexo quando me casar, que não devo ficar com as mina, beber, sair, brincar. É ruim, heim, eu, com essa idade, fazer isso. (ESTUDANTE).

E quando o aceitam, não o pensam de forma proselitista cristã, e sim o concebem de modo diversificado, como um caminho para se conhecerem várias religiões:

(E-21): Acho que o Ensino Religioso é importante. Penso que, se a gente pudesse conhecer muitas religiões, ficaria mais fácil para escolher e não aceitar a imposição de religião que vem de nossos pais. Fico triste quando entro na sala de aula para ter essa disciplina e vejo a professora só falar de Cristo. Queria saber sobre Buda, Maomé, Zumbi. Tento buscar informações sobre isso na Internet e nas aulas de História, mas, nas de Religião, é uma negação. (ESTUDANTE).

### **UMA VISÃO SOCIOANTROPOLÓGICA ACERCA DE DIRETRIZES CURRICULARES QUE PODEM EMBASAR O ER**

O Ensino Religioso tem caráter social, pois permite desenvolver um processo de ensino-aprendizagem em que o ser humano se volta para a própria cultura em seus fundamentos simbólicos e diversificados. Como processo educacional, o Ensino Religioso requer forma integrada de ação dentro do ambiente escolar, o que implica proposta interdisciplinar embasada pela relação entre Religião e Ciência. Como componente da educação básica, visa a desenvolver como competência principal a identificação de valores que compõem a sociedade.

Dentro desse espírito, não é possível reduzi-lo ao ensino de catequese, posto que, como identificador de valores que compõem a sociedade, deve respeitar a pluralidade cultural e a diversidade religiosa nela presentes. Já está demais conhecido que não é função da escola pública educar a fé nem fazer proselitismo, isto é, propaganda de determinada confissão religiosa. Mas é função da escola, não somente pública, educar para a compreensão da formação de sentidos e valores sociais. Isso envolve, entre outras áreas, a religiosa.

---

Assim, faz-se necessário apontar alguns aspectos de ordem socioantropológica que podem embasar uma perspectiva democrática/curricular de Ensino Religioso, pois educar envolve atos criativos e de estímulo democrático que estão na base da Pedagogia para os sentidos e para o respeito. Quem educa sabe que o conhecimento só é possível no percurso da possibilidade de sua construção, e a maior dessas possibilidades e desafios atuais reside na capacidade de promover atitudes de respeito à diferença do outro. A capacidade de promoção de respeito acontece no processo que, por sua vez, decorre da significação/ressignificação cultural. O mundo não se preestabelece, e a cultura é, portanto, produto da atividade humana constituída e mantida por quem vive e faz ação, interrelacionando-se. A sociedade, então, é constituída e mantida por/nesse processo dinâmico.

Outro aspecto de ordem socioantropológica a salientar no ER diz respeito à ausência de visão menos racional/objetiva do humano, pois, quando muitos(as) de nós temos “educado” a pessoa humana para o mundo, temos a “educado” para a realidade e não para o sonho. Com isso, deixamos de levar em consideração certas percepções que podemos destacar do humano: (a) este não vê, logo de imediato, as coisas como fatos objetivos, mas como mensagens, valores, anúncio, promessas ou ameaças; (b) ele vê o mundo por meio de atitude valorativa, isto é, atitude que pergunta à realidade acerca de sua significação; (c) a atitude valorativa pergunta, em primeiro lugar, não acerca da coisa (atitude objetiva), mas sobre a relação da coisa com ele, ser humano. As três percepções conduzem-nos à compreensão do humano como animal não primeiramente racional, mas simbólico. Vejamos o que diz Ernst Cassirer (1994):

A linguagem foi com frequência identificada à razão, ou à própria fonte da razão. Mas é fácil perceber que essa definição não consegue cobrir todo o campo. Oferece-nos uma parte pelo todo. Isso porque, lado a lado com a linguagem conceitual, existe uma linguagem emocional; lado a lado com a linguagem científica ou lógica, existe uma linguagem da imaginação poética. Primeiramente, a linguagem não exprime pensamentos ou ideias, mas sentimentos e afetos. Logo, em vez de definir o homem como *animal rationale*, deveríamos defini-lo como *animal symbolicum*. Ao fazê-lo, podemos designar sua diferença específica, e entender o novo caminho aberto para o homem – o caminho para a civilização. (p. 49 e 50).

