

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE RISKE KOCH

DISCURSO E ENSINO RELIGIOSO: UM OLHAR A PARTIR DA DIFERENÇA

BLUMENAU

2007

SIMONE RISKE KOCH

DISCURSO E ENSINO RELIGIOSO: UM OLHAR A PARTIR DA DIFERENÇA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Orientador: Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn
Co-orientadora: Profa. Dra. Lílian Blanck de Oliveira

BLUMENAU

2007

SIMONE RISKE KOCH

**DISCURSO E ENSINO RELIGIOSO:
UM OLHAR A PARTIR DA DIFERENÇA**

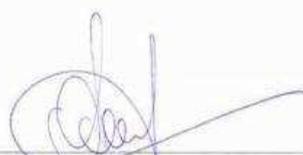
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos



Prof(a). Dr(a). Hilário Inácio Bohn – FURB
Orientador(a)



Prof(a). Dr(a). Sérgio Rogério Azevedo Junqueira – PUC/PR
Examinador(a)



Prof(a). Dr(a). Otilia Lizete de Oliveira Martins Heimg – FURB
Examinador(a)

Blumenau, 1º de dezembro de 2006.

Aos professores e professoras de Ensino
Religioso que, como eu, almejam o
re-Conhecimento do Ensino Religioso.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer a presença presente do outro, o outro no meu dia a dia; o outro nos meus dizeres e fazeres; o outro no meu processo de crescimento; o outro na minha história. Este outro que é diferente de mim, mas, por isso mesmo compartilha, desafia e enriquece o alcance de metas, objetivos, utopias... Neste sentido, gostaria de registrar meu reconhecimento especialmente:

aos meus pais por serem os responsáveis primeiros pela base de minha formação;

ao Valmor, companheiro em todos os momentos de minha vida e ao Luís Eduardo que gerado, gestado e nascido em meio ao curso de mestrado, por todos os muitos e preciosos momentos de nossas vidas investidos, quando não roubados, na elaboração deste projeto comum. Vocês são estímulo, desafio e descanso na jornada;

à Katiússia e Gabriel pelo incentivo, pelas vezes que me ouviram com espírito de acolhida, generosa oferta em amizade, para que eu melhor pudesse refletir sobre o que produzia;

aos professores orientadores – Professor Hilário pelo incentivo em desenvolver uma pesquisa na área do Ensino Religioso, pela compreensão com os obstáculos surgidos no percurso desta pesquisa e pelas inúmeras horas desprendidas nas nossas longas e agradáveis conversas; – Professora Lílian co-responsável pela minha caminhada até aqui, meu carinho pela força motriz sempre presente em minha vida, pelo incentivo e desafio de aceitar esta co-orientação. Muito obrigada;

ao ADVENIAT, nas pessoas de Dom Oneres Marchiori – Presidente do CIER e Norbert Bolte - Responsável Deptº. BRAS. III pela bolsa de estudos, que por meio da bondade de muitas pessoas na Alemanha em processo de desprendimento, solidariedade e compromisso com o projeto educador de Ensino Religioso chegou até minha pessoa no Brasil.

à Comissão de Avaliação que participou da qualificação deste trabalho, Professora Dra. Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig e Professor Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira;

aos colegas e professores do Grupo de Pesquisa Práticas Discursivas e Educação, em especial a turma 2004, pelos momentos de aprendizagem proporcionados, ao respeito para com o componente curricular de Ensino Religioso, ao esforço em vê-lo com uma outra lente cultural. Também e de modo muito especial ao carinho para com o Luís Eduardo durante o tempo em que participou do grupo de pesquisa;

às colegas do Núcleo de Estudos da Linguagem e à professora Otília pelo olhar atento e respeitoso para com o Ensino Religioso através dessa pesquisa;

aos integrantes do Grupo de Pesquisa: Ethos, Alteridade e Desenvolvimento, pelos muitos desafios lançados;

a professores e professoras, secretárias do PPGE, pela convivência partilhada;

à Ana Paula e Rafaela pela partilha da “solidão” que é o processo de escrita de qualquer texto mas, em especial aqui, a dissertação. Obrigada por compartilhar as angústias, as dúvidas teóricas, as crises epistemológicas, os conflitos existenciais. Muito obrigada pelas trocas realizadas;

à Dolores e à Lílian, mulheres de força e de fé que sempre me movem, me fazem acreditar que um outro mundo é possível;

ao Tarcísio, professor e amigo, pelas muitas leituras, reflexões e contribuições;

a Deus, que é determinante em meu caminhar e escolhas a fazer.

E, como diz Gustavo Bernardo (2000, p. 223), “todo escritor precisa de leitor. De troca, de conversa. De largar a pena para ouvir, ler, ouvir mais”. A todos que aceitarem ler este trabalho, meus sinceros agradecimentos e convite para outras conversas, trocas e leituras na perspectiva de outras ricas e sempre possíveis elaborações.

DISCURSO E ENSINO RELIGIOSO: UM OLHAR A PARTIR DA DIFERENÇA

Simone RISKE-KOCH

Orientador: Prof. Dr. Hilario Inácio Bohn

Co-orientadora: Profa. Dra. Lílian Blanck de Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação – FURB

RESUMO: O estudo *Discurso e Ensino Religioso: um olhar a partir da diferença* está situado na linha de pesquisa Discurso e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Fundação Universidade Regional de Blumenau, SC, Brasil. Objetiva compreender os efeitos de sentido que podem ser produzidos em relação às diferenças no discurso de um dos documentos oficiais da educação que norteia o componente curricular de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina: a *Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação de Ensino Religioso*. A pesquisa é de cunho qualitativo e inscreve-se no viés teórico e metodológico da Análise do Discurso delineada por Michel Pêcheux, na França e Eni Orlandi e outros estudiosos no Brasil. No que se refere aos aspectos teóricos, a investigação movimenta-se dentro de uma perspectiva interdisciplinar e busca: 1) conceituar a linguagem e a noção de formação discursiva; 2) compreender a constituição da diferença em relação à religiosidade humana e o Ensino Religioso no espaço escolar como um dos lugares no contexto da educação, a trabalhar esta temática. 3) analisar um dos documentos oficiais da educação que norteiam o Ensino Religioso em Santa Catarina. Discute-se a partir da base epistemológica e das condições de produção os fatos da linguagem que constituem o *corpus* dessa investigação. A partir do mirante teórico da Análise do Discurso são apresentados efeitos de sentido relacionados com diversos sítios de significância entre os quais destacam-se condições de produção; discurso da legalidade para a legitimação; discursos de autoridade; elementos lingüísticos de repetições, dêitico, polissemia e linguagem categórica; da homogeneidade para a heterogeneidade. No texto do documento analisado também identificamos a presença do silêncio registrada principalmente na relação direta com o outro; o outro que é diferente e que causa estranhamento. A presença do outro se apresenta como um constante desafio a quem produz, aplica e legitima as propostas na área da educação.

Palavras-chave: Diferença; Discurso; Ensino Religioso; Documentos Governamentais.

DISCOURSE AND RELIGIOUS INSTRUCTION – AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF THE DIFFERENCE

Simone RISKE-KOCH

Supervisor – Dr. Hilario I. Bohn

Co-supervisor – Dra. Lilian Blanck de Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação – FURB

ABSTRACT – The study *Discourse and Religious Instruction – An Analysis from the Perspective of the Difference* was developed in the Research Group *Discourse and the Education Practices* at the Post-Graduate Program of the Fundação Universidade Regional de Blumenau, SC, Brazil. The objective of the study is to develop an understanding of the meanings produced on the notion of difference in the official documents of the educational authorities of the State of Santa Catarina, Brazil. The document sets the curricula guidelines for the religious instruction in the State. The study is developed according to the qualitative principles of educational research and the data are analyzed in the principles of Discourse Analysis as outlined by Pêcheux in France, and by Orlandi and other discourse analysts in Brazil. The theoretical foundations of the study are of an interdisciplinary nature and they seek 1) to define language and the notion of discourse formation; 2) to comprehend how the difference is produced in human religion and how it is approached in the classroom where the theme must be presented; 3) to analyze one of the official documents produced by the State government together with the religious authorities of the different religious representatives of the State. The research discusses the epistemological and linguistic conditions in which the document was elaborated and the meanings that can be produced by the reader when examining the document. From the theoretical perspective of Discourse Analysis the researcher presents some of the results of her analysis, among which can be mentioned the linguistic conditions in which the document was produced, the discourse of legality and legitimacy, the discourse of authority, the meanings of the linguistic characteristics of repetition, the use of appositives, the meaning of deictic elements, and the use of authoritarian language and the notion of legitimacy. The researcher also points out the meaningful silence presence in the document, especially in relation to the ‘other’, the ‘other’ who is different and produces the feeling of acquaintance and foreignness. The presence of the ‘other’ is presented as an ever present challenge for the ones who produce, apply and legitimate educational proposals.

Key words – Difference; Discourse; Religious Instruction; Government Documents.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AD – Análise do Discurso

CEB – Câmara de Educação Básica

CIER – Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa

CONER/SC – Conselho do Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina

ER – Ensino Religioso

ERE – Educação Religiosa Escolar

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

FURB – Universidade Regional de Blumenau

LDB – Lei de Diretrizes e Base

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso

PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

SED – Secretaria de Estado da Educação e do Desporto

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 PARA FINS INTRODUTÓRIOS.....	9
2 LINGUAGEM: UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA DIFERENÇA.....	19
2.1 A FORMAÇÃO HUMANA E A LINGUAGEM.....	19
2.2 A LINGUAGEM E A DISCURSIVIDADE	23
2.2.1 Paráfrase e polissemia	24
2.2.2 Memória discursiva, interdiscurso e intradiscorso	26
2.3 DIFERENÇA E SUAS CONSTITUIÇÕES.....	29
2.4 QUESTÕES DE PODER EM RELAÇÃO ÀS DIFERENÇAS.....	34
3 RELIGIOSIDADE E LINGUAGEM	37
3.1 O HUMANO: UM CONVITE ÀS RELAÇÕES	37
3.2 RELIGIOSIDADE, FÉ E RELIGIÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	41
3.3 LINGUAGEM E DIFERENÇA: PRONÚNCIAS E MUNDOS.....	50
4 ENSINO RELIGIOSO: ESPAÇO DE ENCONTRO COM AS DIFERENÇAS.....	57
4.1 ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA	57
4.2 A TRAJETÓRIA NACIONAL DO COMPONENTE CURRICULAR A PARTIR DA LEGISLAÇÃO	60
4.2.1 Uma experiência regional: Santa Catarina	65
5 PROPOSTA CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO: PERCORRENDO A ANÁLISE	69
5.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DOCUMENTO.....	70
5.1.1 Propostas Curriculares de Ensino Religioso em Santa Catarina: encontros com a diferença	71
5.1.2 Dentre as propostas, a de implementação do Ensino Religioso	73
5.2 DA LEGALIDADE PARA A LEGITIMAÇÃO.....	79
5.3 DISCURSOS DE AUTORIDADE.....	86
5.4 ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS	91
5.5 DA HOMOGENEIDADE PARA A HETEROGENEIDADE.....	95
6 CONSIDERAÇÕES	98
REFERÊNCIAS	102

1 PARA FINS INTRODUTÓRIOS

Escrevo. Calo. Silenciosamente, lhe entrego os meus escritos. Para além dos meus escritos, lhe entrego todo o meu silêncio. Então, você leitor ou leitora, não sei, tem nas suas mãos tanto a minha palavra quanto o meu silêncio.
Gustavo Bernardo

O Brasil, um dos países latino-americanos cuja diversidade cultural encanta e, ao mesmo tempo, instiga a todos os que dele se aproximam e/ou buscam interagir com seu povo. No campo educacional, esta particularidade do país se apresenta como um desafio para os que insistem nas sendas de uma formação homogênea, assim como para os que trilham os caminhos do respeito às diferenças numa perspectiva de educação que se pauta na convivência de aprendizados heterogêneos.

Vale situar o leitor¹ que, neste momento, nosso objetivo reside em tornar acessível o que impulsionou e nos levou a decidirmos sobre os rumos tomados nesta trajetória, *discurso e ensino religioso: um olhar a partir da diferença*. Impulso acompanhado de muitas reflexões com os orientadores, colegas e professores do grupo de pesquisa de Discurso e Práticas Educativas. Reflexões que contribuíram na definição do objeto de estudo, na elaboração dos objetivos, na opção pelos autores e dizeres que foram trazidos para o diálogo no mirante teórico e na análise dos dados e que, de alguma maneira, atravessam nossa história enquanto docente, pesquisadora em formação individualmente e também como quem está, hoje, inserida numa comunidade discursiva, isto é, o grupo de pesquisa.

Considerar a diversidade², segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997a, p. 19), “não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano”, mas sim, uma abertura para a consciência de que a realidade em que vivemos é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador. Assim, conforme os PCN’s (BRASIL, 1997a, p. 23), o desafio proposto para a educação é o de “estabelecer conexões entre o que se aprende na escola e a vida da população brasileira”

¹ Entenda-se a redação desta pesquisa numa perspectiva inclusiva de gênero, mesmo que na redação, a partir deste parágrafo, não se utilize a linguagem inclusiva.

² Os documentos nacionais, quando se referem a esta questão, utilizam as nomenclaturas diversidade e pluralidade cultural. Neste trabalho, optamos por diversidade em virtude de não adentrarmos no universo que estuda as relações existentes entre as culturas, e sim, por focarmos apenas a diversidade. Uma discussão relevante envolvendo esta temática é abordada no texto dissertativo de BLANCK, Roseli. **O Ensino Religioso mediante a Pedagogia de Projetos face à pluralidade cultural religiosa brasileira**, 1999.

Uma educação que busque contemplar a diversidade requer de toda a comunidade escolar e, em especial de seus articuladores, um conjunto de reflexões e pesquisas, que abordem as diferenças culturais (para) dentro e além dos espaços educacionais. Poderíamos mencionar, por exemplo, os encaminhamentos e a elaboração de suas diretrizes curriculares e pedagógicas, o esforço de contemplar, valorizar e integrar a diversidade respeitando as singularidades existentes no contexto histórico-cultural.

A incorporação da diversidade, segundo Blanck (1999), como uma das características da cultura³ brasileira nos espaços educacionais, é reconhecida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no seu artigo 215, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN⁴ n.º. 9.394/96 no artigo 3º, inciso III. A sua transposição, entretanto, para as práticas sociais, ainda não parece ter sido efetivada por completo.

A presença das diferenças constitui a diversidade e os “diferentes” que pode resultar em facilidades e/ou dificuldades de convivência justamente pelo grau de aceite, de valorização, de relacionamentos com as diferenças, gerindo processos de exclusão e inclusão, o que contrapõe toda uma proposta de convivência que se pautar pelos princípios da alteridade⁵.

Neste sentido, atividades de leitura, estudos e reflexões podem contribuir nos encaminhamentos para uma compreensão de humanidade que se percebe heterogênea. Talvez seja necessário que se pense as diferenças em sua multiplicidade de textos e contextos, considerando que se reconheça e valorize a presença das singularidades na pluralidade, rompendo, assim, com uma perspectiva monocultural, onde se “entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal” (FLEURI, 2001, p.113). Para Fleuri, “essa visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjogue as minorias culturais” (2001, p.113).

São as singularidades que marcam as diferenças, co-habitam os espaços de vivência e convivência humanas também nos contextos educacionais. Podemos perceber as diferenças que compõem o mosaico educacional nas características culturais de cada ser humano, constituinte do corpo discente, docente, administrativo e comunidade escolar; nos conteúdos selecionados; nas propostas de trabalho; na organização dos currículos e definição dos

³ Cultura aqui é vista, conforme o entendimento de Geertz (1978, p. 58), como totalidade acumulada de padrões culturais, ou seja, sistemas organizados de símbolos significantes, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela - a principal base de sua especificidade.

⁴ Essa lei também é conhecida por LDB.

⁵ Este conceito é discutido no segundo e no terceiro capítulo.

componentes curriculares.

Segundo Sacristán (1995, p. 83), só perceber as diferenças não basta, “é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares”. A mentalidade, a estrutura e o currículo parecem carecer de uma elaboração e desenvolvimento que faça da escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos.

A identificação parece ser uma tarefa fácil de se realizar, mas, o difícil é mediar as possíveis leituras e conseqüências que essa identificação traz. Dentre essas conseqüências, podemos perceber o reconhecimento das diferenças através de atitudes de respeito; e a exclusão por meio do não respeito e da indiferença para com as diferenças. Se por um lado, atitudes de respeito às diferenças podem gerar valorização, dignidade, autonomia, ou seja, espaços de ação, legitimando e promovendo as singularidades presentes na pluralidade, por outro lado, atitudes de não respeito às diferenças podem gerar o oposto: relegar, discriminar, conflitar, quando não invisibilizar situações, ações e seres humanos. Segundo Villa (2000), atitudes de in-diferença podem ocorrer quando a diferença é contemplada também como deficiência, propiciando deste modo a xenofobia e a vitimação, levando a viver a *diferença* como *in-diferença*, onde o outro é reconhecido apenas como um ser distinto de mim e que por ser assim inibe totalmente minha preocupação com relação a sua alteridade.

A partir das diferenças apreendidas como propriedades inerentes dos seres humanos, há uma propensão de se estabelecerem categorizações e atribuir-se identidades, fixando uma demarcação social – quem é quem, ou ainda, o que seria bom e aceitável socialmente, ou não. Esse movimento de demarcação social sinaliza uma tomada de posição que tende a uma possível postura de inclusão ou exclusão.

Segundo Woodward (2003, p.18), “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”, assim a identidade, marcada pela diferença e geralmente sustentada pela exclusão, adquire “sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas” (2003, p. 08). Isso ocorre pelo fato da linguagem ser performativa, ou seja, por ela ser uma construção que se dá através da repetição de atos que tenham alguma correspondência com as normas sociais e culturais (BUTLER, 1999).

De acordo com Hall (2003a, p. 38-39), a identidade é formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes, isto é, não é algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Ela “surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de

nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”. Hall (2003a, p.39), ainda afirma que, “psicanaliticamente nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer da plenitude”.

Neste sentido, compreender a identidade implica definir algo que não é fixo e não pode ser sistematizado, trata-se de um deslocamento com relação à racionalidade moderna. Este conceito resulta do fato de que “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas”, a partir de mudanças que estão transformando as sociedades (HALL, 2003a, p.08). Conforme Hall,

um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas [...]. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (2003a, p. 09).

Essas transformações afetam também as identidades pessoais abalando a própria idéia que se tem de si próprios como sujeitos⁶ integrados. Para esse autor, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu. Assim, a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais se é representado ou interpelado nos sistemas formais e que, se

sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 2003a, p. 13).

