

Volumen 4 - Número Especial - Enero/Marzo 2017

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Homenaje a

Eduardo Gomes Onofre

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

CAMPUS SANTIAGO

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectora

Lic. Débora Gálvez Fuentes
Universidad de Los Lagos, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Universidad de Los Lagos, Chile

Relaciones Humanas

Héctor Garate Wamparo
Universidad de Los Lagos, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero
221 B Web Sciences, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
221 B Web Sciences, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
221 B Web Sciences, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero
221 B Web Sciences, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Lic. Juan Donayre Córdova

Universidad Alas Peruanas, Perú

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Mg. Rebeca Yáñez Fuentes

Universidad de la Santísima Concepción, Chile

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia

Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio Medeiros da Silva
Instituto Federal Sul-rio-grandense, Brasil

Dr. Antonio Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dra. Yolanda Ricardo
Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha
Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix
Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe

Dr. Luis Alberto Romero
CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Adalberto Santana Hernández
Universidad Nacional Autónoma de México, México
Director Revista Cuadernos Americanos, México

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez
Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo
Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dr. Iván Balic Norambuena
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dra. Ana Bénard da Costa
Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Dra. Andrea Minte Münzenmayer

Universidad de Bio Bio, Chile

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. Vivian Romeu

*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad de Varsovia, Polonia

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:

221 B Web Sciences

Santiago – Chile

Revista Inclusiones

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



THOMSON REUTERS



CATÁLOGO

Information Matrix for the Analysis of Journals





WZB

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque
Library



REX

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Presidencia
de la Nación



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Secretaría de Articulación
Científica Tecnológica



Uniwersytet
Wrocławski



Stanford University
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY
LIBRARY

WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY

ISSN 0719-4706 - Volumen 4 / Número Especial Enero – Marzo 2017 pp. 120-143

**ENTRE DISCURSOS E PERCEÇÕES: UM ESTUDO SOBRE
A RECONSTRUÇÃO/RESSIGNIFICAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO RELIGIOSO
NA PARAÍBA EM TEMPOS PÓS-MODERNOS**

**ENTRE DISCURSOS Y PERCEPCIONES:
UN ESTUDIO SOBRE LA RECONSTRUCCIÓN/RESIGNIFICACIÓN HISTÓRICA
DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN LA PARAÍBA DE LOS TIEMPOS POSTMODERNOS**

Mg. Karla Alexandra Dantas Freitas Estrela
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
karla_adfe@hotmail.com

Fecha de Recepción: 10 de diciembre de 2016 – **Fecha de Aceptación:** 29 de diciembre de 2016

Resumo

No atual contexto pós-moderno assiste-se a uma crise de identidade em vários setores da vida em sociedade. 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.

Palavras-Chaves

Educação – Ensino Religioso – Identidade – Tolerância – Discurso

Resumen

En el actual contexto posmoderno se observa una crisis de identidad en varios sectores de la vida en sociedad. En este nuevo escenario de quiebre de paradigmas, vamos a verificar la crisis de identidad de la disciplina de Educación Religiosa (RE), específicamente en las escuelas públicas, y la necesidad de reconstrucción/reencuadre desde la LDB actual. Es sobre esta nueva realidad pos LDB 9394/96, de la búsqueda de una educación religiosa sin proselitismo, que justificamos la relevancia de esta investigación, desarrollada en escuelas públicas estatales de la ciudad de João Pessoa-PB. El estudio fue concretado en entrevistas con empleados de cuatro escuelas de la Región Central de la capital de la Paraíba (en cada escuela: 01 director, 01 profesor de ER y 02 alumnos del 9º de la enseñanza fundamental) y en el análisis de las directrices estatales sobre el componente curricular en cuestión, con observación del ambiente escolar.

Palabras Claves

Educación – Enseñanza religiosa – Identidad – Tolerancia – Discurso

Introdução

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 – que por muito tempo, 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 - sem considerar esse processo é suicídio para este componente curricular, à medida que só lança desconfiança e falta de credibilidade sobre ele.