Assim, dentro do ER o que se coloca como problema para o(a) educador(a) nas sociedades atuais diz respeito a como educar, na diversidade, com base nos símbolos ou nas simbologias/cosmologias religiosas. Entre outros caminhos, acreditamos que esse é um que pode demarcar uma distinção do ER em relação a outras disciplinas, posto que exhibe sua importância para a construção de sociedades que se autocompreendam mais e que promovam processos democráticos de

---

tolerância nos quais a diferença étnica, de orientação sexual, de religião etc. não seja percebida como anomalia. Diante disso, esboçamos a seguir, alguns eixos de reflexão que apontamos como importantes para a discussão curricular do ER: (a) *Vida Comunitária* – tomando como referência a segunda metade do século XIX, época de emergência da sociedade moderna, urbana e industrial, percebe-se que o tema da comunidade começou a constituir um contraponto societário à modernização. A reflexão sociológica desse período analisou a comunidade sob uma tipologia social marcada, em geral, por pequenos grupos que estabeleceram relações solidárias – propícias à prática da “vida em comum” e do associativismo. Contemporaneamente, a primeira década do século XXI, o referido tema, mais do que nunca, continua a demonstrar importância e atualidade em todos os âmbitos de sociabilidade. E por quê? É na vida comunitária que se busca partilhar a prática social, os projetos, os fracassos, a afetividade, as diferenças e, também, a esperança.

(b) *Religião e Cultura* – concebendo-se a religião como sistema inserido na cultura, Geertz (1989) observa que ela (cultura<sup>5</sup>) confere à atividade religiosa especial atenção no que se refere ao problema do significado geral da religião para os sujeitos que a adotam. Em outras palavras, a ênfase na religião recairá em seu aspecto singular de fornecer respostas às interrogações e às necessidades de explicação das razões da existência e mesmo do sentido da vida comum. Importante referência dessa análise sobre o fenômeno religioso é a possibilidade de conectar a experiência religiosa ao estilo de vida particular das pessoas, isto é, de analisar suas concepções da ordem cósmica sobre o plano da experiência humana (VELHO, 1995). Dessa forma, os símbolos, além de inerentes à experiência religiosa, nas suas diversas modalidades mítico-rituais, integram a cultura dos grupos que utilizam figuras e estruturas religiosas de diferentes proveniências como forma de desenvolver cosmologias que fornecem sentidos para a vida. Logo, com base em tal percepção, pode-se ligar a cultura diretamente às problemáticas e compreensão escolhidas para reflexão sob a análise crítica do Ensino Religioso, trabalhando com diversas Ciências como a História, a Antropologia e a Sociologia, que tratam do fenômeno religioso.

(c) *Religião, Cidadania e Democracia* – no Brasil atual, visualiza-se, com mais vigor, a relação entre religião, cidadania e democracia, pois, se, por um lado, a religião, sobretudo em seus setores majoritários, promove fortes processos de exclusão com determinadas minorias, como, por exemplo, os segmentos LGBTTTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgênicos, Travestis e Intersex), por outro lado, ela tem estimulado processos de engajamento social de grupos

---

<sup>5</sup> Conjunto de significados historicamente transmitidos sob a forma de símbolos, dos quais as pessoas humanas se servem para se comunicar, perpetuar/deslocar e desenvolver o seu conhecimento da vida e a sua conduta frente a ela (GEERTZ, 1989).

---

que atuam na busca por cidadania. Assim, ela tem ajudado (de forma emblemática e, muitas vezes, enviesada) a ampliar a participação da sociedade civil dentro do regime democrático. Dessa forma, pode incrementar a oportunidade de um morador da comunidade participar de alguma associação, o que fortalece laços de solidariedade que se expressam pela presença das religiões como uma das referências no desenvolvimento da capacidade de promoção de alguns tipos de inclusão social. Por tal prisma, percebemos também, a abertura de certas religiões para aceitar parcerias com o Estado mediante políticas sociais destinadas à valorização do humano. Destarte, a roda de diálogo entre religião, cidadania e democracia leva a refletir como a experiência religiosa pode fortalecer processos de luta por reconhecimento de grupos socialmente marginalizados. Esse aspecto pode ser debatido na prática do Ensino Religioso e inter-relacionado a temas, como, por exemplo, a ação de movimento sociais. Ainda dentro deste eixo, processos de exclusão social de grupos sociais, religiosos ou não, também podem ser discutidos, no sentido de se promover reflexão sobre mecanismos de intolerância acionados por determinados segmentos religiosos na luta por hegemonia. Desse modo, os embates discursivos entre os vários setores podem ser trabalhados, no sentido de se buscar compreender processos de construções hegemônicas mais tolerantes como também menos tolerantes.

Assim, pensamos ter apontado alguns eixos importantes para o Ensino Religioso. Convém destacar que as discussões não encerradas, que ele envolve historicamente no currículo escolar, nos remetem contemporaneamente à questão maior de buscar superar concepções que reforçam o imaginário de muitos setores que consideram o ER ainda como elemento eclesiástico, portanto, passível de práticas proselitistas que conduzem à intolerância.