Retomando a afirmação da demarcação de território, pode-se dizer que daí surgem os estereótipos que, de acordo com Bhabha (1998), são justamente a materialização da forma discriminatória, são os reflexos da rejeição, do não exercício da alteridade. Neste sentido, os estereótipos negam a relevância que a diferença, a heterogeneidade e a alteridade possuem no processo de constituição da identidade, pois, subjacente a esse conceito, está a pressuposição de sujeitos constituídos por identidades puras, limitados a um conjunto irreduzível de características.

Ao se demarcar socialmente quem é quem, emerge o estereótipo e junto dele, o preconceito. Este de natureza histórico-social se realiza individualmente, mas não se constitui no indivíduo em si. Para Orlandi (2000), o preconceito é uma forma de censura, que pode

⁶ Na teoria da Análise do Discurso, sempre que se refere ao ser humano emprega-se o termo sujeito. Por esta razão neste texto utilizaremos também esse termo.

afetar a experiência identitária do sujeito, pois “é uma discursividade que circula sem sustentação em condições reais e fortemente mantidas por relações imaginárias atravessadas por um dizer que apaga (silencia) os sentidos e razões da própria maneira de significar”. Se com a censura há negação da alteridade, com ela a identidade também é apagada.

O preconceito se constitui nas relações sociais pela maneira como elas se significam e são significadas. Neste sentido, Thomaz (1995) destaca que o preconceito se aproxima do etnocentrismo que consiste em julgar os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, dos grupos sociais, a partir dos próprios padrões culturais. Ainda para este autor, o etnocentrismo não permite ver as manifestações específicas de cada cultura e isto pode gerar a desqualificação e negação da humanidade do outro.

O etnocentrismo e, conseqüentemente, o preconceito parecem ser perpetuados pela cultura constituída e delimitada pelo(s) grupo(s) que mantém o poder. Neste sentido, Silva (1999, p. 85) destaca que “ao mesmo tempo em que se tornam visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa”. O que se percebe é que em todos os setores da sociedade perpassam olhares e leituras diferenciadas sobre as diferenças e os diferentes, mas se percebe também a insistência em manter as hegemonias dominantes. Diante disso, indaga-se como lidar com esta aparente contradição, ou seja, a presença inquestionável das diferenças e a sua premente negação e invisibilização nos processos de homogeneização.

A diferença cultural trata de um processo de significação, pelo qual se produzem afirmações a respeito da própria cultura. Essas afirmações, por sua vez, constituem e engendram diferenças e discriminações pelo ser diferente, ao mesmo tempo em que estão na base da articulação de relações de poder e de práticas sociais muito concretas, de institucionalização, de dominação e de resistência.

Esta pesquisa procura lançar um olhar em busca de possíveis respostas à pergunta: como a diferença se apresenta nos discursos que atravessam o texto de um dos documentos do componente curricular de Ensino Religioso? Trabalhando com este componente curricular podemos perceber como as diferenças de ordem cultural religiosa podem ser acentuadas, excluídas e/ou invisibilizadas nos diferentes espaços e lugares que o constituem. Segundo Caron (1997), historicamente o Ensino Religioso tem sido alvo e objeto de interesses de grupos sociais diferenciados, pois se constituiu no decorrer das décadas em espaços de poder: ora a serviço do poder do Estado, ora do poder Eclesiástico⁷, quando não de ambos.

⁷ Eclesiástico: “Pertencente ou relativo à Igreja”. (FERREIRA, 2001). Isto é, das autoridades religiosas.

Em conseqüência desse processo, diferentes leituras e práticas curriculares têm acompanhado o Ensino Religioso em sua trajetória no contexto educacional, passando pelas sendas da confessionalidade, interconfessionalidade e estudo do fenômeno religioso (JUNQUEIRA, 2002). Na presente conjuntura, de acordo com a legislação nacional, o respeito à diversidade cultural religiosa constitui uma das prerrogativas do Ensino Religioso (art. 33 da LDBEN n. 9394/96) em que o acesso do conhecimento religioso acumulado historicamente pela humanidade aos educandos é uma de suas tarefas pedagógicas.

As pesquisas relacionadas com o Ensino Religioso no cenário brasileiro, em sua maioria, apresentam este componente curricular numa perspectiva histórica, excetuando alguns exercícios mais recentes que sinalizam uma perspectiva de ordem epistemológica e pedagógica. Uma das razões disso é que como área do conhecimento, o Ensino Religioso está em processo de (re)constituição, buscando romper paradigmas de ordem eclesial e política que o conduziram por décadas e talvez até por séculos. Pelo investigado, percebemos uma lacuna no que diz respeito a investigações relacionadas a questão do discurso e do Ensino Religioso a partir da diferença. Este é um dos pontos mobilizadores da alteração da legislação em relação a este componente curricular, a nova redação do Artigo 33 da LDBEN n. 9.394/96, pela Lei n. 9.475/97. Esse texto e todos os documentos subseqüentes enunciam uma significativa alteração nas concepções epistemológicas e pedagógicas para o Ensino Religioso na atualidade brasileira no que diz respeito ao convívio e mediações envolvendo as diferenças culturais de ordem religiosa no contexto escolar.

Assim justificamos esta pesquisa acerca dos discursos em relação à diferença presente em um dos documentos oficiais que norteiam o componente curricular de Ensino Religioso em um dos estados da federação brasileira, a saber, o Estado de Santa Catarina, pois esse componente, na organização curricular, apresenta uma série de documentos que o orientam e o legitimam enquanto área de conhecimento no âmbito nacional, estadual e municipal. No contexto nacional, podemos citar a Constituição Federativa do Brasil de 1988, que no seu artigo 210 apresenta o Ensino Religioso; a LDBEN de 1996 que no artigo 33 encaminha a disciplina numa perspectiva inter-religiosa; os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso – PCNER, elaborados coletivamente em nível nacional pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso - FONAPER⁸ e a Resolução 002/04 da Câmara de Educação Básica – CEB - do Conselho Nacional de Educação, que identifica o Ensino Religioso como

⁸ O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER é uma sociedade civil de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, que congrega pessoas jurídicas e pessoas físicas identificadas com o Ensino Religioso Escolar e se constitui em um organismo que trata questões pertinentes ao Ensino Religioso – ER (FONAPER, 2000, p. 01).

uma das áreas de conhecimento no currículo escolar.

Tratando do âmbito do Estado de Santa Catarina, citamos as Propostas Curriculares de 1990 e 1998; a Proposta Curricular: Implementação do Ensino Religioso de 2001; as Diretrizes 3: Organização da Prática Escolar na Educação Básica de 2001; o caderno das Orientações para a educação básica e profissional da rede pública estadual de SC/ 2005; a Lei Complementar 170/98; e o Decreto 3882/05 que regulamenta e orienta este componente curricular no Estado em conformidade com a legislação nacional.

No âmbito municipal, o Ensino Religioso é legitimado através da Lei Orgânica dos Municípios, dos Decretos de Lei e Propostas Curriculares Municipais⁹ que seguem as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso e a Proposta Curricular Estadual, todos esses documentos visam adequar as necessidades e particularidades regionais à legislação nacional e estadual em vigência.

Dentre os documentos apresentados e que orientam o componente curricular de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina, optamos por utilizar para análise nesta pesquisa a *Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso - Ensino Fundamental, 2001*. Procuramos compreender nos dizeres que atravessam a materialidade deste documento, a discursividade e os efeitos de sentido que ali se produzem em relação às diferenças e os diferentes.

Alguns critérios contribuíram para a escolha da materialidade lingüística a ser analisada. Inicialmente porque este documento é um dos principais referenciais para a prática pedagógica dos professores de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina. Em segundo lugar, o contexto histórico, cultural, político, educacional e religioso que circunscreve a elaboração desse documento. Terceiro, o desafio que é lançado constantemente pela materialidade lingüística do documento, que parece ainda falar para a educação do lugar da religião. Em quarto lugar, porque o (re)conhecimento do Ensino Religioso como um componente curricular essencialmente pedagógico é algo muito recente e se encontra em processo de (re)constituição buscando romper paradigmas de ordem histórico eclesial. E por último, por ser um dos locais de onde falamos, professora de Ensino Religioso.

Buscamos na teoria da Análise do Discurso, doravante também AD, proposta por Pêcheux (1988, 2002), na França e mais especificamente no Brasil, por Orlandi (2003, 2001, 1996, 1990), nossa filiação teórico-metodológica. Esta filiação se justifica por conceber a linguagem como mediação necessária entre o sujeito e a realidade natural e social. Essa

⁹ No Estado de Santa Catarina, podemos citar da região do Médio e Alto Vale do Itajaí alguns municípios que dispõem da sua própria proposta curricular: Blumenau, Pomerode, Jaraguá do Sul, Rio do Sul, Corupá, Itajaí.

mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do sujeito e da realidade em que ele vive. E também por entendermos que é preciso ir além daquilo que as palavras significam (ORLANDI, 1996). Levamos em conta ainda, a linha de pesquisa do Programa de Mestrado em Educação da FURB da qual fazemos parte e que tem como um dos propósitos compreender o discurso na educação. Temos ciência de que ao optar por esta filiação teórico-metodológica, não deveríamos trazer Bakhtin para a discussão. Entretanto, em alguns momentos o fazemos não com o intuito de aproximar e sim por perceber que mesmo com as divergências teóricas, as teorias também se complementam.

De acordo com Orlandi, a AD trabalha a língua no mundo não como um sistema abstrato, mas, com maneiras diferentes de significar, com seres humanos falando, “considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (2003a, p. 16). Afinal, o sentido não é algo dado *a priori* ou pronto, esses sentidos “têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2003a, p. 30).

Com relação à linguagem utilizada neste texto, esclarecemos que a opção por empregar a primeira pessoa do plural foi por considerar que os sentidos de meu dizer se constituem a partir de outros dizeres, que a minha palavra está sempre povoada pela palavra do outro: orientadores; colegas do grupo de estudo, de pesquisa e do núcleo de estudos da linguagem; professores. Palavra que, segundo Orlandi (2002), não pode ser compreendida como se somente a mim pertencesse.

O caminho metodológico utilizado para desenvolvermos esta pesquisa é de caráter qualitativo interpretativo. A abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (1998, p. 79),

parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria apenas explicativa.

Essa definição permite aos pesquisadores se subtraírem à verificação das regularidades para se dedicarem à análise dos significados e sentidos e aproximar-se do pensamento de Bogdan e Biklen (1994), ao utilizarem a expressão qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos desta forma são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas.

Para Chizzotti (1998), a pesquisa qualitativa tem alguns aspectos que são característicos: a delimitação e a formulação do problema, o pesquisador, os pesquisados, os dados e as técnicas. A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. E para isso, ainda de acordo com o autor, o pesquisador necessita preliminarmente “despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos” (CHIZZOTTI, 1998, p. 82). Os dados “se dão em um contexto fluente de relações: são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos” (1998, p. 84).

Procuramos refletir como as diferenças podem ser percebidas, para assim compreender o discurso que atravessa um dos documentos oficiais que norteiam o componente curricular de Ensino Religioso. De posse deste documento surgiram algumas necessidades: a delimitação do *corpus* e a análise. A delimitação do *corpus* de acordo com Orlandi (2003a), não segue critérios empíricos, mas teóricos e “decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas” (2003a, p. 63). Uma das tarefas da pesquisa é constituir o *corpus* e decidir quais as formulações que compunham o *corpus* da pesquisa.

A análise dos dados foi desenvolvida em dois momentos: um que consistiu nas leituras intermináveis e o outro se deu na organização das formulações encontradas no *corpus*, que segundo Orlandi (2001, p. 09) é onde a linguagem ganha vida, “que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde)”. Quando formulamos, damos corpo aos sentidos ali produzidos. Ao nos valeremos dos princípios da AD, conforme já anunciado, aproximamo-nos de referenciais teóricos de outras áreas como a da linguagem, da educação, dos estudos culturais e do Ensino Religioso, que possibilitam um movimento de ir e vir do discurso à teoria e da teoria ao discurso para efetuarmos a análise.

Este texto está organizado em capítulos que passaremos a apresentar. O primeiro destina-se a fins introdutórios, no qual apresentamos os caminhos percorridos quanto aos procedimentos metodológicos desenvolvidos no estudo, a constituição do *corpus* da pesquisa, seguidos dos procedimentos de análise adotados, apresenta também a justificativa deste tipo de pesquisa.

O segundo capítulo aborda a linguagem como um espaço de construção da diferença. Procura estabelecer relação entre a linguagem e a formação humana. Discute ainda alguns conceitos que podem contribuir na análise dos dados e a compreensão da constituição da

diferença. Assim, encerramos este capítulo discutindo a relação e a articulação da linguagem com as questões de poder no que diz respeito à identidade, à diferença e à alteridade, tomando por referencial teórico autores como Hall (2003), Silva (2003, 1999), Burbules (2003, 1993) dentre outros que contribuem na sustentação teórica deste capítulo.

No terceiro capítulo, buscamos compreender, através da literatura, o ser humano e a construção de relações sociais na perspectiva da dimensão do religioso. Para tanto, refletimos sobre o papel que a linguagem ocupa neste contexto, uma vez que o ser humano se apresenta como um ser movido e envolvido em constantes buscas em relação ao que o circunscreve, procura responder aos questionamentos pelos quais perscruta, motivado pelas necessidades que, entre outras possibilidades, podem levá-lo ao encontro do sagrado presente no seu cotidiano.

A seguir, num breve relato, apresentamos no quarto capítulo, o componente curricular de Ensino Religioso no Brasil, com sua trajetória histórica que antecedeu a elaboração da *Proposta Curricular – Implementação de Ensino Religioso no Ensino Fundamental*, documento que será analisado. Nesse exercício, valemo-nos dessa história para perceber possíveis perspectivas e desafios, que ali se materializaram e são sinalizados nos discursos deste documento.

No quinto capítulo, fazemos possíveis aproximações do discurso apresentado no documento analisado e a diferença, parte do processo desta pesquisa. Neste capítulo contemplamos, portanto, a análise do documento que sinaliza possíveis silenciamentos e efeitos de sentido que são agrupados através dos *sítios de significância*, que conforme Orlandi (1996, p. 64), consistem em “delimitar domínios”, o que pode contribuir numa melhor estruturação do *corpus* da pesquisa.

O sexto capítulo faz algumas reflexões no que diz respeito às implicações, desafios e perspectivas para um exercício pedagógico que contemple, discuta, valorize e interaja qualitativamente com as diferenças no contexto educativo.

2 LINGUAGEM: UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA DIFERENÇA

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais.
Mikhail Bakhtin

Nossa intenção neste capítulo reside fundamentalmente em compreender um dos fios que tecem as relações sociais: a linguagem. Objetivamos situar a linguagem como uma das necessidades do ser humano, pois ele vive em constante relação com outros seres humanos e, possivelmente, nesta relação se depara com uma infinidade de diferenças, que produzem os diferentes. Logo, o que está relacionado aos diferentes e às diferenças, tem como pano de fundo a linguagem e o que está relacionado e constitui a linguagem tem como pano de fundo as diferenças.

2.1 A FORMAÇÃO HUMANA E A LINGUAGEM

A linguagem permite ao seres se comunicarem com o mundo, é a possibilidade concreta dos dados da realidade chegarem à consciência. Conforme Brandão (2004, p.108), entretanto, a linguagem precisa ser vista não “apenas como instrumento de comunicação de transmissão de informação ou como suporte do pensamento”, uma vez que ela ultrapassa a compreensão de ser tão somente um mero instrumento de comunicação. Surgiu da necessidade de transmitirem suas idéias e pensamentos aos outros seres e, desse modo, entender e ser entendido. Assim, “a linguagem é interação, um modo de ação social” (BRANDÃO, 2004, p. 108).

Não é possível pensar o ser humano no mundo isolado do discurso e isento das interações que realiza socialmente. Somos constantemente interpelados por discursos que movimentam sentidos e posicionam os sujeitos socialmente, pois “quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação” (ORLANDI, 2003b, p. 26). Ao mesmo tempo em que a linguagem vai constituindo os sujeitos, esses se constituem no processo de desenvolvimento da linguagem.

A própria cultura se manifesta através das diferentes formas de linguagens

desenvolvidas ao longo da vivência humana, uma vez que a linguagem é a materialização da cultura, ela reflete o aspecto histórico-social da vida da humanidade; é a representação do que é vivido e desse modo “é lugar de conflito, de confronto ideológico em que a significação se apresenta em toda a sua complexidade. Estudar a linguagem é abarcá-la nessa complexidade, é apreender o seu funcionamento” (BRANDÃO, 2004, p.108). Por isso, há diversas maneiras de pensar a linguagem.

Dentre essas maneiras, Brandão (2004, p. 07) pontua que “qualquer estudo da linguagem é hoje, de alguma forma, tributário de Saussure, quer tomando-o como ponto de partida, assumindo suas postulações teóricas, quer rejeitando-as”. A linguagem, segundo Saussure, se estrutura na diferença, nas dicotomias de presença e ausência do sistema lingüístico.

É possível relacionar a construção das diferenças com a visão saussuriana da língua como um sistema de valores. Neste momento não nos ateremos à pesquisa de Saussure, embora estejamos cientes de que seu estudo poderia contribuir para entendermos ainda mais as dicotomias existentes na linguagem. Isso porque, além de se estruturar nas presenças/ausências, a linguagem também organiza a sociedade em torno das diferenças, da hierarquização e das dicotomias.

A mente humana se relaciona com a realidade/mundo pela linguagem, organiza-a e de maneira semelhante organiza os sujeitos, cria sistemas de identificação, tanto de pertencimento como de exclusão. Pela linguagem também se articula o exercício do poder, designam-se identidades e realizam-se identificações.

A linguagem foi objeto de estudo para Vygotsky, que a entendia como constituidora do sujeito. Segundo Vygotsky (2000, p.186), a comunicação só pode ocorrer de forma indireta, pois precisa passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras. O sentido é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. E assim, “para compreender a fala de outrem não basta compreender suas palavras – temos que compreender seu pensamento” (idem, p. 188).

Conforme Vygotsky (2000, p. 182), “uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes, altera o seu sentido”, uma vez que o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. A definição de linguagem para Vygotsky está em consonância com o conceito cunhado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1997c, p. 23-24), no qual a linguagem é vista como “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos

momentos da sua história”. Compreender o conceito linguagem demanda também entender o conceito de língua. Nesse sentido, o documento ressalta que língua,

é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao ser humano significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1997c, p. 24).

O significar constitui, deste modo, os sentidos que se pode dar ao mundo e à realidade, já que estes podem ser infinitamente infinitos. Segundo Brandão (2004, p. 109), “são construídos, produzidos no processo de interlocução”. Os sentidos necessitam do social, através dos seus interlocutores para se realizar. Para Orlandi (2003b, p.28), o social aparece em relação à linguagem, na sua força contraditória, porque o social “é constitutivo da linguagem, esta se sedimenta (ilusão do sujeito), e porque é fato social, ele muda (polissemia)”. Assim, a apropriação da linguagem é social.