Por conta dessa manutenção de valores cristãos junto ao ER, é que muitos pesquisadores se posicionam contra a presença dessa disciplina nas escolas públicas brasileiras, 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; Carrião¹ nos esclarecem que o Estado Brasileiro 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.²

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.

¹ Débora Diniz; Tatiana Lionço e Vanessa Carrião, *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil* (Brasília: UNESCO/Editora Letras Livres/Editora UnB, 2010).

² Débora Diniz; Tatiana Lionço e Vanessa Carrião, *Laicidade e Ensino Religioso...* 92.

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 burlem 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 brasileiras, 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 baseada 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.

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

A pós-modernidade se delinea 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 Hall³ falem da Pós-modernidade como um momento posterior a uma realidade passada,

³ Stuart Hall, A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. (Rio de Janeiro: DP&A, 2011).

um afastamento de dois contextos históricos, Bauman⁴ 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. 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 Modernidade que, embora apresentem novos paradigmas, mantém seu núcleo capitalista intocável.

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 eles⁵.”

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. 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 Pensamento⁶, Zygmunt Bauman, discorre sobre a condição do indivíduo nessas novas relações sociais denominadas *online*.

⁴ Zygmunt Bauman, *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Deintzen (Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001).

⁵ Zygmunt Bauman, *Modernidade Líquida*... 10.

⁶ Zygmunt Bauman, Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gc-LXLIwOFs>, acesso em 20/08/2015.

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 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”⁷.

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.

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”.

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.”⁸

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.”⁹

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

⁷ Zygmunt Bauman. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gc-LXLIwOFs...>

⁸ Zygmunt Bauman, *Modernidade Líquida*... 13-14.

⁹ Zygmunt Bauman, *Modernidade Líquida*... 13.

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 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 existindo¹⁰.

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 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.¹¹”

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.

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

¹⁰ Zygmunt Bauman, *Modernidade Líquida*...

¹¹ Zygmunt Bauman, *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Tradução: Mauro Gama e Cláudia Matinelli Gama (Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998), 112-113.

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 existindo¹².

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. 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.

Através dessas constatações, Bauman¹³ 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 Bauman¹⁴, 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.

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.

¹² Zygmunt Bauman, O Mal-Estar da Pós-Modernidade...

¹³ Zygmunt Bauman, Modernidade Líquida...

¹⁴ Zygmunt Bauman, O Mal-Estar da Pós-Modernidade...

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? Necessitamos 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.

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 unificadas¹⁵.

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, 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.¹⁶

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 Hall¹⁷, 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.

¹⁵ Stuart Hall, A Identidade Cultural na Pós-Modernidade...

¹⁶ Stuart Hall, A Identidade Cultural na Pós-Modernidade ... 34-46.

¹⁷ Stuart Hall, 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).

Fato é que, ainda nas décadas de 50 e 60, movimentos de repúdio contra o casamento entre brancos e negros aconteciam calorosamente. 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 Cam¹⁸”. Nela reside a raiz do preconceito racial, tráfico negreiro, a escravidão, a suposta índole malévola dos negros e o estigma que perduraria por séculos.

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 possessão de escravos” e continuou “[...] e os índios brasileiros são da descendência da maldição de Cam¹⁹”. 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. Hall²⁰ 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. 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.

Essas influências acabam modificando os aspectos culturais de uma nação. As viagens internacionais, as imagens da mídia, os sistemas globalizados de comunicação acabam dasalojando 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-Bretanha²¹”.

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 Auschwitz²². 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.

¹⁸ Consultar o relato do 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.

¹⁹ Domingo de Souza Nogueira Neto, O Quadro Negro. Revista Mais. Disponível em <http://www.revistamais.com/materias/o-quadro-negro>, acesso em 22/11/2014.

²⁰ Stuart Hall, A Identidade Cultural na Pós-Modernidade...

²¹ Stuart Hall, A Identidade Cultural na Pós-Modernidade... 75.

²² 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.

É nessa perspectiva que Veiga-Neto²³ 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.

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 Lira²⁴, 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”.