---

## REFERÊNCIAS

- BERGER, Peter. A dessecularização do mundo: uma visão global. *Religião e Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 9-23, 2001.
- \_\_\_\_\_.; LUCKMANN, Thomas. Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido. In: *Revista Estudios Públicos*, n. 63, 1996. Disponível em: <http://courseware.url.edu.gt/PROFASR/Estudiantes/Facultad%20de%20Ciencias%20Pol%C3%ADticas%20y%20Sociales/Poder%20y%20Pluriculturalidad%20Social%20en%20Guatemala/Textos%20te%C3%B3ricos%20de%20apoyo/Luckman%20y%20Berger-%20Modernidad,%20Pluralismo%20y%20crisis%20de%20sentido.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Poder Legislativo, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833.
- BURITY, Joanildo A. Teoria do Discurso: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. In: *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 07-29, maio/ago. 2010.
- CARNEIRO, Sandra M. C. de Sá. Liberdade Religiosa, Proselitismo ou Ecumenismo: controvérsias acerca da (re) implantação do ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro. In: ANPOCS XXVIII. *Anais...* Caxambu, 2004.
- CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o Homem: introdução a uma filosofia da cultura*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CASSEB, Samir Araújo. Ensino Religioso: legislação e seus desdobramentos nas salas de aula do Brasil. In: III FÓRUM MUNDIAL DE TEOLOGIA E LIBERTAÇÃO. *Comunicações...* Belém, Brasil, 21 a 25 jan. 2009.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 5 de 9 de maio de 2006. Dispõe Sobre a Oferta de Ensino Religioso nas Escolas Públicas Integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco. *Diário Oficial do Estado*, Pernambuco, 05 mai. 2006, p. 16-17.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso e Escola Pública: o curso histórico de uma polêmica entre igreja e Estado no Brasil. In: *Revista de Educação*, 17, p. 20-37, 1993.
- \_\_\_\_\_. Ensino Religioso na Escola Pública: o retorno de uma polêmica recorrente. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 183-213, 2004.
- DICKIE, Maria Amélia Schmidt. Todos os Caminhos Levam a Deus: O CONER e o ensino religioso em Santa Catarina, Brasil. In: XXVII ANPOCS, *Encontro Anual...*, Caxambu, 2003.
- DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*. Brasília: Unesco, Editora UnB, 2010.
- FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. 8. ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2006.
- GEERTZ, Clifford. *Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.
- GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. In: *Religião e Sociedade*, vol. 28, n. 2, 2008.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. Azevedo. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- LACLAU, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.
- \_\_\_\_\_. Discurso. Trad.: BURITY, J. A.; NEVES, A. In: GODDIN, P. (Ed.). *The Blackwell Companion to Contemporary Political Philosophy*. Oxford: Blackwell, 1993.
- \_\_\_\_\_. Sujeito da Política, Política do Sujeito. In: *Política Hoje*, ano 4, n. 7, jan.-jun. 1997.
- \_\_\_\_\_. *Misticismo, Retórica y Política*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. Col. Popular, 605.
- LUCKMANN, Thomas. *Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MARIANO, Ricardo. *Secularização do Estado, Liberdades e Pluralismo Religioso*. Disponível em: <[http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/ricardo\\_mariano.htm](http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/ricardo_mariano.htm)>. Acesso em: 10 maio 2011.
- LUI, Janayna de Alencar. *Em nome de Deus: um estudo sobre a implementação do ensino religioso nas escolas públicas de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

---

OLIVEIRA, Aurenéa M. *Multiculturalismo, pluralismo e (in)tolerância religiosa: o relacionamento dos espíritas pernambucanos com os adeptos de outras religiões (1990-2004)*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

OLIVEIRA, Lilian Blanck *et al.* *Ensino Religioso: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.

ORLANDI, Eni. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. *Análise Automática do Discurso*. IN GADET, Françoise; HAK, Tony (Eds.). *Por uma análise automática do discurso*. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990

\_\_\_\_\_. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1993.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber*. São Paulo: Ed. 34, 2005.

RANQUETAT JR., Carlos Alberto. *Implantação do Novo Modelo de Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Sul: laicidade e pluralismo religioso*. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VELHO, Otávio. *Besta Fera: recriação do mundo: ensaio crítico de antropologia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

VERÓN, Eliseo. *Produção de sentido*. São Paulo: Cultrix, 1980.

ZANONE, Valerio. *Verbete Sobre o Laicismo*. In: BOBBIO, Norberto *et al.* (Orgs.). *Dicionário de Política*. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 1986. p. 670-674.

*Recebido em janeiro de 2012*  
*Aprovado em fevereiro de 2012*

#### **ABSTRACT**

This article is based on data collected from research funded by CNPq, which began in August 2010 and has as main objective to examine the discourses that run through the Religious Education (RE) in Brazil, specifically in the state and municipal public schools in Recife and Olinda in Pernambuco. To this end, we rely on Discourse Theory of Ernesto Laclau and Discourse Analysis methodology developed by Michel Pecheux in its third phase. So we try to emphasize issues related to diversity, difference and otherness seeking to observe religious perspectives intolerant or not involving the RE in order to discuss some democratic axes that may involve the curriculum of this course.

**Keywords:** Religious Education; Discourse; Curriculum.