Os sujeitos da linguagem estão mergulhados neste social que os envolve e de onde deriva a contradição que os define. Podemos dizer segundo Orlandi (2003a, p. 20), que o “sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história” e ao mesmo tempo é um sujeito discursivo que funciona “pelo inconsciente e pela ideologia”.

Ao mesmo tempo, o sujeito não se limita à impressão imediata do que o circunda, está em condições de ultrapassar os limites da experiência sensível, de adentrar na essência das coisas. Para Luria (1986, p. 11 e 13), o sujeito “pode abstrair características isoladas das coisas, captar os profundos enlaces e relações em que se encontram”, pode dominar novas formas de refletir a realidade, por meio da experiência abstrata racional, esta é uma particularidade que caracteriza a consciência humana.

Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano porque, através dela, o ser humano pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Desta forma, ela é decisiva para o desenvolvimento da atividade consciente dos sujeitos. De acordo com Luria, o elemento fundamental da linguagem é a palavra, pois ela “designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência” (1986, p. 25). A palavra, desse modo, é um signo que pode designar uma infinidade de sentidos.

Em Bakhtin (2004, p. 33-34), vemos que “a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal, compreender um

signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos”. Vale destacar que signo para este autor é todo objeto que, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade.

Para Bakhtin (2004), a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são os alimentos da consciência individual e o material de seu desenvolvimento onde se reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Desse modo, “a consciência individual, enquanto um fato sócio ideológico, não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social” (BAKHTIN, 2004, p.35).

A formação da consciência humana pode ser abordada por diferentes perspectivas. No intuito de compreender como se dá esta formação, trouxemos alguns olhares. No entanto, ressaltamos que o aporte teórico-metodológico está pautado em Pêcheux e Orlandi. Neste sentido a posição da AD em relação à consciência é a “de que não é a consciência que preside a existência mas, ao contrário, é a existência que precede a consciência” (ORLANDI, 1998, p. 20). A autora ainda exemplifica afirmando que

não se tem uma consciência, por exemplo, do certo/errado, e depois se vai viver e distinguir o que é certo e o que é errado: é vivendo que se experimenta, na própria vida, essa relação em que se vai constituindo a consciência. Não há uma consciência essencial separada do mundo. (ORLANDI, 1998, p. 20).

Para Pêcheux (1988, p. 161), “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Pêcheux (1988, p. 129 e 155), apoiado em Althusser, afirma que “as ideologias constituem os indivíduos em sujeitos”, porque “o sujeito é desde sempre ‘um indivíduo interpelado em sujeito’”.

Com base em Husserl, Pêcheux (1988, p. 172), define a noção de consciência como poder sintético unificador, centro e ponto ativo de organização das representações que determinam seu encadeamento”, ou seja, há um juízo, uma ‘unidade de consciência’ particular que liga as representações. Segundo Pêcheux (1988, p. 184), é nessa ligação que se constitui a consciência do estado das coisas. Assim, efetuar o juízo e tomar consciência de um estado de coisas são uma única coisa, e tomar consciência está relacionada com a tomada de posição que conforme PÊCHEUX (1988, p. 172), “deve ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso-transverso, isto é, o efeito da ‘exterioridade’ do real ideológico-discursivo, na medida em que ela ‘se volta sobre si mesma’

para se atravessar”.

Podemos considerar que a formação social e da consciência humana, se entrelaçam e mutuamente se constituem. Uma questão, entretanto, ainda nos desafia: como se forma a consciência da religiosidade? Para compreender estas formações investigaremos a relação da linguagem e da discursividade neste processo de formação.

2.2 A LINGUAGEM E A DISCURSIVIDADE

A linguagem pode ser entendida sob três perspectivas diferentes: a da Lingüística, a da Gramática e a da Análise do Discurso. Isto é, ao concentrar nossa atenção sobre a língua enquanto sistema de signos ou como sistema de regras formais, temos então a Lingüística; ou como normas de bem dizer, a Gramática normativa. A própria palavra gramática, como a palavra língua, podem significar coisas muito diferentes. Diante das maneiras diferentes de significar a linguagem, constitui-se a Análise do Discurso, que trata então, do discurso (ORLANDI, 2003a).

Orlandi (2003a) apresenta o discurso, como palavra em movimento, prática de linguagem. Os discursos são anteriores a nós, já existem no momento em que nascemos e a eles somos apresentados. Uma vez que,

todo discurso nasce de outro discurso que reenvia a outro por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados. (ORLANDI, 2003b, p. 26).

Afinal, ao nascer somos inscritos nas formações discursivas que já existem na sociedade. Esta inscrição pode ser dada através da interação, que primeiramente ocorre no âmbito familiar, aos poucos esse círculo de interação vai se ampliando, a criança se insere em outros discursos que têm seu espaço na dinâmica do cotidiano. A seguir, esta interação é afetada pelos meios de comunicação e por outras presenças como das instituições: escola e igreja, que sustentam os dizeres já-ditos, porque “o que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras” (ORLANDI, 2003a, p. 32). Desta forma, o contexto discursivo vai se ampliando e constituindo o sujeito culturalmente, ao mesmo tempo em que a linguagem afeta as pessoas e é afetada por elas.

O funcionamento discursivo, segundo Orlandi (1993), se sedimenta através do processo histórico de legitimação das formas de dizer em que a linguagem é instituída. Disso resulta que as diferentes situações de linguagem são reguladas: não se diz o que se quer, em

qualquer situação, de qualquer maneira.

Como a incompletude habita os sujeitos, os discursos também são incompletos, Orlandi (2003b, p. 240) afirma que seu sentido é intervalar, ou seja, “um discurso tem relação com outros discursos, é constituído pelo seu contexto imediato de enunciação e pelo contexto histórico-social, e se institui na relação entre formações discursivas e ideológicas” e por isso, os efeitos de sentido de um discurso escapam ao domínio exclusivo do locutor. Dessa forma, o discurso é concebido como um “processo contínuo que não se esgota em uma situação particular. Outras coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois. O que temos são sempre ‘pedaços’, ‘trajetos’, estados do processo discursivo” (ORLANDI, 2001, p.14).

Na próxima seção, discutiremos alguns constituintes do discurso na linguagem: paráfrase, polissemia, interdiscurso, intradiscurso e memória discursiva por entendermos que podem colaborar com a compreensão do posicionamento discursivo assumido, ao buscarmos perceber como um documento oficial da educação, ao se constituir na e pela linguagem traz o discurso sobre as diferenças.

2.2.1 Paráfrase e polissemia

Como quem conversa discursiva, isto é, posiciona-se ideologicamente, entendemos que todo texto também o faz. Desse modo, almejamos perceber como um documento elaborado para nortear professores, lida discursivamente com as diferenças num contexto que é habitado pela diversidade cultural religiosa. Para tal, aprofundamos conceitos como paráfrase e polissemia, para compreender se discursivamente é possível ausentar-se ou isentar-se das prenoções.

No contexto de significação que sustentam o funcionamento da linguagem, destacamos: a paráfrase e a polissemia, que constituem o movimento contínuo da significação entre a repetição (mesmo) e a diferença, ou seja, entre a *matriz do sentido* e a *fonte do sentido*.

Orlandi (2003b) atribui ao jogo entre o mesmo e o diferente na linguagem a articulação entre polissemia e paráfrase, em que a polissemia se define como multiplicidade de sentidos e a paráfrase como sendo formulações diferentes para o mesmo sentido. Do ponto de vista da Análise do Discurso, “a mera repetição já significa diferentemente, pois introduz uma modificação no processo discursivo. Quando digo a mesma coisa duas vezes, há efeitos de sentido que não me permitem identificar a segunda à primeira vez, pois são dois acontecimentos diferentes” (ORLANDI, 2003b, p. 119).

Segundo Orlandi (2003b), o discurso se constitui numa tensão básica entre o texto e o contexto histórico-social, pois, todo texto apresenta um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase – e uma tensão que aponta para o rompimento, a polissemia. Há um conflito entre o que é garantido e o que tem de se garantir.

O texto, na perspectiva do discurso, representa uma unidade significativa, “pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer)” (ORLANDI, 1996, p. 54). Para essa autora (1992), o texto é sempre um conjunto de formulações entre outras coisas possíveis, movimento do dizer face ao silêncio tomado aqui como horizonte discursivo, o a dizer e não o vazio.

Neste contexto, a autora destaca também o processo de produção dos sentidos que está sujeito a deslizamentos, pois,

há sempre um “outro” possível que constitui o mesmo [...]. Dito isto de outra maneira, o mesmo também é produto da historicidade, já é parte do efeito metafórico. A historicidade aí está justamente representada pelos deslizamentos (nas relações de paráfrase) que instalam o dizer no jogo das diferentes formações discursivas, presença de uma ausência necessária, relação incontornável com a alteridade. Falamos a mesma língua mas falamos diferente. (ORLANDI, 2001, p. 24).

Trazendo para o contexto da religiosidade, podemos perceber que as pessoas podem pertencer a um mesmo grupo religioso e, no entanto, crer, vivenciar e manifestar sua religiosidade de maneiras diferentes, porque como a linguagem constitui os sujeitos e a linguagem é permeada por paráfrases, essas também se fazem presentes na religiosidade.

Quando a religiosidade passa a ser instituída por grupos religiosos que congregam comunidades e necessitam que sua tradição seja preservada por muitas e muitas gerações, podemos afirmar que ela se movimenta, se diz de modo parafrástico, ou seja, segundo Orlandi (2003a, p. 36), há um constante “retorno aos mesmos espaços do dizer”. Afinal, segundo essa autora, “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém” (ORLANDI, 2003a, p. 36). E desse modo, nada é igual a antes, nada se mantém, mas se inova.

A polissemia, entretanto, também não deixa de se fazer presente no contexto da religiosidade, pois, mesmo que haja a necessidade de se manter o dizível, é inevitável que ocorra o deslocamento e a ruptura de processos de significação que, “como os sujeitos (e os sentidos), pela repetição, estão sempre tangenciando o novo, o possível, o diferente” (ORLANDI, 2003a, p. 38).

2.2.2 Memória discursiva, interdiscurso e intradiscurso

A compreensão de conceitos como memória discursiva, inter e intradiscurso, contribuirá no entendimento da trama discursiva que perpassa o discurso de um dos documentos oficiais do componente curricular de Ensino Religioso, expressão lingüística de onde se constituirá o *corpus* de análise desta pesquisa.

Para Orlandi (2003a), a memória também faz parte da produção do discurso, pois, “aciona” e faz valer as suas condições de produção e todo o aspecto da historicidade. Quando pensada em relação ao discurso, a memória é definida como interdiscurso, como algo que já foi dito antes, em outros lugares. É a partir dela que todo dizer tem a possibilidade de retornar sob a forma do pré-construído

entendido como a marca, no enunciado, de um discurso anterior; portanto, ele se opõe àquilo que é construído no momento da enunciação. Um sentimento de evidência se associa ao pré-construído, porque ele foi “já-dito” e porque esquecemos quem foi seu enunciador. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 401).

Parece haver aí uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo, ou seja, entre a memória discursiva, o interdiscurso, e o intradiscurso. Para Orlandi (2003a), o interdiscurso são todos os dizeres já-ditos e esquecidos em uma estratificação de enunciados que em seu conjunto, representa o dizível. Enquanto que o intradiscurso é aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas.

A memória, segundo Orlandi (2003a, 2001), é “garantida” sob os aspectos da memória institucionalizada e da memória constitutiva. A primeira também é chamada de arquivo. A segunda se refere ao interdiscurso ou saber discursivo, isto é, memória estruturada pelo esquecimento. Guimarães (2005) destaca que o arquivo é a memória institucionalizada que é organizada pelo não esquecimento. E o interdiscurso é a memória discursiva que é estruturada pelo esquecimento, assim a memória atua porque é constituída pelo esquecimento.

As duas formas de esquecimento apresentadas por Orlandi (2003a) no discurso são buscadas em Pêcheux (1975): um esquecimento está ligado à ordem da enunciação e o outro é chamado de esquecimento ideológico. Ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, isso está relacionado ao primeiro esquecimento. Esse esquecimento nos dá a impressão da realidade do pensamento também chamada de ilusão referencial: “[...] nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim” (ORLANDI, 2003a, p. 35).

O segundo esquecimento é chamado de esquecimento ideológico e está relacionado com o inconsciente, o que resulta na maneira como somos afetados pela ideologia. É através desse esquecimento que temos a ilusão de ser a origem do nosso dizer. Segundo Orlandi (2003a), isso reflete o sonho adâmico de sermos a instância inicial da linguagem e de termos a ilusão que aquilo que dizemos só existe como dizemos, com os sentidos que atribuímos. Os sentidos, porém, não iniciam em nós, eles apenas se representam em nós: “[...] eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade” (2003a, p. 35). É então, através da memória discursiva que temos a “ilusão de que somos a origem do que dizemos” (ORLANDI, 2003a, p. 54).

Para Orlandi (2003a), a ideologia não é vista como ocultação da realidade, pois não há realidade sem ideologia e sim como prática significativa, “a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido” (ORLANDI, 2003a, p. 48). Na relação entre linguagem/mundo/pensamento, ela intervém com o modo imaginário de funcionamento, em que as imagens “permitem que as palavras colem com as coisas” (2003a, p. 48). Por outro lado, é também a ideologia que faz com hajam sujeitos. Segundo Orlandi,

O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade. Por seu lado, a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão da transparência da linguagem. No entanto nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente. (2003a, p. 48).

O interdiscurso de uma formação discursiva pode ser considerado como o que regula o deslocamento de suas fronteiras. Orlandi (2003a, p. 43) define formação discursiva, “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. Sempre vai depender do outro que o constitui e da posição sujeito que se ocupa. Todo dizer – intradiscurso – se faz num ponto em que (se) atravessa o (do) interdiscurso, isto é,

O interdiscurso (memória) determina o intradiscurso (atualidade), dando um estatuto preciso à relação entre constituição/formulação caracterizando a relação entre memória/esquecimento e textualização. As diferentes formações discursivas regionalizam as posições do sujeito em função do interdiscurso, este significando o saber discursivo que determina as formulações. A relação do sujeito com a memória se materializa na relação sujeito/autor, discurso/texto. (ORLANDI, 2001, p. 94).

Segundo Pêcheux (1988), algo fala antes, em outro lugar, sob a dominação do

complexo das formações ideológicas. Essas formações tomam como referência os discursos que, manifestados e materializados, produzem sentidos para e pelo sujeito.

Grigoletto (1999) afirma que o interdiscurso é mobilizado pelo sujeito na sua produção discursiva com base na memória do dizer porque o que é dito se insere no repetível, no histórico, no que foi dito. Entretanto, o dito pode trazer algo de novo, deslocando sentidos, sempre na relação com o já-dito.

O que se repete, para Orlandi (2002), é o que dá unidade, pois a repetição não é mera reprodução. Ela pode trazer a elaboração, a formulação nova, o deslocamento, mantendo deste modo, a relação entre paráfrase e polissemia, discutida aqui. Essa repetição responsável por dar unidade é denominada histórica, inscreve o dizer no repetível, isto é, memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra. Já o interdiscurso é

a rede de filiações que faz a língua significar para o sujeito que, assim, também se significa. É nesse domínio da repetição histórica que o sujeito faz aquele sentido fazer sentido em 'seu' discurso, em sua memória. (ORLANDI, 2002, p. 208).

Ao trazer estes conceitos para a materialidade discursiva, percebemos que o intradiscurso constitui diferentes materialidades lingüísticas que podem ser encontradas em textos, desenhos, entrevistas, relatos, propagandas, documentos oficiais e em todas maneiras de manifestação da linguagem. O que legitima, no entanto, esta materialidade é o interdiscurso que, por sua vez, aciona a memória discursiva, onde os dizeres tornam-se nossos através da ilusão do esquecimento.

Orlandi elucida isso, ao afirmar que:

Identificamos-nos com certas idéias, com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós. Ora, este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem. Assim nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido. A memória discursiva, por sua vez, é um “espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (Pêcheux, 1981) embora seu efeito seja o da univocidade, da estabilidade e da homogeneidade dos sentidos. (2002, p. 206).

Neste sentido, procuramos discutir a influência da memória institucionalizada e constitutiva no discurso que atravessa o documento da Proposta Curricular de Santa Catarina. O que garante a formulação é a memória, ou seja, o interdiscurso, ainda que a memória distribuída na formação social se atualize tomando como referência o contexto histórico-ideológico mais amplo. Assim, o discurso sobre as diferenças no documento pode ultrapassar o contexto institucional que prevê o respeito às diferenças.

2.3 DIFERENÇA E SUAS CONSTITUIÇÕES

Somos contínua e intensamente interpelados por marcadores identitários, vivemos numa época de difusão das diferenças, em que os sentimentos de pertencimento são cambiantes e complexos, difíceis de capturar, descrever e analisar. Neste cenário, apresentar uma discussão que contemple os conceitos *identidade, diferença e alteridade*, é uma tarefa complexa e necessária. Complexa por considerar a diversidade de abordagens em torno desses conceitos e necessária porque busca obter indícios que possam servir para o desenvolvimento do trabalho em questão, isto é, estabelecer um conjunto de conceitos que definem o objeto de pesquisa e permitem realizar a identificação destes no documento analisado.

Diferença aqui é entendida, não apenas como um conceito filosófico ou uma forma semântica, mas antes de tudo como uma realidade concreta, um processo humano, histórico e social, que os sujeitos empregam em suas práticas cotidianas.

Segundo Burbules e Rice (1993), a noção de diferença evocada na literatura pós-moderna deriva principalmente de Jacques Derrida, embora sua origem esteja na lingüística saussuriana. Ainda de acordo com Burbules e Rice, para Saussure é a *différence* entre dois significantes que permite que eles sejam utilizados como tais. Nessa perspectiva, só podemos utilizar a letra ‘O’ e a letra ‘Q’ como tais porque há uma diferença entre elas, caso contrário seria a mesma coisa. Logo, é a diferença que nos constitui como tais e nos faz ser diferentes, nos substancia em indivíduos.

Derrida utilizava o termo *différance* para identificar uma espécie diferente de diferença. Pierucci (1999) traz contribuições que elucidam a compreensão do termo *différance*, segundo ele, ao escrever a palavra *différance* com um *a* no lugar do *e*, Derrida subverte silenciosamente a carga de significado do termo “diferença”, tendo em vista que na língua francesa, a diferença que faz um *a* na escrita dessa palavra é inaudível. Dessa forma, é imperceptível aos ouvidos, mas não aos olhos. É uma diferença interna ao próprio discurso, que difere do discurso escrito em relação ao discurso falado, sem que disto nos demos conta.