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.²⁵

Em pesquisa sobre a *Academia das Santas Virtudes*, Lira²⁶ 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.

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 Oliveira²⁷, em Pernambuco, sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais e municipais do Recife e de Olinda constatou, dentre outras

²³ Alfredo Veiga-Neto, *Cultura, Culturas e Educação*. Revista Brasileira de Educação. Mai/ Jun/ Jul/ Ago, 2003.

²⁴ Maria Helena Câmara Lira, *A Academia das Santas Virtudes: a educação do corpo feminino pelas beneditinas missionárias nas primeiras décadas do século XX*. In: Edilson Fernandes de Souza (Org.). *Histórias e memórias da educação em Pernambuco* (Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009), 24.

²⁵ Aurenéa Maria de Oliveira. *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 (2014) 611-625, 2014.

²⁶ Maria Helena Câmara Lira, *A Academia das Santas Virtudes...* 2009.

²⁷ Aurenéa Maria de Oliveira, *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.

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. Além disso, os professores que ministram esse componente não estão capacitados para tal, lecionando-o apenas como complemento de carga horária de trabalho.

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 Educação²⁸.

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 especiais²⁹.

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 Junqueira³⁰, 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.

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)³¹.

Já a segunda categoria, a Religião, envolve significados possíveis sobre a dimensão humana, 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

²⁸ Descha Brasil, Informe Preliminar Missão Educação e Racismo no Brasil (2010) - Eixo: Intolerância Religiosa na Educação. Relatoria do Direito Humano à Educação, 2010.

²⁹ Débora Diniz; Tatiana Lionço e Vanessa Carrião, Laicidade e Ensino Religioso no Brasil... 2010.

³⁰ Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, O Ensino Religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização. EDUCERE – Revista da Educação. Toledo-PR. Vol. 1, nº 2, jul/dez (2001) 3-18.

³¹ Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, O Ensino Religioso no Brasil... 12-13.

comprometer pressupostos dos direitos humanos à medida que, conseqüentemente, 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 tolerância³² 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.

Para Cunha³³, 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, o que denomina de folia pedagógica:

³² 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 (Aurenéa Maria de Oliveira. 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 (2007) 239-264).

³³ Luiz Antônio Cunha, O Sistema Nacional de Educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. Educação & Sociedade, v. 34, nº 124 (2013) 925-941, jul./set.

“O que acontece nas aulas de Ensino Religioso provém de um cardápio variado. Um grupo recebe aula de uma dada religião, outros 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 laico³⁴.”

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. O referido autor sublinha que a presença forte da religião na escola é sintoma de uma crise de identidade e eficácia do seu papel social³⁵.

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-Daíme. 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 Silva³⁶, 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.

³⁴ O Sistema Nacional de Educação e o Ensino Religioso... 936.

³⁵ O Sistema Nacional de Educação e o Ensino Religioso... 937.

³⁶ Aurenéa Maria de Oliveira e Drance Elias da Silva, ALTERIDADE X INTOLERÂNCIA: diretrizes curriculares que podem embasar, mais democrática e pluralmente o Ensino Religioso. In Revista Teias, v. 13, n. 27 (2012) 139-160, janeiro/abril.

Junqueira e Rodrigues³⁷ 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.

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 religiosa³⁸. 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 Hebdo³⁹. 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

³⁷ Sérgio Rogério Azevedo Junqueira e Edile Fracaro Rodrigues, *Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso* (Curitiba: Ibpex, 2009), 15.

³⁸ Aurenéa Maria de Oliveira e Drance Elias da Silva... 2012.

³⁹ 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.

responsáveis, sem nenhuma forma de indução de obrigatoriedade ou de preferência por uma ou outra religião⁴⁰.

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 Pauly⁴¹ e Gonçalves e Muniz, 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 diretriz curricular uniforme para uma licenciatura em Ensino Religioso⁴².”

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.

Tendo em vista propostas como a de Pauly, 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”⁴³, todos citados na Constituição Federal, seria, portanto, ingenuidade ética imaginar tais valores ditados por denominações religiosas.