Différance, para Derrida, é,

pois, uma estrutura e um movimento que não se deixam mais pensar a partir da oposição presença/ausência. A *différance* é o jogo sistemático das diferenças, dos rastros de diferenças, do espaçamento, pelo qual os elementos se remetem uns aos outros. Esse espaçamento é a produção, ao mesmo tempo ativa e passiva [...], dos intervalos sem os quais os termos “plenos” não significariam, não funcionariam. (2001, p. 33).

A *différance* remete ao movimento (ativo e passivo) que consiste em diferir, ele

“marca aquilo que afasta de si, interrompe sua identidade consigo, todo rearranjo pontual sobre si, toda homogeneidade consigo, toda interioridade consigo” (DERRIDA, 2001, p. 106). Segundo o autor (2001, p. 15), o que difere a presença é “aquilo a partir do qual a presença é – em representante, em seu signo, em seu rastro – anunciada ou desejada...”. Assim, o movimento da *différance* “no momento em que produz os diferentes, na medida em que diferencia, é, pois, a raiz comum de todas as oposições de conceitos que escandem nossa linguagem” (DERRIDA, 2001, p. 15).

O espaçamento é a produção onde as relações que unem os espaços e distinguem os elementos culturais estariam, eles próprios, em interação constante, de forma que cada um deles muda na medida em que um tenta fixar o outro. Conforme Derrida (2001, p. 35), o espaçamento “é temporalização, desvio, retardo, pelo qual a intuição, a percepção, a consumação, em uma palavra, a relação com o presente, a referência a uma realidade presente, a um ente, são sempre diferidos”.

Desta forma, Derrida designa ainda por *différance*

o movimento pelo qual a língua, ou qualquer código, qualquer sistema de reenvios em geral, se constitui ‘historicamente’ como tecido de diferenças. ‘Constitui-se’, ‘produz-se’, ‘cria-se’, ‘movimento’, ‘historicamente’ etc., devem ser entendidos, com todas as suas implicações, para além da linguagem metafísica, na qual eles estão presos (2001, p. 103).

Para Pierucci (1999, p.146), o termo *différance* de Derrida, “guarda em si os vestígios de uma transformação/deformação originária, de uma presença ausente que só está em vestígio e que revela que todo texto é uma estrutura de referências infinitas”. E assim, pode-se dizer que a letra “a de *différance* funciona como um ato de diferenciação que produz diferenças. Uma diferença que faz diferença(s)”.

Para Chediak (1999), ao se estabelecer a identidade se está determinando o lugar da diferença. Este mesmo caminho parece ser percorrido por Woodward (2003, p. 39), ao enunciar que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença” assim, o termo identidade nos remete à questão da diferença, já que de acordo com Souza (1994, p. 17), “a identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros”.

Esta diferenciação entre identidade e diferença, Tomaz Tadeu da Silva sintetiza ao elucidar que “a identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’ [...]” e “a diferença é aquilo que o outro é: ‘ela é italiana’ [...]” (2003, p. 74). Desse modo, no contexto da religiosidade isto também é recorrente, pois, ao afirmar que pertencço a uma tradição religiosa estou confirmando que não pertencço a todas as outras. Se quisermos falar de identidade, é preciso tomá-la no plural e vê-la incompleta, sempre em movimento, processo que não cessa

jamais, construído pelo discurso e pela linguagem (SILVA, 2003).

A diferença precisa ser vista como uma característica da vida interior e não apenas como uma questão de embates entre diversos grupos, como afirma Silva (2003, p. 76), “seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas”. Para esse autor, abordar a identidade implica necessariamente uma abordagem da diferença uma vez que, “identidade e diferença são, inseparáveis” (2003, p. 75).

Segundo Moreira, “[...] não basta reconhecer as diferenças, é preciso estabelecer relações entre as pessoas. Assim, trata-se de reconhecer o outro como pessoa e não a outra cultura como uma matéria a ser estudada” (2002, p.13). Em consonância com Moreira, Silva afirma que reconhecer este outro como pessoa implica reconhecer o outro como diferente. Mas, quem vem a ser este outro que é diferente? Conforme Silva (2003, p.97), “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é o corpo diferente”.

Reconhecer o outro como diferente - implica ainda reconhecer alguém que difere do grupo ou na relação pessoa a pessoa, para Oliveira (2003, p. 166), o diferente é aquele

que anda diferente, que fala diferente, que vê o mundo com outros olhos, que tem cor da pele diferente, que crê de modo diferente, que deseja e se identifica de outro modo, que pertence a outra cultura, a outra geração ou a outro grupo social.

Esse outro a ser acolhido como presença/presente, que me interpela, questiona, exige; “[...] presença, enquanto o ser e estar ali, em sua historicidade, provisoriedade, inconclusão, limitação, busca; enfim, em sua digna humanidade” (OLIVEIRA, 2003, p. 166).

Woodward sinaliza que a diferença é marcada em relação à identidade pelos sistemas classificatórios como responsáveis pelo estabelecimento das formas de diferença nas relações sociais, embora o significado e o efeito de sentido faça parte da identidade pessoal de cada indivíduo, pois, “é um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos” (2003, p. 67). Assim, a diferença pode ser entendida como “aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções” (WOODWARD, 2003, p.41).

Para explicar a questão da diferença, Hall recorre a Laclau ao afirmar que

as sociedades da modernidade tardia, [...], são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para indivíduos . (2003a, p. 17).

Segundo Louro (1997, p. 51), as múltiplas identidades “se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes ‘posições’”. Neste sentido, os traços identitários parecem se singularizar nas diferenças, que, segundo Burbules (2003, p.166), podem ser estabelecidas de fato no domínio social ao serem classificadas em categorias¹⁰ centrais onde incluiriam raça, sexo, gênero, classe, etnia, cultura, língua, nacionalidade, religião, sexualidade, idade, capacidade ou incapacidade... a lista parece ser grande se formos classificar em categorias.

Nestas categorias que classificam o domínio social e as relações, poderíamos abrir outros pontos de reflexão que elucidariam outras diferenças, mas o exercício ao qual nos propomos é analisar questões relativas à diferença no discurso materializado nos documentos oficiais de Santa Catarina que norteiam o componente curricular de Ensino Religioso. Este exercício demanda uma retomada de alguns aspectos que cerceiam a identidade e a diferença na perspectiva da alteridade.

A diferença, segundo Abbagnano (2000, p. 34), é “determinação da alteridade. A alteridade não implica em si nenhuma determinação [...] as coisas só podem diferir se têm em comum a coisa em que diferem. A diferença implica uma determinação [...]”, essa reflexão postula um olhar para o *outro*, pois, para Abbagnano, “as coisas só podem diferir se têm em comum a coisa em que diferem”. No que diz respeito à religiosidade, não é diferente, percebemos que só diferem se tem em comum a razão dessa diferença.

Há que se perceber o que se tem em comum e se existem coisas em comum, por que há necessidade de tornar tudo comum? Por que a dificuldade de aceitar e conviver com o diferente uma vez que este traz aspectos em comum com o que o diferencia? A elucidação destas questões nos faz recorrer à compreensão da noção de alteridade.

De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004), a alteridade deriva da noção da filosofia, que tinha como função construir uma relação fundada sobre a diferença: o *eu* não pode tomar consciência do seu *ser-eu* a não ser porque existe um *não-eu* que é outro, que é diferente. Ela se opõe, então, ao conceito de identidade, que concebe a relação entre dois seres sob o modo do mesmo. Desta forma, a alteridade é a capacidade de conviver com o outro que é diferente e de se proporcionar um olhar para este outro a partir das diferenças. Significaria que eu reconheço o outro também como sujeito de iguais direitos, embora os seres humanos tenham sido continuamente condicionados a manter-se extremamente fixados na valorização das suas diferenças individuais.

¹⁰ O termo categoria aqui é utilizado conforme Burbules, porém, para Análise do Discurso utilizam-se outros termos como sítios de significância, nichos de sentido para designar aproximações.

Neste sentido, Villa (2000) destaca a alteridade (*heterotes*), em que o *não-ser* deixa de ser o nada, e passa a ser o outro do ser, o diferente dele (*mónon héteron ekeínou*), fazendo assim com que, de alguma maneira, o *não-ser* seja e com que todos os entes, enquanto realidades, participem do outro, da alteridade, da diferença. Para compreender a alteridade parece pertinente entender a noção do outro, uma vez que esse é que constitui a alteridade.

O outro é concebido por Lévinas (1997) como significação, sentido por si só, onde tu és tu absolutamente e compreensão alguma pode abarcá-lo. O outro é o que não pode ser contido, que conduz para além de todo contexto e do ser. Compreender o ser, enquanto ser, é existir, é relacionar-se ao particular, único a existir, pelo conhecimento que é sempre conhecimento do universal. Segundo este autor, “compreender uma pessoa é já falar-lhe. Pôr a existência de outrem, deixando-a ser, é já ter aceitado essa existência, tê-la tomado em consideração” (LÉVINAS, 1997, p. 27).

Podemos aproximar essa afirmação de Lévinas ao alerta de Coracini (2003) em relação à identidade. Segundo a autora, em vez de falarmos de identidade como algo acabado, dever-se-ia vê-la como um processo em andamento e preferirmos o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos. Toda identificação com algo ou alguém ocorre na medida em que essa voz encontra eco, no interior do sujeito, no inconsciente que o reconhece ou identifica sem necessariamente o consentimento do consciente.

Hall (2003b) também faz alusão ao conceito de identificação como uma tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas. Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma característica em comum, enquanto a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, um processo nunca completado, algo sempre em processo. Para este autor, a identificação é vista como um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não como uma subsunção que não anulará a diferença.

Nessa compreensão o diferente é idealizado e efetivado nas relações humanas, onde as diferenças são evidenciadas e/ou silenciadas, através dos próprios sujeitos. Como vimos, para Orlandi o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. Afinal, “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados” (ORLANDI, 2003a, p. 47). O sujeito marcado ideológica e sócio-historicamente produz sentidos a partir de uma relação dialógica, num momento histórico-social único, responsável pelas condições de produção, que estabelecem comportamentos, atitudes e práticas sociais.

Segundo Baghin-Spinelli (2002), os sujeitos e os sentidos resultam de filiações em redes, na relação de distintas formações discursivas, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido.

Conforme Foucault (2005c, p. 105), o conceito de posição sujeito está relacionado com o ato de enunciação, uma vez que “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” dependendo da posição que ele ocupa. Assim, descrever uma formulação enquanto enunciado consiste, segundo esse autor (2005c, p. 108), em “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito”. As relações de poder em relação às diferenças se situam justamente na posição sujeito que cada indivíduo ocupa.

Abbagnano (2000) apresenta o conceito sujeito, com dois significados fundamentais: primeiro, aquilo de que se fala ou a que se atribuem qualidades ou determinações ou a que são inerentes qualidades ou determinações; segundo, o eu, o espírito ou a consciência, como princípio determinante do mundo do conhecimento ou da ação, ou ao menos como capacidade de iniciativa em tal mundo. Desse modo, as práticas sociais implicam a relação com o outro, o reconhecimento dos outros como seres humanos cabais, e esta deveria ser pautada pela alteridade definida, conforme este autor, como “o ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 2000, p. 34).

Neste constituir-se como outro, Woodward (2003) elucida que as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas, logo, a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. Enfatiza ainda que o papel da ideologia na reprodução das relações sociais, as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades.

2.4 QUESTÕES DE PODER EM RELAÇÃO ÀS DIFERENÇAS

Como vimos, a atribuição da diferença está sempre relacionada com as relações de poder. Louro (1997, p. 47) afirma que “a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência”, logo, tudo o que não é tomado como referência, ou seja, que não está no centro, está nas margens e é excluído. Porque quem é detentor da referência também o é do poder.

O poder abordado por Foucault supõe que o poder exercido na microfísica do poder

não seja concebido como uma propriedade, mas como

uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter [...] que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados . (FOUCAULT, 2004, p. 26).

De acordo com Louro (1997, p. 43), é “no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, que são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades”. Deleuze (1998) afirma que o poder se exerce antes de se possuir; passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes. Para Foucault (2005a, p. 175), o poder “não se dá, não se troca nem se retoma, mas, se exerce, só existe em ação, [...] mas, acima de tudo é uma relação de poder”. Essas relações de poder “supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos, compreendidos fora do que a análise filosófica identifica tradicionalmente como o campo de poder” (REVEL, 2005, p. 67).

Desse modo, o “poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede” (FOUCAULT, 2005a, p. 183). Assim como Foucault, Louro (1997, p. 39) também enfatiza que “o exercício de poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir”, pois, “lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder [...] a multiplicidade de pontos de resistência” (FOUCAULT, 1988, p. 91). A resistência para Louro (1997, p. 40) seria “inerente ao exercício do poder”.

O poder, assim está presente onde existe diferenciação. Esta por vez, consiste no processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas (SILVA, 2003), pois, a relação entre identidade e diferença está baseada em uma dicotomia do tipo ‘eu’ e os ‘outros’, ‘nós’ e ‘eles’, através de relações binárias. O problema é que sempre que há dualismos, um dos termos é mais valorizado do que outro: um é norma e o outro é ‘outro’, isto é, um pertence e o outro não pertence, um está incluído e o outro excluído. Conforme Douglas (1966, p. 04),

a ordem social é mantida por meio de oposições binárias”, ou seja, “é apenas exagerando a diferença entre o que está dentro e o que está fora, acima e abaixo, homem e mulher, a favor ou contra, que se cria à aparência de alguma ordem. (apud Woodward, 2003, p. 46).

Enquanto perspectiva teórica é pertinente abandonar as oposições binárias, pois afirmá-las é afirmar a lógica que se sustenta na dicotomização, em que um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa.

Silva (2003) pontua que dividir e classificar significa também hierarquizar, pois quem detém o privilégio de classificar detém também o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. Em Woodward, vimos que a identidade é relacional, marcada pela diferença e geralmente essa diferença é sustentada pela exclusão, pois, “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (2003, p. 18).

Como diz Pardo (1996, p.154), citado por Silva (2003, p. 101):

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.

Desse modo, pensar as diferenças implica perceber que elas lutam constantemente para resistir ao poder de homogeneização que procura naturalizá-las, ignorá-las, invisibilizá-las e, em outros (poucos) casos, supervalorizá-las para que percam sua força nas relações de poder instaladas. No capítulo seguinte, buscamos perceber no ser humano que é constituído pelas diferenças, a relação da linguagem e da religiosidade como uma possibilidade de encontros e elaborações.

3 RELIGIOSIDADE E LINGUAGEM

Encontramo-nos num momento histórico-cultural marcado pelos avanços tecnológicos: o que é novidade hoje deixa de sê-lo amanhã. Os meios de comunicação e as tecnologias alteram e alternam o comportamento das culturas, possibilitando a aproximação e/ou o distanciamento entre os povos. É notório, no entanto, que mesmo com todo o desenvolvimento dos meios de comunicação, “cada vez nos comunicamos menos: somos premidos por horários e compromissos, encontramos-nos amarrados pela desconfiança, pelo medo de nos expor ou ser rejeitados” (SANTO, 1995, p. 43).

Com a interpelação incessante dos meios de comunicação, são apresentadas variadas manifestações religiosas no mundo todo. Neste sentido, não significa necessariamente que o ser humano se comunica menos, mas as formas de comunicação mudaram radicalmente, o que quer dizer que se comunica cada vez menos em termos de contato direto com seu interlocutor. A comunicação está mais rápida entre as pessoas, mas, também mais distante. Com a mudança das formas de comunicação, que são referências de comunicação. Nelas, também existe a dimensão simbólica, e, portanto, o sagrado. Por ser sagrada, essa comunicação torna-se inadiável, alterando o comportamento e as relações entre os seres humanos.

Diante disso, questionamo-nos: como este ser humano que vive cada vez mais sozinho lida com as questões que envolvem a dimensão da religiosidade? Como as propostas de educação abordam discursivamente as diferenças na dimensão do sagrado como a imanência e a transcendência?

Neste capítulo, buscaremos apresentar algumas leituras e olhares no tocante ao ser humano e à construção de relações sociais na perspectiva da religiosidade.

3.1 O HUMANO: UM CONVITE ÀS RELAÇÕES

Nas mais diversas culturas e partes do planeta, o ser humano se organizou em grupos/sociedade sem deixar de questionar-se sobre si e sobre o mundo que o rodeia (THOMAZ, 1995). De acordo com André e Lopes (1995), esse ser humano vive numa constante busca de sentidos para sua existência. Isso ocorre pelo fato do mundo se impor como uma constante ameaça em que enfrentá-lo é a única possibilidade de a humanidade existir. Afinal, o ser humano já nasce dentro de um contexto sócio-cultural e segundo André e Lopes (1995, p. 05), “precisa enfrentar o desafio incontornável de construir as condições da

sua sobrevivência”.

Ao construir as condições de sua sobrevivência, o ser humano percebe-se como incompleto. Segundo Santos (1997), essa incompletude o faz agir porque também é carente e necessitado. A busca da sobrevivência que lhe é imperativa o leva a estabelecer significados à sua presença no planeta, desenvolvendo múltiplas formas de relacionamento com a natureza, com a sociedade, com o Transcendente e consigo mesmo. Almeida (1995) destaca que a existência não se reduz aos dados exteriores, mas se re-elabora continuamente em suas práticas no nível dos valores, significados e intenções. Conforme Catão (1993b, p. 28), “o ser humano é sensível a motivações e objetivos, percepções e sentimentos, aspirações e desejos que não se reduzem ao puramente material, quantificável e mercantilizável”.

Ainda no contexto das necessidades humanas, Santos (1997) salienta que podemos identificar necessidades de ordem biológica, social e transcendental. Aquelas de ordem biológica estariam relacionadas com todas as necessidades decorrentes do fato de que somos vivos e para tal precisamos fazer constantemente a manutenção da vida. Neste conjunto de necessidades, incluem-se todas as ações de sobrevivência.

As necessidades sociais são oriundas do fato de que somos mais de um no mesmo planeta e por isso, torna-se necessário conviver com outras pessoas (SANTOS, 1997), o que envolve o contato direto e indireto com os outros e implica uma relação de confiança, respeito, amabilidade, trocas.

Já por necessidades transcendentais, o autor define todas aquelas procedentes da percepção da incompletude humana, tornando-se, por isso, necessário o completar-se, o superar-se, extrapolar o aqui e agora imediato dos humanos, o que, inevitavelmente, remete o ser humano ao contato com o misterioso e o desconhecido. Catão (1993b, p.17) afirma que “na própria existência humana, está sempre presente uma busca de sentido para a vida, que transcende o mundo e a própria vida humana, fazendo-nos recorrer ao mistério”.

Diante das necessidades e urgência de sobreviver, o ser humano desenvolve possibilidades que lhe permitem enfrentar o desconhecido, romper com o “mesmo”. Dentre essas possibilidades destacamos a capacidade de criar, de ir além do contexto que está inserido, de transcender, pois é um ser curioso, de buscas e em buscas, que tem limitações e está sempre em processo de transcendê-las.

Nesse contexto, a linguagem se apresenta como uma possibilidade e um mecanismo de rompimento e re-elaborações. É a forma mais desenvolvida de comunicação, é a base das relações entre o mundo e o conhecimento, entre o indivíduo e sociedade, entre os grupos e seus integrantes. Assim, “é a possibilidade concreta de os dados brutos da realidade chegarem

à consciência” (ANDRÉ ; LOPES, 1995, p. 07).

Ao se deparar com as limitações próprias de seu ser e com as impostas pela natureza, o ser humano procura superá-las, através da interpretação da realidade que, para Martini (1995), pode ser repleta de desafios e possibilidades, e da elaboração de seus significados a partir da ação que realiza. Nesta superação de suas limitações, o ser humano tece a cultura na medida em que vai desenvolvendo conhecimentos como uma possibilidade no exercício da superação de seus limites.

A capacidade de transcender é inerente ao ser humano e integra em seu âmbito tudo o que lhe é exterior. Ao longo desse percurso, pode deparar-se com dificuldades, entretanto, rebela-se contra elas e funda sua ação nessas possibilidades. Enfrenta o desconhecido não como barreira definitiva, mas transforma-o em projeto, assim sobrevive mediante a produção da cultura. Na raiz de toda criação cultural, reside uma possibilidade de transcendência (MARTINI,1995).

Para Susin (2002, p. 08), “a condição humana é uma condição aberta ao transcendente. O transcendente é alguma coisa que, de alguma forma, supera a condição humana”. O conceito transcendência, não conota somente, mas também a experiência religiosa, o que faz com que alguns grupos religiosos monopolizem a transcendência, na esfera religiosa, utilizando-se de argumentos como o apresentado por Santos (1997): “a transcendência tem como condição de possibilidade o mecanismo de crença”.

Boff (2000, p. 31) destaca que a transcendência é, fundamentalmente, a “capacidade de romper todos os limites, superar e violar os interditos, projetar-se sempre num mais além”. Rompe, vai para além daquilo que é oferecido. A experiência de transcendência, segundo esse autor, manifesta-se em diferentes lugares, de modo especial na cultura popular: no carnaval quando sua escola desfila e ganha; no torcedor ao ver seu time jogar; nas pessoas menos favorecidas ao adentrarem num *shopping*; nas experiências do cotidiano; num encontro entre duas pessoas que se enamoram; ou ainda entre culturas mais intelectualizadas: ante uma peça de teatro, um livro, um filme. Por conseguinte, a transcendência se dá principalmente no encontro com as pessoas, com o outro.

O conceito transcendente é trazido pelos dicionários como aquele ou aquilo, “que transcende; muito elevado; superior; sublime; excelso; que transcende os limites da experiência possível; metafísico” (FERREIRA, 2001). Neste sentido, transcender é tornar possível a vida como expectativa. Para Villa (2000, p. 744), a transcendência representa aquilo que “ultrapassa o ente e constitui a plena identidade do ser ao mesmo tempo que se manifesta em três esferas ônticas: a *pólis*, o cosmos e o âmbito do divino”.

Diante disso, alguns grupos religiosos promovem um reducionismo da transcendência podendo ocasionar a apropriação e o dogmatismo do divino. De acordo com Lévinas (1980, p. 64), “a dimensão do divino abre-se a partir do rosto humano”. A relação com o Transcendente, quando livre de dominação é

uma relação social. É aí que o Transcendente, infinitamente Outro, nos solicita e apela para nós. A proximidade de Outrem, a proximidade do próximo, é no ser um momento inelutável da revelação, de uma presença absoluta (isto é, liberta de toda relação) que se exprime. A sua própria epifania consiste em solicitar-nos pela sua miséria no rosto do Estrangeiro, da viúva e do órfão. (LÉVINAS, 1980, p. 64).

E, neste contexto, entram as relações que geram a consciência nos seres humanos, que, por sua vez, é desenvolvida a partir da integração entre o plano individual e o sociocultural. Essas relações podem ser mediadas e viabilizadas pela linguagem, encaminhando os seres humanos a diferentes espaços e lugares que o constituem ontológica, histórica e culturalmente. Desse modo, podemos dizer que a relação ser humano e transcendência parece sempre ter sido mediada pelas linguagens.

Neste sentido, a linguagem é vista por Lévinas (1980, p. 63), como universal porque “é a própria passagem do indivíduo ao geral, porque oferece coisas minhas a outrem. Falar é tornar o mundo comum, criar lugares comuns. A linguagem não se refere à generalidade dos conceitos, mas lança as bases de uma posse em comum”. Assim, é a linguagem que dá à subjetividade, condições de planejar as ações que garantirão a existência humana, possibilitando-nos acessar conhecimentos que envolvem a perspectiva do desenvolvimento da dimensão religiosa. Percebemos, então, que o ser humano é convocado/convidado para viver em relação, pois ele se constitui através das interações. As diferentes manifestações do sagrado, presentes no cotidiano, o interpelam, desafiam e constituem no sentido de tecer relações a partir de suas diferentes leituras, assim como no tatear de possíveis respostas para seus múltiplos questionamentos existenciais e culturais.

Questões relativas à religião, religiosidade e fé dos seres humanos integram a tessitura das culturas e dos povos, enunciando a presença de uma dimensão na perspectiva do sentido religioso, da religiosidade. Perguntas acerca dessa religiosidade, suas possíveis origens, seus desdobramentos, limites e translimites têm ocupado a mente e atividades de estudiosos e místicos no decorrer dos tempos. Seria, a religiosidade, de natureza antropológica ou socialmente construída? Como as diferentes áreas tentam explicar e/ou circular na esfera que compreende as questões relativas à religiosidade? Em busca de possíveis respostas para algumas dessas questões, aproximamos algumas áreas de conhecimento e seus respectivos expoentes, no intento de nos movimentarmos dentro da discursividade que constitui o universo desta pesquisa.

3.2 RELIGIOSIDADE, FÉ E RELIGIÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

O ser humano, ao longo de sua história foi deixando marcas que o caracterizam como *homo religiosus*¹¹. As diferentes vivências, percepções e elaborações em relação ao sagrado integram o substrato cultural dos povos, cujos relatos e registros elaborados sistematicamente pela humanidade se constituem em um arcabouço de conhecimentos a instigar, desafiar, conflitar e subsidiar o cotidiano das gerações.

As necessidades, de segurança, afetividade, confiança, de preencher um “vazio existencial”, atingir objetivos e realizar projetos, impulsionam o ser humano a ir em busca de satisfação, soluções e respostas. Diante das limitações socialmente impostas, procura reelaborá-las a seu favor, através de uma inserção criadora na coletividade. Martini (1995, p. 34) destaca que:

Mediante a transcendência, o indivíduo rearticula o social de um modo próprio e aí constrói sua subjetividade. Assim, em seu íntimo, ele abre seu caminho dentro da trajetória coletiva. Socializando-se, sua consciência individual busca equilíbrio entre os limites impostos e a necessidade de sua superação.

Neste sentido, a subjetividade deixa de estruturar-se a partir dos limites e passa a estruturar-se nas possibilidades de superá-los, aqui entendido, não no sentido de um esquecimento, “deixado para trás”, mas, numa forma harmônica de convivência com esses conflitos. Podemos identificar e situar as questões relativas à religião, à fé e à religiosidade no campo das subjetividades não perceptíveis, não objetivas e pessoais; nas formas de organizar e responder às necessidades, buscas e limitações humanas.

O ser humano foi tomado como objeto de estudo e de investigação pelas diferentes áreas de conhecimento, na tentativa de compreender este ser. Nesta perspectiva, destacamos alguns olhares, leituras e abordagens que explicam o humano e sua relação com as questões que envolvem religião, fé e religiosidade. Dentre as áreas que tomam o ser humano como foco de investigação, podemos identificar a antropologia, psicologia, sociologia, filosofia, teologia. Entretanto, Filoramo e Prandi (1999) chamam atenção para o cuidado que se precisa ter ao adentrar nesta seara, pois, “não é pensável que um simples estudioso tenha a pretensão de orientar-se com igual domínio nos diversos campos disciplinares que formam as atuais ciências das religiões” (1999, p. 06).

Como uma das possíveis formas de aproximação do referencial constitutivo do

¹¹ Entendimento conforme Mircea Eliade em *o sagrado e o profano*.

documento a ser analisado e com a devida cautela apontada pelos autores acima, apresentaremos, como algumas áreas de conhecimento transitam neste contexto. Faremos isso no intuito de perceber a relação das diferentes concepções acerca dessa temática no texto do documento a ser analisado, assim como na vivência e convivência nas e com as diferenças presentes e/ou silenciadas neste componente curricular.

Os estudos na área da antropologia, segundo Filoramo e Prado (1999), fixam-se prioritariamente na reciprocidade *significado da religião / religião como significado*, a qual envolve tanto as relações entre a religião e os outros aspectos da cultura humana, quanto os significados que a religião assume para os seres humanos que a praticam.

Rudolf Otto, um dos estudiosos da fenomenologia, impulsionou o estudo contemporâneo das religiões dando ênfase à experiência do divino e do inefável, analisando suas várias modalidades e fundando a antropologia religiosa. Essa tem como objeto os comportamentos e os sinais, as linguagens e os símbolos das religiões, entretanto, não procura se ocupar do problema da verdade do objeto da religião.

Segundo Otto, o objetivo fundamental da experiência religiosa está no Sagrado que é absoluto e totalmente diferente do sujeito que dele faz experiência, é “interpretação e avaliação do que existe no domínio exclusivamente religioso” (1985, p. 11) e implica a relação com o *mysterium tremendum e fascinum*. Neste sentido, o *mysterium tremendum* conforme Otto (1985, p. 05 e 17) é a “harmonia dos contrastes que sugere o terror incontrolável, penetrando e subjugando a alma”. É o “sentimento do *mysterium tremendum*, do mistério que faz tremer”. O sentimento que ele provoca pode se espalhar como um calafrio.

O divino para este autor surge na consciência humana e procede do espírito humano. Há, no espírito, disposições cognitivas e princípios geradores de idéias e esses são um dado primeiro e imediato: o sentimento de uma realidade ou de um objeto numinoso. Esse deriva do latim *numem* e “serve para indicar a característica essencial e exclusiva da religião” (OTTO, 1985, p. 12). Sendo assim, o numinoso está situado para além do racional, encontramos-lo no terreno das experiências vividas (Otto). Birck (1993) destaca que o numinoso não pode ser captado conceitualmente, mas apreendido no sentimento, que para Otto é *sui generis*, quer dizer, não é derivado de nenhum sentimento natural.

O *numem* é o objeto próprio da idéia do sagrado, que Birck (1993, p. 31) descreve como o “objeto racionalmente incompreensível que provoca no sujeito religioso um estado de ânimo”. Afinal, a essência da idéia do sagrado está no numinoso.

Otto (1985) interessou-se pelos elementos racionais e não-rationais, buscando

esclarecer, principalmente, o que a religião tem de não-racional, negligenciando o aspecto racional. Justifica que os aspectos racionais e a compreensão da religião, através da precisão, são formas limitadas e reduzidas de se aproximar do fenômeno religioso, além de conduzirem a uma religião racional: “[...] se os predicados racionais estivessem geralmente em primeiro plano, não [poderíamos] esgotar a idéia da divindade, pois refere-se precisamente a um elemento que não é racional” (OTTO, 1985, p. 10).

Assim, o sagrado, para Otto, só pode ser conhecido, captado, experienciado no nível da existência do ser humano que o delimita ao concebê-lo e, desse modo, jamais em estado puro. É um dado irreduzível, incontornável que vivemos e experienciamos através do psicológico. A experiência religiosa, nessa perspectiva, torna-se a resposta do ser humano a esse poder misterioso, a esse divino que se revela. Ela é o encontro com a alteridade surpreendente, o face-a-face com o outro que o espanta.

Bauman (2005, p. 77) busca em Bakhtin fundamentos para o conceito do sagrado ao abordar o *medo cósmico* como “uma emoção *humana*, demasiadamente humana, provocada pela sobrenatural e *inumana* magnificência do universo”. Esse medo é a trepidação sentida “diante do imensuravelmente grande e imensuravelmente intenso: diante do céu estrelado, do volume substancial das montanhas, do mar, e do medo de convulsões cósmicas e desastres naturais” (BAUMAN, 2005, p. 78). O *medo cósmico* é também o horror do desconhecido: o terror da incerteza. Este sentimento é o que em Otto (1985, p. 17) é denominado de *tremendum* ou ainda “tremor místico”.

Esse terror é causado, segundo Bauman (2005), muitas vezes pelo desamparo, diante do qual a incerteza não passa de um fator que contribui para causá-lo. O desamparo se torna evidente quando a vida mortal, é medida em relação à eternidade – e ao minúsculo espaço ocupado pela humanidade em relação à infinitude – do universo.

O sagrado, para Bauman (2005, p. 78), é “um reflexo dessa experiência de desamparo. O sagrado é o que transcende os nossos poderes de compreensão, comunicação e ação”. Perguntamo-nos: mas o que autorizaria o ser humano a dizer que aquilo que experiencia é transcendência divina? Que o que considera sagrado o seja realmente?

De acordo com Meslin (1992, p. 90-91) “só a fé autoriza uma tal certeza”. A objetividade que o sujeito que reflete tira de sua experiência vivida é devida à fé que é sua. A fé então se constitui em um ato de existência e de compromisso da pessoa, ao mesmo tempo em que é um modo de conhecimento do divino. Para este autor, “toda religião tem por função explicar o homem e o mundo e justificar o lugar que o homem ocupa na história” (1992, p. 21) assim como “leva os homens que a praticam a garantir a coerência de sua existência e a

coesão da sociedade em que eles vivem” (1992, p. 22).

A fé é apresentada por Fowler (1992) como o modo em que uma pessoa ou um grupo penetra no campo de força da vida. O modo de achar coerência nas múltiplas forças e relações que constituem a nossa vida e de dar sentido a elas, resumindo, é o modo pelo qual uma pessoa vê a si mesma em relação aos outros, sobre um pano de fundo de significados e propósitos partilhados. Para Tillich (1996, p. 05), a fé pode ser entendida como o estado de ser tocado incondicionalmente, pode achar ou não sua expressão em formas religiosas institucionais ou cúlticas, e assim, “[...] estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente”. Para esse autor, pode ainda ser entendida como o “acreditar em alguma coisa”, mas, que não pode ser confundida com a expressão “dar crédito” e nem com um “conhecimento de menor probabilidade” (TILLICH, 1996, p. 27).

Fowler (1992), citando Richard Niebuhr, afirma que a fé toma forma em nossos primeiros relacionamentos com aqueles que cuidam de nós na infância. Ele vê a fé crescendo através de nossa experiência de confiança e fidelidade - e de desconfiança e traição – com as pessoas mais chegadas. Tanto Tillich como Niebuhr concordam que a fé é uma preocupação humana universal, que antes de sermos religiosos ou irreligiosos, já estamos engajados em questões de fé, pois constantemente necessitamos nos sentir seguros e confiar em algo. Desta forma, esta definição de fé vai ao encontro do pensamento de Susin (2002) ao afirmar que a fé não é religião, embora ela possa ser expressa religiosamente.

Segundo Martini (1995), as reflexões da dinâmica da subjetividade da religiosidade são intrínsecas à natureza humana, assumem formas culturais, dentre as quais a religião contribui para a vida coletiva com uma perspectiva unificadora diante de seus desafios e conflitos.

Em Geertz (1989), os conceitos de cultura e religião estão muito próximos, talvez até sejam inseparáveis. Segundo ele, a cultura “denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por conhecimento e suas atividades em relação à vida” (1989, p. 103). Enquanto que a religião é vista como um sistema cultural, isto é,

um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas (GEERTZ, 1989, p. 104).

Ainda de acordo com esse autor, os símbolos sagrados funcionam para sintetizar o *ethos* de um povo – o tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais

e estéticas – e sua visão de mundo. Os símbolos religiosos “formulam uma congruência básica entre um estilo de vida particular e uma metafísica específica (implícita, no mais das vezes) e, ao fazê-lo, sustentam cada uma delas com a autoridade emprestada do outro” (GEERTZ, 1989, p. 104).

Neste sentido, esse autor observa que os símbolos significam várias coisas diferentes ao mesmo tempo, mas independente do uso dado a eles, todos são “formulações tangíveis de noções, abstrações da experiência fixada em formas perceptíveis, incorporações concretas de idéias, atitudes, julgamentos, saudades ou crenças” (GEERTZ, 1989, p. 106). Representam fontes extrínsecas de informações, ou seja, estão fora dos limites do organismo do indivíduo. E que, “um conjunto de símbolos sagrados tecido numa espécie de todo ordenado, é o que forma um sistema religioso” (GEERTZ, 1989, p. 146).

Para Jung (1987, 07), a psicologia, ao se ocupar da estrutura psicológica da personalidade humana deve “pelo menos constatar que a religião, além de ser um fenômeno sociológico ou histórico, é também um assunto importante para grande número de indivíduos”, visto que a religião constitui, sem dúvida alguma, uma das expressões mais antigas e universais da alma humana.

A religião, é

uma acurada e conscienciosa observação daquilo que Rudolf Otto acertadamente chamou de ‘numinoso’, isto é, uma existência ou um efeito dinâmico não causado por um ato arbitrário. Pelo contrário, o efeito se apodera e domina o sujeito humano, mais sua vítima do que seu criador. (JUNG, 1987, p. 09).

O numinoso constitui uma condição do sujeito, e é independente de sua vontade, pode ser a propriedade de um objeto visível, ou o influxo de uma presença invisível, que produzem uma modificação especial na consciência. A realidade da alma, a mais real das essências, é o que Jung (1987) denominou de “psique”, pois é a única realidade imediata, é, afinal, a vida.

O fundamento da psicologia da religião, e, por conseguinte, da religiosidade individual, está segundo Fraas (1997, p. 13), na “saída do indivíduo de seu ambiente natural e social”. De acordo com esse autor, “a fé não acontece atrás, acima ou contra as estruturas antropológicas, históricas, psicossociais do ser-humano, [...], mas sim em, com e sob elas” (FRAAS, 1997, p. 32). Assim, “o ponto de partida de toda religiosidade é a vivência religiosa” (FRASS, 1997, p. 34).