Conforme Oliveira e Silva, o ER pode ser interessante quando, em sua fundamentação, apontar para a importância de compreender a sociedade em seus fenômenos simbólico-culturais. 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 religiosa⁴⁴.

⁴⁰ Ana Maria Gonçalves e Tamiris Alves Muniz, A permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro. Currículo, Políticas e Trabalho docente. Revista Teias, v.14, n. 39 (2014) 117-132.

⁴¹ Evaldo Luis Pauly, O dilema epistemológico do Ensino Religioso. Revista Brasileira de Educação (2004) 172-212, set./out./nov./dez.

⁴² Ana Maria Gonçalves e Tamiris Alves Muniz, A permanência da disciplina... 24.

⁴³ Evaldo Luis Pauly, O dilema epistemológico do Ensino Religioso... 27.

⁴⁴ Ana Maria Gonçalves e Tamiris Alves Muniz, A permanência da disciplina...

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 sociais⁴⁵.

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.

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, grupos⁴⁶ 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 Holmes⁴⁷, desde 2000, realiza formações continuadas de professores do ER para a prática de suas novas diretrizes. 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.

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.

⁴⁵ Aurenéa Maria de Oliveira e Drance Elias da Silva...

⁴⁶ 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.

⁴⁷ Maria José Torres Holmes, Ensino Religioso: problemas e desafios. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, 2010.

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.

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

As entrevistas desta pesquisa 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.

As entrevistas 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:

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 01

Objetivos centrais das entrevistas com os alunos

Tópico	Objetivo
1. Quanto tempo ministra a disciplina.	Investigar se o professor passou pela transição legislativa da disciplina e explorar o movimento de ressignificação 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 materiais que o ajudam na elaboração de planos e aulas.	Conhecer as referências que embasam o 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 02

Objetivos centrais das entrevistas com os professores de Ensino Religioso

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.

Quadro 03

Objetivos centrais das entrevistas com os gestores

Após as coletas das entrevistas realizamos análises baseadas na Análise de Discurso francesa de Michel Pêcheux, ratificada por Eni Orlandi, e na Teoria do Discurso pós-estruturalista 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 texto⁴⁸. 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.”⁴⁹

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.⁵⁰

Abaixo, organizamos um esquema para facilitar a visualização da construção discursiva, sob a ótica da Teoria do Discurso. Que emergiu da fala dos sujeitos:

⁴⁸ Joaíldo Albuquerque Burity, Teoria do Discurso e Análise do Discurso: sobre política e método. In: Silke Weber Silke y Thomas Leithauser (Orgs.). Métodos qualitativos nas Ciências Sociais e na prática social (Recife: Ed.UFPE, 2007).

⁴⁹ Michel Pêcheux, O discurso: estrutura ou acontecimento (Campinas: Pontes, 2008), 09.

⁵⁰ Joaíldo Albuquerque Burity, Teoria do Discurso e Análise do Discurso...