Buscando explicar a religiosidade, Fraas (1997) aponta algumas teorias como a da conversão, predisposição religiosa, predisposição e ambiente, teorias cognitivas, religiosidade por imitação e teorias da socialização religiosa. Dentre essas, destacamos a conversão, a predisposição e a religiosidade por imitação, no intuito de compreender a religiosidade do

ponto de vista da psicologia da religião. A conversão é apresentada por este autor, como uma ponte entre a fé e a religiosidade, traduzida por um “processo constante de afastar-se e voltar-se a ser renovado constantemente” (FRAAS, 1997, p. 34). A predisposição, remete-nos a um sentimento de dependência absoluta, o ser humano possui um *a priori* religioso que antecede a possível recepção de informações religiosas. Vale pontuar a evidência do ambiente social tanto na predisposição e ambiente quanto nas teorias cognitivas, ao passo que a religiosidade por imitação ainda preserva a idéia de estrutura, mas, os fatores sociais desencadeadores são o que propriamente interessam.

Os estudos acerca da religião a partir do olhar da filosofia preocupam-se com a consciência do ser humano e sua autoconcepção a partir do absoluto enquanto atingível pela inteligência. Desta forma, segundo Zilles (1991, p. 05), “a filosofia da religião tematiza a abertura do ser humano para o mistério que envolve de maneira positiva, aceitando-o, ou de maneira negativa, rejeitando-o”.

Zilles (1991), adverte que quando se trata de precisar o cerne da religião com seus sentidos e compreensões, identificamos diversas variantes. A questão religiosa, assim, toca o ser humano em sua raiz ontológica, isto é, implica a pessoa como um todo. Pode-se, então, caracterizar o religioso como zona de sentido da pessoa. A religião, neste caso, tem a ver com o sentido último do ser humano, de sua história e do mundo, uma vez que desde a Antigüidade, entende-se por religião a relação do ser humano com Deus ou com o divino, sempre se referindo a uma realidade de vida e a uma realidade cultural .

Esse entendimento de religião, segundo Meslin (1992), vem do latim *religio*, que qualifica então, um sistema coerente de crenças e práticas enraizadas na cultura particular de um povo. Este termo latino deu origem às concepções de religião expressas pelos verbos: *reeligere*, *religare*, *relegere*. O primeiro surge a partir de Santo Agostinho¹² no sentido de tornar a escolher Deus que estava perdido pelo pecado. Lactânio¹³ traz a compreensão de *religare* no intuito de religar a, ou seja, o ser humano vai a Deus e Deus vai ao ser humano. E *relegere* é concebido a partir de Cícero¹⁴ com o sentido etimológico de considerar atentamente o que pertence ao cultuo divino, ler de novo, reunir. Esse entendimento de

¹² “Aurélio Agostinho, bispo de Hipona, [...] é um dos mais importantes iniciadores da tradição platônica no surgimento da filosofia cristã, sendo um dos principais responsáveis pela síntese entre o pensamento filosófico clássico e o cristianismo” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 05).

¹³ “Escritor cristão. [...] Caecilius Firmianus Lactantius”. Sua obra constitui a primeira tentativa de “escrever, em língua latina, uma síntese da fé” (SCHLESINGER; PORTO, 1995, p. 1538).

¹⁴ “Político, orador e filósofo romano, Marco Túlio Cícero foi um dos responsáveis pela difusão da filosofia grega no mundo latino, através de obras que influenciaram fortemente a formação e o desenvolvimento da tradição clássica greco-romana” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 42).

religião a partir do termo *religio* e *relegere*, Cícero organizou e apresentou no seu livro “De natura deorum”.

Segundo Filoramo e Prandi (1999), o fato religioso é um produto social, fruto da criação coletiva, dialeticamente envolvido com os indicadores sociais, ou seja, a sociedade e seus mecanismos, as instituições e as normas de compatibilidade interna que a regulam, a estratificação, o conflito e a mudança social, as ideologias e o poder. Resumindo, segundo esses autores, a sociologia está mais atenta ao fenômeno religioso como um fato social e aos seus aspectos institucionais.

Vale destacar que a limitação e os conteúdos do campo de estudo da sociologia da religião, segundo Gallino (2005, p. 540), “mudam radicalmente segundo o modo que o pesquisador concebe, mais ou menos conscientemente, a natureza, as origens, a história, o destino, a posição da religião na vida da sociedade e dos indivíduos”. Conforme esse autor, o trabalho da análise sociológica está em determinar as relações que existem entre os diversos tipos de sistema religioso, entre os diversos elementos de cada sistema e as estruturas principais da ou das sociedades em que eles se formam.

Poderíamos dizer, então, que as religiões são formas que os seres humanos encontraram para responder algumas de suas necessidades, buscas, questionamentos, estabelecendo relações objetivas que transitam carregadas de subjetividades, inseridas e mediadas aos contextos que as circundam e constituem. As singularidades na pluralidade de expressões se constituem em tecido marcado por diferenças, uma vez que a maneira de encontrar as respostas e sistematizá-las é muito particularizada.

A religiosidade, de acordo com Chauí (2003), se exprime na experiência do sagrado. E a *experiência religiosa*, segundo Meslin (1992), se constitui em uma das palavras-chave de toda análise do fenômeno religioso, mas esconde certa ambigüidade, que demanda uma definição do que se entende ao dela se utilizar. Para compreender o que é o fenômeno religioso, Filoramo e Prandi (1999, p. 35) buscaram no grego a explicação para a expressão fenômeno, “(*to phainomenon*) é, literalmente, aquilo que aparece, que se mostra”. Sendo assim, “toda a sua essência consiste em mostrar-se, mostrar-se a alguém”. Em sua manifestação, o fenômeno “conhece três etapas: ele está (relativamente) escondido; manifesta-se progressivamente; torna-se (relativamente) transparente” (FILORAMO e PRANDI, 1999, p. 35).

Esse entendimento de fenômeno se aproxima da definição de fenômeno religioso cunhado por Alves (2000, p. 67), é “algo que se mostra, revela ou manifesta-se na experiência humana; é o resultado do processo de busca que o homem realiza na procura do

transcendente”. E dessa forma está presente em todas as culturas.

A compreensão e percepção do fato religioso no campo das teologias se dão a partir do “estudo de todas as questões relativas à experiência, à natureza e à ação de Deus no mundo” (SCHLESINGER; PORTO, 1995, p. 2491); uma vez que a teologia “é sempre uma reflexão sistemática sobre sua própria fé, em toda a sua especificidade e unicidade, e não apenas em seus elementos comuns com outras fés” (DHAVAMONY, 1994, p. 807). Segundo Queiruga (2000), a palavra teologia, por sua evidente etimologia, remete a um tratar de Deus (*Theós*). Ao mesmo tempo, o sufixo *logos* indica um tratar segundo, não imediato, mas reflexivo e sistemático: “consiste, portanto, no esforço metódico dos crentes para compreender, fundamentar e tirar as conseqüências de sua própria fé, nos diversos níveis de sua aplicação” (QUEIRUGA, 2000, p. 726). Esse autor apresenta duas características: na primeira, a teologia é realidade ubíqua: “há teologia onde há religião, pois todo crente tende necessariamente para essa explicitação segunda”. Afinal,

as religiões são distintos modos de se referir a uma mesma realidade – Deus, o Divino, o Mistério, a Transcendência, o Absoluto, o Nada... – e compete às teologias a elaboração das diferenças, em sua capacidade de complementar-se ou corrigir-se, apoiar-se ou refutar-se, com vistas a melhor compreensão e a vivência mais universalmente humana. (QUEIRUGA, 2000, p. 726).

Na segunda, a teologia é magnitude histórica: “cada uma delas constitui o resultado de lento e complexo processo de constituição, em múltipla interação com outras religiões, e outras teologias, com filosofia, e em geral com a cultura e com os diversos desafios sociais” (QUEIRUGA, 2000, p. 726). A necessidade de teologias provém tanto da diversidade de escolas e tradições religiosas, como das matérias tratadas e das metodologias seguidas nas diversas culturas.

Diante do pesquisado e apoiados em Catão (1993b), poderíamos dizer que as religiões, nasceram como interpretações de uma experiência humana, pessoal ou social, que passaram a ser consideradas como um fato cultural indispensável à compreensão da vida humana, que uma vez constituídas, institucionalizam-se e transmitem-se de geração em geração. Assim, tornam-se um legado cultural, que condiciona a maneira de pensar e agir dos humanos, inseridos na mesma tradição, ou seja, a religião é “um sistema de significações construído em torno da percepção e da expressão do sentido da vida” (CATÃO, 1993b, p. 156).

Isto implica em ter fé. Para Brakemeier (2006, p. 31), a fé vista como “(*pistis*)¹⁵,

¹⁵ Na literatura clássica de origem grega encontramos o termo fé como *pistis*, cujo significado expressa a confiança que transita nas relações entre os seres humanos e ou em relação a determinados objetos ou entes de ordem mítica (MICHEL, 1982, p. 218-220).

designa um ato de relacionamento confiante com uma pessoa ou causa”. Tillich (1996), também entende que ter fé envolve o “crer” que, antes de mais nada, é sinônimo de “confiar”. Dessa forma, para Brakemeier (2006) a confiança abre mão de provas e, portanto, crer significa fiar-se, entregar-se, apoiar-se em algo, é uma ação humana. A confiança, desse modo, inspira-se em algo confiável, deve ser capaz de dizer em que se baseia e por quê. A fé, então, “descobre dimensões profundas da realidade [...] produz obras, torna-se ativa, transforma-se em práxis” (BRAKEMEIER, 2006, p. 37) e pode determinar a conduta humana.

Para tanto, dispõe de uma linguagem específica para ilustrar realidades que escapam da alçada científica e se negam à imaginação, isto é, à linguagem simbólica. Segundo Brakemeier (2006, p. 39) “mesmo em caso de total desinteresse em indagações desse tipo, é impossível viver sem fé nenhuma, exceto em caso de absoluta anomalia” porque não existem pessoas sem convicções. Desse modo, “fé implica uma maneira de pensar, de se posicionar, de definir a existência. [...] Da fé depende também qual será o mundo que o ser humano constrói para ser sua habitação”. Para Oliveira (1997, p. 06), “fé é o conjunto de relações de confiança/desconfiança que sustentam a teia da vida do ser humano”.

Nesta esteira, segundo Fraas (1997), toda forma de religiosidade é parte integrante da vivência religiosa, enquanto manifestação subjetiva da fé. A religiosidade é a manifestação da experiência religiosa. Grün (1995) define a religiosidade como a atitude dinâmica de abertura do ser humano ao sentido radical de sua existência, seja qual for o modo como é percebido este sentido.

Conforme Silva e Almeida (sd), a religiosidade é uma qualidade do indivíduo que é caracterizada pela disposição ou tendência para perseguir a sua própria religião ou a integrar-se às coisas sagradas. Neste sentido, a religiosidade, para Burgalassi (1990, p. 166), “se estrutura de fato numa série de tramas urdidas que se situam em diferentes níveis [...], dos quais derivam sistemas coerentes de atitudes, de comportamentos, de motivações, de respostas éticas ou pragmáticas”.

Podemos afirmar que religiosidade, fé e religião, são traços que podem constituir de forma identitária e singularmente cada ser humano e conseqüentemente estão presentes em todas as culturas humanas, mas cada grupo dispõe de marcadores individuais que os tornam singulares num contexto plural. Por isso, faz-se necessário que nas unidades escolares se abordem essas questões e um dos espaços para tal é o componente curricular de Ensino Religioso, que “não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa” (FONAPER, 1997, p. 11). Porque enquanto disciplina do currículo escolar:

tem como compromisso o estudo do desejo de transcendência dos educandos, das suas comunidades e da sua história. A religiosidade, nas suas diferentes expressões, é uma dimensão constitutiva do ser humano, já que, desde os primórdios constata-se a sua manifestação nas culturas, servindo de referência para as pessoas que buscam respostas. O fenômeno religioso, nesta perspectiva, é uma forma histórica que assume a capacidade de abertura ao Transcendente, inscrita na experiência de vida. (SANTA CATARINA, 1998, p. 234).

Daí também, a importância da linguagem ou poderíamos dizer, das linguagens, que grávidas de sentidos buscam significar e dar significados aos diferentes mundos e saberes particulares, que ao se pronunciarem gestam e se re-constituem em pluralidades, pois, “o pluralismo supõe uma alteridade radical do Outro” (LÉVINAS, 1980, p. 106).

3.3 LINGUAGEM E DIFERENÇA: PRONÚNCIAS E MUNDOS

O contexto das religiões é atravessado pelas diversidades que as constituem historicamente. A linguagem busca expressar, anunciar e pronunciar os diferentes sentimentos e posturas que pessoas, culturas e diferentes povos vão organizando e expressando em relação a tudo e todos que os circundam. Retomando os capítulos anteriores, podemos afirmar que a linguagem também pode instalar conflitos e contribuir na construção das diferenças. Afinal, “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fincar diferenças” (LOURO, 1997, p. 65).

Expressões usadas cotidianamente e aparentemente tão simples quanto: religião, religiosidade, sagrado, fé e muitas outras trazem diferentes sentidos em diferentes contextos sociais, políticos ou culturais. Muitas vezes esses sentidos tornam-se contraditórios entre si, podendo assim, provocar conflitos de idéias e guerras entre nações. Esses conflitos de idéias/fé se fazem presentes também no contexto das religiões, através de conflitos históricos e atuais porque, como afirma Silva (2003, p. 97), “mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência”.

Parece residir nos sentidos e nas particularidades de sentidos a necessidade de uma busca de compreensão e percepção diferenciada das diferenças e conseqüentemente dos diferentes. Segundo Teixeira (1993, p. 07), mediante a diversidade cultural religiosa, o diálogo inter-religioso apresenta-se hoje como um dos grandes desafios a ser trabalhado pelas diversas tradições religiosas, e que

Diante de uma realidade caracterizada pelo pluralismo religioso, não há mais

condições de uma perspectiva de ‘entrincheiramento’, de fixação num único itinerário, sem se dar conta da singularidade e riqueza de outros caminhos. A abertura ao ‘outro’, a permeabilidade para a dinâmica da relação, do reconhecimento do diferente como enriquecimento do singular, aparecem na atualidade como passagens imprescindíveis para a construção da identidade.

Para Geffré (1993, p. 68), “[...] viver a fé na era do diálogo inter-religioso ensina-nos a pensar o absoluto que reivindicamos como um absoluto relacional e não como um absoluto de exclusão ou de inclusão”. Desse modo, podemos afirmar que onde as diferenças são eliminadas, o diálogo se torna impossível.

Entretanto, quando se respeitam as diferenças, o diálogo pode tornar-se possível. Mas, para que isso aconteça, segundo Sobel (1996, p. 01), “é preciso cultivar o respeito mútuo entre os seres humanos. [...] o que se faz necessário não é a tolerância, e sim um respeito de reverência, reverência pela diversidade, diversidade pelas crenças alheias”. Reverência aqui entendida como o respeito, marcado pelo temor, às coisas sagradas. O diálogo, para Freire (2001a, p. 78-79), é o encontro dos seres humanos, “mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”, assim, “é uma exigência existencial”. Uma vez que para esse autor, “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 2001a, p. 78).

Nesse sentido, Oliveira (2003, p. 171) destaca que “é no exercício do diálogo com o diferente que o ser humano gesta a possibilidade de se flagrar também como um ‘diferente’ e um ‘outro’ diante de alguém ‘outro’”. Ou como diria Freire (1999), dialogar não é falar do outro, sobre o outro, dialogar é falar com o outro. Para Freire, segundo Brandão (2005, p. 146),

Dialogar quer dizer: compartilhar com os outros as minhas emoções, os meus sentimentos, os meus saberes e os meus valores. Quer dizer aprender pouco a pouco a dividir a vida com outras pessoas. Respeitar em cada uma o que ela é, o que ela sente, o que ela sabe. Reconhecer que ela é diferente de mim e saber que eu posso ser amigo dela e aprender com ela, justamente porque nós não somos iguais. Somos diferentes, mesmo quando somos muito parecidos.

Quando não há o reconhecimento do diferente nas diferenças na organização social, a preocupação volta-se para a exclusão e a inclusão. Segundo Wickert (2006), essa preocupação ocorre porque a organização pauta-se em princípios da analítica e da dialética. A primeira, “estabelece o princípio da identidade e nos conduz a um pensamento linear. E a segunda institui o princípio da diferença, do movimento e das novas possibilidades” (WICKERT, 2006 p. 01). Para Wickert ainda,

o estatuto primordial da dialética: garantir a expressão e manifestação da vivência do

ser diferente¹⁶ como forma da diferença se mostrar. Isso implica em dizer: todos nós somos de alguma maneira diferentes um do outro, mas possivelmente, iguais enquanto gênero humano. As diferenças não devem ser excluídas, mas respeitadas. A contradição deve existir, pois a realidade em geral é múltipla e diversa. É nessa diversidade que a diferença se manifesta e torna viva uma cultura e renova os modelos de educação. (2006, p. 05).

Desse modo, o autor ainda afirma que a dialética tem um papel essencial dentro da dinâmica da filosofia, valorizando e superando contradições. No entanto, superando as contradições novamente caímos na exclusão das diferenças. Daí, uma das alternativas destacadas por Wickert para a defesa da permanência das diferenças, se pauta na ética da alteridade.

Para Lévinas (WICKERT, 2006, p. 15), “o princípio da ética da alteridade é o respeito pelo diferente”, pressupõe uma responsabilidade para com o outro como ser humano único, ou seja, “um comportamento de justiça, humildade e interpelação do outro, acolhimento do que é diferente” (idem, p. 17). O outro manifesta ser infinitamente outro pela sua palavra.

Segundo Orlandi (2003a, p. 32), “as palavras, não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras”, e isso justifica a existência de tantas línguas diferentes. Desse modo, o sujeito quando diz algo, “pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2003a p. 32). Para essa autora, o modo de existência da linguagem é social, pois o dizer não é propriedade particular. Os dizeres “são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz” (ORLANDI, 2003a, p. 30).

Podemos perceber na teoria da enunciação que Bakhtin (2004, p. 113) também se movimentava nessa perspectiva, ao anunciar que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”. Assim, cada palavra se apresenta como “uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”, onde as palavras “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2004, p. 41).

Na realidade, para o autor, a palavra não é o que pronunciamos ou escutamos,

mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à

¹⁶ Modo pelo qual todas as coisas e os seres humanos estão em constante movimento nos seus diversos modos de ser (WICKERT, 2006, p. 05).

vida. (BAKHTIN, 2004, p. 95).

As palavras não significam em si, elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. E sua disposição em texto faz parte dessa sua realidade (ORLANDI, 2003a, p. 86). A linguagem enquanto uma experiência do cotidiano possibilita ao ser humano situar-se no tempo e no espaço, na perspectiva de um confronto. Uma vez que “toda experiência é confronto, já que ela opõe o novo ao antigo” (GADAMER, 1998a, p. 14).

Segundo Junqueira (2002), a religiosidade, como a linguagem, é uma construção dos seres humanos, que sempre vai depender do outro, uma vez que envolve a experiência afetiva de abrir-se ao sentido do outro. Ao mesmo tempo a linguagem através da palavra tem poder. Pereira e Andrade destacam que:

As palavras são capazes de mobilizar, por conseguinte, podem mudar o estado das coisas, transformar o mundo pela transformação do sentido do mundo. Enfim, as palavras têm poder. Contudo, se é evado, geralmente, a ignorar que o poder das palavras não reside nelas mesmas, mas na legitimidade dela e na de quem as profere, isto é, o poder das palavras depende das condições sociais de produção do discurso (2003, p. 11).

A palavra é criadora, pronuncia e gera o mundo. Para Freire (1992), é através da linguagem que é introjetada a dominação e por meio dela também se pode aprender a “dizer” o mundo de forma diferente. Assim, o importante, segundo o autor, será manter o “movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo” (FREIRE, 1982, p. 22).

A palavra sempre foi objeto de estudo e chave epistemológica para Freire (2001b), afinal é a linguagem que possibilita o diálogo, a dialogia. Diálogos podem gerir pontos de encontro para possibilidades de uma convivência pacífica e amigável, por exemplo, entre pessoas de tradições religiosas diferentes; não em decorrência de suas semelhanças, mas a partir da valoração pelo conhecimento e compreensão histórica de suas diferenças.

O diálogo se efetiva na convivência entre homens e mulheres, desafiando e transformando a práxis em questão. Enseja a democracia e gratuidade nas relações com vistas à superação das situações dicotômicas de uma sociedade injusta e opressora. Percebemos essa preocupação na afirmação de Lévinas (1980, p. 83) ao dizer que “a palavra é sempre, de facto, uma retomada do que foi simples sinal lançado por ela, promessa sempre renovada de esclarecer o que foi obscuro na palavra”.

No decorrer da história, os seres humanos, no universo que circunscreve questões relativas à religião, religiosidade e fé, foram criando e desenvolvendo leituras, olhares e saberes no campo religioso, buscando assim formas de romper mundos, descortinar outros

horizontes, movidos por interesses particulares ou de grupos. Esses interesses podem desenvolver e instaurar processos de libertação e/ou opressão; autonomia e/ou dependência; participação e/ou alienação.

A religião e a linguagem também podem endossar, subverter os sentidos, alienar as pessoas. Exemplo disso são algumas leituras de caráter religioso decorrentes de hermenêuticas que, utilizadas a favor dos interesses de alguns humanos, transitam e transcriam sentidos e significados, movendo mundos por meio dos interesses pessoais, pronúncias que destroem, mutilam, matam e sentenciam mundos e vidas.

O dogmatismo religioso, segundo Martini (1995, p. 35), denominado também de *domestificação do sagrado*, consiste em fazer com que “indivíduos e grupos se projetem numa ilusória infinitude, ao pretenderem realizar em si próprios a totalidade”. Esta postura impulsiona o surgimento da exclusão e do preconceito, grandes responsáveis pelos conflitos religiosos. Semanalmente os jornais estampam manchetes de violência religiosa em todo o mundo. Entretanto, nem sempre é fácil discernir os motivos religiosos e políticos na origem da violência, pois os conflitos e as violências religiosas não nascem exclusivamente das religiões. Mesmo assim, Bobsin (2000, p. 29) destaca que “a religião é uma das dimensões da realidade; logo, faz parte dela. Um conflito entre povos com culturas e religiões distintas sempre terá uma dimensão religiosa”.

Com o advento da modernidade, a ênfase dada ao racionalismo privilegiou mais a razão, e conseqüentemente, se relegou a planos inferiores a imaginação, a corporeidade e a religiosidade. Conforme Martini (1995, p. 36) “a racionalidade moderna desconsidera a religião enquanto fonte de conhecimentos e não percebe o contato com o Transcendente como uma dimensão radicalmente humana”. Para Brakemeier (2006, p. 17), “a religião acabou privatizada, reduzida a uma questão de preferência individual. Entendida como opção particular, ela já não mais incomoda. Foi domesticada”.

A articulação do conhecimento religioso enquanto sistematização de uma das dimensões do ser humano com a realidade transcendental, no espaço escolar também se efetiva entre outras formas, mediante a linguagem. Daí a necessidade de uma abordagem pedagógica que oportunize o conhecimento da diversidade de culturas presentes na sociedade brasileira e nestas as diferentes formas de expressões religiosas.

Como dissemos no início deste capítulo, somos interpelados constantemente pelas religiões com suas singularidades e pluralidades, que trazem em seu substrato uma carga expressiva de sentidos e significados que ao longo da história humana foi tomando formas diferentes, isto é, muitas vezes gerando silêncios e silenciamentos e noutras sendo silenciadas.

De acordo com Junqueira (2002, p. 87),

Muitas vezes é através da religião que o homem se define no mundo e para com seus semelhantes. É a religião que empresta um sentido e constitui para seus fiéis uma fonte real de informações. Ela funciona como um modelo para o mundo, pois para os crentes a religião orienta as ações e apresenta explicações a questões vitais.

Neste sentido, os embates religiosos em nome de uma determinada tradição religiosa presa às suas questões de fé e tomadas como verdades únicas e absolutas acabam por gerar conflitos religiosos que, segundo Bobsin (2000, p. 28), “se espalham pelo mundo afora”. Uma vez que “lastreadas pela globalização, as idéias religiosas ou as mercadorias circulam livremente pelo mundo, com a diferença de que estas não sofrem prejuízos ao passo que aquelas assumem novas características” (BOBSIN, 2000, p. 13).

Conforme Geffré (1993, p. 70), cada religião deseja buscar uma Realidade última, seja essa Realidade reconhecida ou não como um Deus pessoal. Em toda religião distingue-se uma fé fundamental e, em seguida um conjunto de crenças baseadas em verdades particulares e regras de vida... “É pela fé fundamental que as religiões se assemelham, e é pelas crenças que se distinguem e até se confrontam em virtude de desacordos fundamentais”.

Para Azevedo (1993, p. 10),

a pluralidade das religiões é um dado patente e antigo. Elas emergem do seio das culturas, embora sejam a força decisiva para vincar a identidade das mesmas culturas [...] Muito difícil é distinguir, no existencial cotidiano dos membros das culturas – sujeitos nos quais a cultura pulsa e vive e dos quais recebe consistência e nome -, os fios culturais da religião e os fios religiosos da cultura. [...] Durante muitos anos, esta pluralidade religiosa foi tecida no interior das distintas culturas, nutrida pelo mútuo isolamento e incomunicação, aprofundada pelo desconhecimento recíproco. Não raro, porém, as religiões foram também ignoradas, desprezadas ou desrespeitadas por outras religiões, seja pela íntima convicção da verdade de cada uma, seja pela imposição ou mesmo hegemonia de umas sobre as outras. Quase sempre esta tensão de fundo religioso caminhou de mãos dadas com as injunções no plano do poder.

Em relação às mediações dos conflitos existentes entre os diferentes grupos religiosos geradas, na maioria das vezes, pela intolerância, pelo radicalismo, pelo fanatismo e pelo fundamentalismo, Sobel (1996, p. 01) destaca que desconhece a cura, mas, sabe que “para evitá-las é preciso cultivar o respeito mútuo entre os seres humanos”. [...] É somente esta reverência, este profundo respeito mútuo, que pode conduzir-nos à paz”.

Mas, permanece uma interrogação pois, se a linguagem é portadora de sentidos que podem originar conflitos e mazelas culturais, não poderia ser ela também a viabilizadora de outras pronúncias de mundo?

No próximo capítulo procuraremos compreender o Ensino Religioso como um

possível espaço de encontro com as diferenças, no contexto da diversidade cultural religiosa visto a partir do contexto histórico deste componente curricular.

4 ENSINO RELIGIOSO: ESPAÇO DE ENCONTRO COM AS DIFERENÇAS

A história dos rastros do homem através de seus próprios textos
permanece em grande parte desconhecida.
Michel de Certeau

No decorrer da história da educação no Brasil as relações estabelecidas entre Estado e Igreja ocuparam lugares diferenciados e contribuíram para a formação da área de conhecimento de Ensino Religioso. De igual forma também contribuíram na estruturação de discursos que circulam nas comunidades escolares e constituem os sujeitos na vida social.

Nossa intenção neste trabalho não reside em buscar um aprofundamento da história do Ensino Religioso no Brasil, ainda que este pudesse contribuir para com uma maior compreensão do trabalho em desenvolvimento. Procuraremos perceber o Ensino Religioso como um dos espaços curriculares de convivências com as diferenças.

Neste capítulo, apresentaremos o Ensino Religioso no contexto da diversidade cultural religiosa fazendo um breve relato histórico em âmbito nacional a partir das legislações. Na seqüência relataremos alguns aspectos que integram experiências com este componente curricular em um dos Estados da federação brasileira: o Estado de Santa Catarina.

4.1 ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA

Cada grupo social possui maneiras de perceber o mundo, de organizar o espaço e marcar os momentos significativos da vida de cada ser humano. Longe de constituírem um todo homogêneo, os grupos são marcados pelas particularidades culturais que o constituem. Thomaz (1995, p. 427) define a cultura como o,

fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significados às suas ações e ao mundo que os rodeia. É compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois a um fenômeno individual. [...] Cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares dá diferentes significados as coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes. [...] A ação do homem está presente, construindo o espaço e carregando-o de significado.

Uma das formas de organização do espaço encontrada pelo ser humano foi a criação de normas, leis - legislações. No que se refere ao Ensino Religioso, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, de acordo com a redação do artigo 33 (Lei nº. 9475/97), o Ensino Religioso recebeu uma nova configuração em âmbito

nacional. Foi definido, através da Resolução CEB¹⁷ 02/98, como uma das áreas de conhecimento que compõe a Educação Básica Nacional.

Historicamente o Ensino Religioso não era considerado área de conhecimento, sua história curricular era diferente e alguns indicadores dessa diferença serão abordados neste texto. A primeira redação do artigo 33 da LDBEN 9.394/96, prescrita na forma da Lei 9.475/97, veio, portanto, contemplar questões como definição de horários, habilitação de professores, definição dos conteúdos. Trouxe desafios, como “[...] o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, [...]” (BRASIL, 1997d), uma vez que, respeitar a diversidade cultural religiosa presente no contexto brasileiro não parece tarefa tão simples. Esse aspecto da lei concentra o embricamento de toda discussão tratada até então nesta pesquisa, do direito de ser diferente, contemplar as diferenças, abrir espaço para o ser diferente conviver entre as diferenças.

Quando se fala em diversidade cultural religiosa o que de fato se entende? Parece pertinente apresentar uma breve discussão desta temática em uma perspectiva de compreender, aproximar ou distanciar os termos: diversidade cultural e religiosa, pluralidade cultural.

Os PCN’s compreendem a pluralidade cultural como a “afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se propõe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano” (BRASIL, 1997a, p. 19). Parte então, da diversidade humana, afirmando que “considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns” (BRASIL, 1997a, p. 19). Este documento afirma ainda que

respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (BRASIL, 1997a, p. 19).

O artigo 33, em consonância com os documentos acima citados (LDBEN, PCN – documento introdutório, pluralidade cultural e PCNER), considera em sua proposta a característica da diversidade cultural brasileira, no tocante à especificidade desta disciplina, o religioso.

De acordo com Catão (1993a, p. 06), o pluralismo mais do que o reconhecimento da pluralidade, “consiste propriamente em encarar a aceitação do outro e a diversidade cultural

¹⁷ Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CEB N°. 02 de 07 de abril de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a).

como um dado positivo de cultura e de civilização”. Para Blanck, a partir do investigado o “pluralismo supõe pluralidade” (1999, p. 18), uma vez que:

Tomando os dois termos em questão e procurando com eles fazer uma aproximação inicial ao assunto em discussão, o cultural religioso, poder-se-ia dizer utilizando o termo pluralismo que diversas *fontes* (causas) formam a cultura brasileira, a saber, a africana, a indígena, a ocidental e a oriental, e que a pluralidade se dá na medida em que no seio de cada uma destas fontes são contidas *qualidades* existentes em todas, porém com jeito próprio, como a política, a agricultura, a arquitetura, a educação e também a religião. (BLANCK, 1999, p. 17).

Conforme Azevedo (1993), pluralidade e pluralismo não são a mesma coisa. Segundo o autor:

A primeira é da ordem factual e, portanto, da constatação estática. O segundo é da ordem epistemológica e axiológica, portanto do modo de ver a realidade dos fatos e de aquilatar a projeção e o alcance dessa percepção dinâmica na própria realidade plural. (AZEVEDO, 1993, p. 11).

Pelo pluralismo e especialmente o pluralismo religioso, vê-se o valor e o peso das diferenças, o alcance de suas riquezas, sem a ânsia de dominá-las, sufocá-las ou destruí-las (AZEVEDO, 1993, p. 11 e 12). De acordo com o pensamento de Oro (1997) foi da separação entre a Igreja e o Estado que resultou o pluralismo religioso, pois não havendo mais uma religião oficial do Estado, abre-se a possibilidade do surgimento da diversidade religiosa.

O pluralismo religioso teve e tem inferências significativas na área da educação. A presença da diversidade fez repensar os seus currículos. Isso só foi possível devido ao movimento da história/retorno que existe para dentro dos componentes curriculares, principalmente em função das diferenças e interpretações/relações deflagradas histórica e culturalmente com ele.

Segundo Sacristán (1995, p. 82), a “capacidade da educação acolher a diversidade” é a manifestação de um currículo multicultural; faz-se mister uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mudança de mentalidade por parte de todos que fazem parte da escola. Por currículo o autor compreende “a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como conseqüência de estarem sendo escolarizados” (idem, p. 86). Ao compreender currículo como a soma de todo tipo de aprendizagem e de ausências o autor chama a atenção dos educadores para a necessidade de aprendizagens múltiplas, em todas as áreas uma vez que ausentes e/ou presentes elas constituirão o currículo dos educandos, dos cidadãos.

A configuração de um Brasil plural se dá a partir da singularidade presente nas diferentes culturas que formam esta nação brasileira. Esta singularidade e pluralidade se

estendem ao campo religioso ao compreendê-lo como um elemento da cultura. É função social da escola oportunizar o acesso aos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade e entre eles identificamos o conhecimento religioso (FONAPER, 1997).

Ao refletirmos essa questão, percebemos algumas diferenças que devem ser consideradas a partir dos documentos que norteiam a educação básica no Brasil, a legislação através da LDBEN em especial o artigo 33, por abordar especificamente o Ensino Religioso. Essa lei no seu artigo 3º, inciso II, estabelece como um dos princípios e fins da Educação Nacional a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996), sobre os quais o ensino nos mais diferentes níveis deverá ser ministrado.

Os documentos oficiais da educação nacional utilizam diferentes terminologias ao abordarem essa temática. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 1997b), se faz alusão ao termo diversidades culturais: no décimo volume desta mesma coleção a abordagem é específica para questões da pluralidade cultural, enquanto que, no artigo 33, se usa a expressão diversidade cultural religiosa, nos PCNER (FONAPER, 1997) se utiliza pluralidade cultural religiosa e nos demais textos que abordam a temática se faz uso do termo pluralismo religioso. Essa diversidade de expressões utilizadas para o mesmo termo, conota que não há um consenso conceitual; como vimos, esses termos são empregados muitas vezes como sinônimos. Segundo Blanck (1999, p. 15), “o grande desafio para as autoridades governamentais e agentes educativos está em cumprir o disposto na presente lei, através de propostas educacionais que considerem esta realidade brasileira”.

Na próxima seção traremos alguns traços da trajetória nacional do Ensino Religioso a partir da legislação e relataremos uma experiência regional deste componente, o Estado de Santa Catarina.

4.2 A TRAJETÓRIA NACIONAL DO COMPONENTE CURRICULAR A PARTIR DA LEGISLAÇÃO

No Brasil, as relações de poder que envolvem a Educação, o Estado e a Igreja, sempre andaram juntas. Podemos observá-las no período colonial, com a invasão portuguesa, quando se procurou eliminar o processo educativo desenvolvido entre as nações indígenas e instaurar uma educação voltada à catequização dessas nações. Heck (1999, p. 20) destaca que, desde o

início, os reis de Portugal estavam convencidos de que a catequese¹⁸ seria o método mais eficaz e de menor custo para o domínio dos povos nativos deste continente.

No período colonial, segundo Rampinelli (1999, p. 31-32),

tentou-se arrancar as raízes destes povos, bem como apagar a memória histórica de suas lutas, seus triunfos, suas derrotas, seus heróis e seus mártires. Sabiam os europeus que um povo sem memória seria subjulgado mais facilmente.

Steffan (1999) destaca que a destruição das identidades indígenas e africanas junto com a construção de uma identidade colonial e, posteriormente, neocolonial é que permitiram que as estruturas de opressão fossem mantidas intactas.

A educação dos habitantes do território em processo de conquista coube aos representantes eclesiásticos da Companhia de Jesus, por delegação da Coroa Portuguesa, pelo exercício da catequese e instrução. Neste mesmo período em que foi constituída a Companhia de Jesus foram fundados os seminários, a primeira escola para meninas e os colégios que se destinavam à formação de uma elite letrada. A Igreja Católica Apostólica Romana era a religião oficial do Brasil. Mas, os conflitos gerados pelo poder de dominação começaram a surgir, o Estado, no caso a Coroa Portuguesa, propôs uma reforma educacional, em que a escola, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos interesses da Coroa.

No contexto das disputas entre Estado e Igreja, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil em 1759, contribuindo ainda mais com o analfabetismo já existente. No período imperial se mencionou, pela primeira vez, em um documento oficial relativo à educação, o Ensino Religioso. A menção se deu na Constituição Imperial de 15 de outubro de 1827:

os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimaes, proporções, as noções, mais geraes de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião cathólica apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil. (BRASIL, 1827).

No período imperial, segundo Oliveira (2003), Estado e Igreja Católica formaram uma parceria indissociável. A laicidade do Estado, promulgada com o regime republicano em 1899, resultou da separação das duas instituições. Nesse contexto, poder-se-ia dizer que o Ensino Religioso, reconhecido pelo Estado, se apresentou em duas modalidades ao longo dessa trajetória histórica. Inicialmente, sob o regime do padroado e regalismo, numa perspectiva colonial-regalista, com um Ensino Religioso humanista-católico. Num segundo momento, o Ensino Religioso foi mantido na escola pública, mas sua frequência passou a ser

¹⁸ Catequese aqui entendida como doutrinação, ensino da religião.

opcional para o educando.

No período republicano, o Ensino Religioso passou a ser uma das áreas fortemente polemizadas nas discussões e encaminhamentos educacionais da então nova república. O difícil parecia ser chegar a um consenso entre o clero e os dirigentes republicanos em relação à participação do Ensino Religioso no sistema educacional público. Assim, a primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil declarava, no artigo 72, parágrafo 6, que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”.