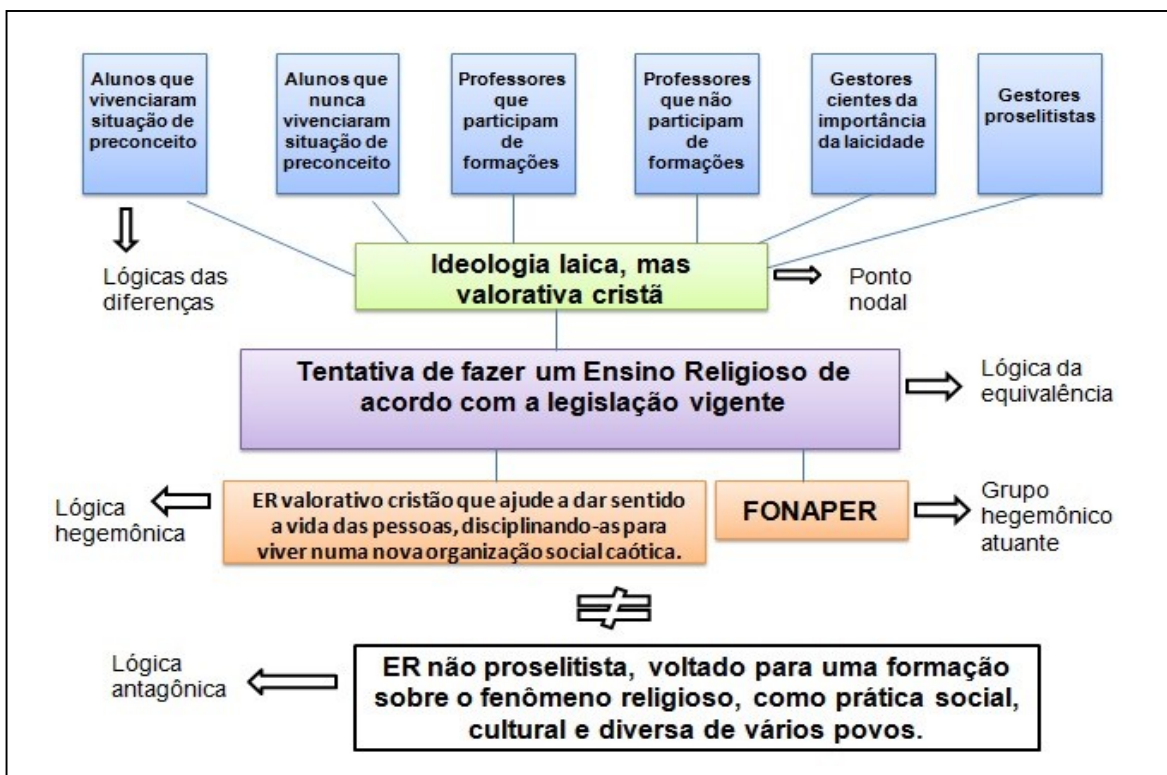


Figura 1
Mapa de constatações discursivas

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 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.”⁵¹

⁵¹ Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, A identidade do Ensino Religiosos no contexto da Laicidade. Horizonte: Belo Horizonte, v. 8, nº 19, out./dez (2010) 101-113.

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.

Bibliografia

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

Bauman, Zygmunt. Modernidade Líquida. Tradução: Plínio Deintizen. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

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

Burity, Joanildo Albuquerque. 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.

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

Descha Brasil. Informe Preliminar Missão Educação e Racismo no Brasil - Eixo: Intolerância Religiosa na Educação. Relatoria do Direito Humano à Educação, 2010.

Diniz, Débora; Lionço, Tatiana; Carrião, Vanessa. Laicidade e Ensino Religioso no Brasil. Brasília: UNESCO, Editora Letras Livres, Editora UnB. 2010.

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 (2014) 117-132.

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.

Hall, Stuart. 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.

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: Ibplex. 2009.

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) 3-18.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A identidade do Ensino Religioso no contexto da laicidade. Horizonte: Belo Horizonte, v. 8, nº 19, out./dez. (2010) 101-113.

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.

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.

Oliveira, Aurenéa 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 (2012) 139-160, janeiro/abril.

Oliveira, Aurenéa Maria de. 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.

Oliveira, Aurenéa Maria de. 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 (2007) 239-264.

Oliveira, Aurenéa Maria de. 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 (2014) 611-625.

Pauly, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do Ensino Religioso. Revista Brasileira de Educação, (2004) 172-212, set./out./nov./dez.

Pêcheux, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes. 2008

Entre discursos e percepções: um estudo sobre a reconstrução/ressignificação histórica do ensino... pág. 143

Veiga-Neto, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. Revista Brasileira de Educação. Mai/ Jun/ Jul/ Ago. 2003.

Para Citar este Artículo:

Estrela, Karla Alexandra Dantas Freitas. Entre discursos e percepções: um estudo sobre a reconstrução/ressignificação histórica do ensino religioso na paraíba em tempos pós-modernos. Rev. Incl. Vol. 4. Num. Especial, Enero-Marzo (2017), ISSN 0719-4706, pp. 120-143.

221 B
WEB SCIENCES

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.