Em seus estudos, Figueiredo (1995) retoma aspectos dos argumentos abordados por Mário de Lima, feitos em 1914, e que, segundo a autora, ainda hoje apontam para a razão de ser do Ensino Religioso em escolas de um Estado democrático. Segundo Lima (1914, p. 130),

Estado leigo não quer dizer Estado ateu. [...] O Estado leigo deve, ao contrário do Estado ateu, reconhecer a existência de todos os credos, deixando-lhes aberto o campo da escola, em vez de fechá-lo hostilmente como acontece com a neutralidade. [...] Leigo não quer dizer contrario a todo e qualquer sentimento religioso; traduz, ao revez, *sympatia* igual, tolerância completa em face de todas as religiões, dentro, é claro, dos limites da ordem moral publica. [...] Estado leigo é o que não tem religião official e não impõe, portanto determinado ensino religioso em suas escolas.

A Constituição de 1934, por interesses políticos, voltou a admitir o Ensino Religioso na escola pública. Em seu artigo 153, dizia: “o ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais e responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais” (BRASIL, 1934).

As Constituições de 1937 e de 1946 praticamente mantiveram o texto de 1934. Em 1961 foi estabelecida a primeira LDB, a de número 4.024, que trouxe o Ensino Religioso para o centro das discussões ao estabelecer que “o ensino religioso [...] será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. [...]” (BRASIL, 1961).

A Constituição de 1967 estabeleceu que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio” (BRASIL, 1967). A segunda LDB, a Lei 5692/71 simplesmente repetiu o texto constitucional de 1967. Na Constituição de 1988, que atualmente está em vigor, garante-se o ensino religioso nos horários normais das escolas públicas, embora conserve a matrícula facultativa.

O Ensino Religioso, ministrado nas escolas brasileiras sempre foi de cunho confessional¹⁹, excetuando algumas iniciativas diferenciadas como as propostas

¹⁹ “Trata-se do ensino da religião, privilegiando o conteúdo doutrinário” (FIGUEIREDO, 1995, p. 59).

interconfessionais²⁰, principalmente na região sul do país.

Nos anos noventa, na educação nacional através de comissões estabelecidas pelo governo federal, dava-se início ao processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s – de todas as áreas de conhecimentos, que passaram a constituir “um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” (1997b, p. 13). O Ensino Religioso até então, não era considerado área de conhecimento, por isso fora excluído do processo que resultou nos PCN’s. Entretanto, a realidade brasileira, naquele momento,

encontrava-se marcada por indefinições políticas, profundas desigualdades sociais e múltiplas contradições em áreas da atuação educacional. Buscavam-se com afinco e propriedade saídas concretas que superassem o *status quo* no qual a educação se via mergulhada. (OLIVEIRA, 2003, p. 39).

Neste sentido, em um exercício de resistências, paralelamente às comissões oficialmente estabelecidas, um grupo formado por professores, pesquisadores e envolvidos com o Ensino Religioso no Brasil se mobilizou no estudo e reflexão coletivos que resultou nos PCNER²¹. Esse documento apresenta os referenciais para um Ensino Religioso que,

valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade; [...] por isso não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa. (FONAPER, 1996, p. 30 e 11).

Com este movimento estabeleceu-se um impasse, pois este trabalho paralelo não fora solicitado oficialmente, tampouco custeado pelo MEC, a produção ficou fora da coleção dos PCN’s²² distribuído em todo o Brasil. Logo, como uma forma de salvaguardar e socializar o trabalho elaborado, legitimar a área de Ensino Religioso e mostrar à comunidade brasileira que um outro Ensino Religioso era possível, os PCNER foram publicados por uma editora.

A LDBEN 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 33, trouxe à tona antigas discussões ao formular que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido **sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou**

²⁰ Interconfessional: perspectiva aberta a diferentes credos, embora o cristianismo continue sendo o marco referencial da proposta (FIGUEIREDO, 1995).

²¹ Conforme Oliveira (2003, p. 39), os PCNER foram “aprovados pelo Plenário do FONAPER, na sua terceira sessão em Piracicaba, cidade do Estado de São Paulo, no mês de março do ano de 1996”.

²² Os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental foram organizados em uma coleção de dez volumes .

por seus responsáveis, em caráter [...] confessional [...] ou interconfessional. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Segundo Oliveira (2003), a diversidade cultural religiosa da população brasileira e a importância do Ensino Religioso como componente curricular para “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), suscitaram questionamentos sobre a omissão do Poder Público sob o ponto de vista pedagógico e financeiro, expressos na redação do referido artigo.

Diante dos impasses criados, os profissionais da educação e em especial da área de Ensino Religioso, comunidades escolares, sistemas de ensino, Instituições de Ensino Superior, entidades civis, diversas tradições religiosas e organizações sociais em âmbito nacional, passaram a manifestar seu descontentamento com o citado artigo 33 da LDBEN. Criou-se em todo o país uma mobilização histórica para a alteração desse artigo, cujo processo deflagrado resultou na aprovação da Lei n. 9.475 promulgada em 22/07/97 que alterou significativamente os encaminhamentos dessa disciplina curricular. Segundo Zimmermann (1998, p. 10), foram criadas, pela primeira vez na história brasileira,

oportunidades de sistematizar o ensino religioso como disciplina escolar que não seja doutrinação religiosa e nem se confunda com o ensino de uma ou mais religiões. Tem como objeto a compreensão da busca do transcendente e do sentido da vida, que dão critérios e segurança ao exercício responsável por valores universais, base da cidadania.

O texto de lei, que deu nova redação ao artigo 33 da LDBEN 9.394/96, através da Lei 9475/97, ficou assim estabelecido:

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

§ 1. 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. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1997d).

A aprovação da nova redação do artigo 33 desencadeou uma série de mudanças em relação à concepção e conseqüentes encaminhamentos do Ensino Religioso em todo país. Na próxima seção apresentamos um breve relato da história deste componente curricular em um dos estados da federação – o Estado de Santa Catarina.

4.2.1 Uma experiência regional: Santa Catarina

O Estado de Santa Catarina é essencialmente marcado pela diversidade que pode ser identificada em diferentes aspectos, entre os quais citamos a topografia, grupos étnicos (processo imigratório), flora, fauna, atividades exploratórias e religiosidade. Em decorrência do processo da colonização européia predominam em sua cultura e em seu substrato religioso traços oriundos de diferentes denominações cristãs. A imigração e seus múltiplos desafios de ordem econômica e social contribuíram para suscitar vivências ecumênicas entre a população, uma vez que a necessidade de sobrevivência a aproximava independentemente do credo religioso (CARON, 1997).

Em âmbito escolar, o Estado de Santa Catarina contempla o Ensino Religioso em sua legislação desde 1955. Ao longo de todo este período se ansiava por um Ensino Religioso não catequético, voltado às exigências de um grupo social de confissões de fé diversificadas (SANTA CATARINA, 1998). Com a implementação progressiva da proposta de um Ensino Religioso não catequético e confessional, surgiu a necessidade da elaboração de um programa de conteúdos e atividades que contemplassem a diversidade de confissões de fé existentes no Estado.

Em 1970, constituído por representantes de várias confissões religiosas cristãs de Santa Catarina, juntamente com a Secretaria de Estado da Educação, foi criado o Conselho Interconfessional para Educação Religiosa - CIER²³. Neste período, o sistema estadual de ensino permitia que professor de diferentes área e nível de ensino atuasse com a Educação Religiosa Escolar. O CIER, no entanto, definiu alguns critérios para seleção e o credenciamento dos professores de ERE²⁴.

²³ “O CIER tinha como objetivo a implantação de um programa integrado com os demais componentes curriculares, do ensino de 1º e 2º graus nas escolas da rede pública estadual e a implementação e formação dos professores de Ensino Religioso que iriam ministrar estas aulas” (KOCH, 2002, p. 09).

²⁴ I - Pertencer a uma das confissões religiosas filiadas ao CIER que esteja regularmente representada na comissão Regional de Educação Religiosa (CRER); II.- Ter idoneidade moral e profissional, dar testemunho de vivência cristã e estar integrado em sua comunidade eclesial de fé; III. - Ser recomendado pela autoridade religiosa de sua comunidade eclesial de fé com aprovação da CRER, considerando a legislação estadual vigente; IV - Possuir curso de nível superior na área de educação, preferência com curso em Teologia, Ciências Religiosas e, na impossibilidade desses, curso de magistério ou outro em nível de 2º grau; V - Participar de encontros, cursos, seminários e outros pertinentes à área de ERE promovidos pelo CIER, CRER, pela Secretaria de Estado da Educação, Secretaria Executiva Regional de Educação ou outras entidades ligadas direta ou indiretamente, dentro e fora do Estado; VI - Evitar o proselitismo e a polêmica durante as aulas de ERE e estar comprometido com a mesma; VII - Demonstrar capacidade de convivência e de trabalho em grupo; VIII - Conhecer e assumir o programa de ERE (elaborado pelo CIER e adotado em Santa Catarina), e ser capaz de orientar sua adaptação à realidade e desafios educacionais; IX - Levar em conta o tempo de serviço como professor e a avaliação de desempenho pela direção e/ou equipe pedagógica da unidade escolar. Parágrafo único: É direito exclusivo da CRER a seleção e credenciamento dos professores de ERE (CRER, 1993, p. 02).

Na década de oitenta, o Ensino Religioso passou a ser caracterizado como Educação Religiosa Escolar – ERE - de caráter ecumênico nas escolas públicas de Santa Catarina. O decreto n. 13.692/81 dava legitimidade às confissões religiosas para realizarem a qualificação dos professores de ERE, mediante autorização expedida pelo órgão competente da Secretaria da Educação. Segundo Caron (1997), este decreto revelava que na prática, a Educação Religiosa Escolar manifestava indicativos de possíveis exercícios de poder entre as instituições: Estado e Igreja, gerando conflitos dentro do contexto da própria Educação Religiosa Escolar que, enquanto disciplina do currículo, era administrada pela escola, mas, o conteúdo era determinado por algumas tradições religiosas.

Como mencionado anteriormente, nos anos noventa, iniciava-se uma nova etapa na história do Ensino Religioso em cenário nacional pelos encaminhamentos da então nova Lei de Diretrizes e Bases. A partir de sua promulgação foram definidas as diretrizes para a educação nacional com previsão para sua implementação de dez anos para os sistemas educacionais. Oliveira (2003, p. 44) destaca que “a partir dessa nova configuração histórica, conforme relato de Wagner, a grande preocupação doravante seria a de preparar o profissional que atuasse como professor de Ensino Religioso”. Segundo Junqueira (2002, p.98), percebia-se na realidade, “cada vez mais a urgência de uma sólida e adequada formação dos professores de Ensino Religioso, que devem ter uma formação própria de licenciados”.

Santa Catarina era um dos Estados, que há mais de duas décadas já vinha buscando formas de criar um curso de licenciatura voltado para o Ensino Religioso sem muito êxito (CARON, 1997). Integrado com o movimento em nível nacional e premido pelos reclames em âmbito regional fez nova tentativa a partir da diretoria do CIER, de representantes dos professores de Ensino Religioso e da Secretaria da Educação do Estado, sendo desta vez, junto à Universidade Regional de Blumenau (FURB) em meados de 1995 (OLIVEIRA, 2005).

Conforme Koch (2002), a portaria 37/96 emitida pelo reitor da FURB, datada de 22 de março de 1996, designou a Comissão Especial de Estudos, destinada à organização do projeto de viabilidade do Curso de Ciências Religiosas, nomeada pela portaria 35/96, de 20/03/96. Assim, os primeiros passos assim se articulavam para a criação do atual Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina. Ainda no decorrer do ano de 1996, duas outras Universidades do Estado, a Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE e a Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, também empreenderam processo similar no que concerne à criação de curso de formação docente para esta área do

conhecimento²⁵.

Ainda no início do mês de novembro do mesmo ano, as primeiras duzentas e cinquenta (250) vagas, distribuídas nas três Universidades, foram disponibilizadas via Concurso Vestibular aos professores de Ensino Religioso das Redes Municipal e Estadual do Estado catarinense, via Convênio Projeto Magister²⁶.

Aos vinte de dezembro de 1996 era promulgada a LDBEN n. 9.394/96, que legislava a necessidade de uma formação concernente para esta disciplina. Dois anos após o CNE, a partir da Resolução 02/98, instituía em suas Diretrizes para o Ensino Fundamental a Educação Religiosa, na forma da nova redação do artigo 33 (Lei n. 9475), como área do conhecimento. Neste sentido, de acordo com a legislação nacional (LDBEN, artigo 72) para as demais áreas do conhecimento, a formação de docentes para a disciplina de Ensino Religioso deveria passar pela formação em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.

Segundo Oliveira (2005, p. 262),

Pela primeira vez na história brasileira a formação de docentes para o Ensino Religioso trilharia os mesmos passos e seguiria os trâmites previstos em legislação para a formação de profissionais das demais áreas de conhecimento; assegurando aos seus egressos os direitos concernentes aos profissionais da educação e disponibilizando a sociedade brasileira uma formação para a cidadania que integra o estudo do fenômeno religioso na pluralidade cultural, buscando o *pleno desenvolvimento* de seus educandos.

Diante do visto até aqui, podemos perceber que um dos espaços para o trabalho com as diferenças nos espaços escolares pode ser o componente curricular de Ensino Religioso. É um espaço no sentido da diversidade cultural religiosa estar presente no contexto social e o Ensino Religioso ter como objeto de estudo o Fenômeno Religioso nesta perspectiva, a partir do cotidiano escolar (FONAPER, 1997). De acordo com Oliveira (2006, p. 71),

Uma sólida formação para o Ensino Religioso considera a pluralidade cultural religiosa brasileira, além de propiciar qualificação específica onde sejam contemplados, entre outros conteúdos, os que se referem aos Fundamentos Epistemológicos do Ensino Religioso, às Culturas e Tradições Religiosas, aos

²⁵ Conforme ata da assembléia do CIER realizada na cidade de Rodeio, SC, datada de 17/09/1996.

²⁶ O programa MAGISTER é um programa de incentivo à formação docente em nível superior, que entre suas seis ações básicas, conta com a oferta de “cursos de graduação plena e formação em caráter emergencial nas áreas do conhecimento mais carentes de professores habilitados” (SANTA CATARINA, *Parecer SED n. 141/9*). O programa “prevê o oferecimento de Cursos Emergenciais de Licenciatura, através das Instituições de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina. [...] foi concebido para funcionar em finais de semana e em períodos de recesso escolar e férias escolares; porém, com a mesma duração das licenciaturas regulares e em caráter presencial. Não tem o caráter de acelerar o processo de formação, mas de facilitar o acesso e a permanência”. Atua como um trabalho de parceria entre a SED, as Instituições de Ensino Superior e Prefeituras Municipais envolvidas, cabendo ao Estado o repasse dos recursos financeiros advindos do Salário Educação (SANTA CATARINA, *Parecer CEE 87/963*, p. 04 e 06).

Textos Sagrados: orais e escritos, Teologias, Ritos e *Ethos*²⁷. Deverá desenvolver a capacidade de investigar, descobrir e entretecer, na multiplicidade de aspectos dos fenômenos religiosos, itinerários e ações para uma vida solidária num contexto de planetaridade.

O próximo capítulo traz a análise de um documento que norteia o Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina e é resultado de elaboração coletiva entre representantes da Entidade Civil constituída pelas diferentes denominações religiosas, Sistema de Ensino (LDB n. 9493/96, artigo 33, parágrafos 1 e 2) e Instituições formadoras na direção de diretrizes que atendessem a presença da diversidade cultural religiosa presente no cotidiano escolar, a legislação em vigor e conseqüentemente abordassem a temática da diferença no contexto deste componente curricular do Ensino Fundamental.

²⁷ FONAPER, PCNER, p. 28 e FONAPER, **Proposta para as diretrizes curriculares**, p. 09.

5 PROPOSTA CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO: PERCORRENDO A ANÁLISE

Neste capítulo nossa ênfase está no discurso que perpassa o texto escrito da *Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso - Ensino Fundamental 2001* – PCSC: ER. O texto escrito é visto a partir de Calil (1995), que o concebe como o congelamento dos conflitos que ocorrem na articulação entre o já-dito e o dito (não-dito), entre o conjunto do dizível, do interpretável e as condições de produção de dizer. No texto escrito,

apaga-se, em parte, o processo de produção, cria-se a ilusão do sujeito controlador dos sentidos e rompe-se a relação do ‘autor’ com a linguagem (escrita), produzindo um efeito de homogeneidade, de unidade na dispersão que não é outra coisa senão um efeito da própria escrita. (CALIL, 1995, p. 80).

A partir desses efeitos é que desenvolvemos a análise. A organização textual da análise se dará através da aproximação de efeitos de sentido da materialidade discursiva do texto, que denominamos assim como Orlandi (1996, 2003a) de sítios de significância, isto é, são maneiras de delimitar domínios, de dar sentidos, de aproximar. Na análise como já anunciado em outros momentos deste texto, procuramos compreender por meio dos princípios da Análise do Discurso como propostos por Pêcheux na França e, mais especificamente no Brasil, por Orlandi e demais pesquisadores, como a discursividade acerca da diferença é enunciada e/ou silenciada na textualidade da PCSC:ER.

Para tal, apresentamos alguns resultados decorrentes da interpretação de excertos (recortes) do documento denominados *fatós da linguagem* (ORLANDI, 2003a), que constitui o *corpus* desta análise. Conforme já explicitado no capítulo introdutório, onde justificamos a metodologia adotada nesta pesquisa, a delimitação do *corpus*, não seguiu critérios empíricos, mas teóricos, porque “decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas” (ORLANDI, 2003a, p. 63).

A análise limitar-se-á aos efeitos de sentido que se produzem no documento, considerando igualmente os silêncios. Também buscamos perceber os discursos que se pronunciam em relação às diferenças na constituição do tecido social e religioso. No intuito de compreender os fios discursivos que unem as formulações, os sítios de significância foram assim formulados: condições de produção do documento; da legalidade para a legitimação; discursos de autoridade; elementos lingüísticos, da homogeneidade para a heterogeneidade. Desse modo, a estrutura textual do capítulo está pautada na seqüência desses sítios, que passaremos a apresentar.

5.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DOCUMENTO

Este sítio está organizado a partir das condições de produção dos efeitos de sentido que se produzem no documento da Proposta Curricular de Santa Catarina. Procuramos, através da descrição e da contextualização histórica da elaboração dos documentos que norteiam o Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina, compreender um pouco este lugar em que os discursos lutaram e, mesmo em conflitos objetivavam acordos em prol de um objetivo comum, a elaboração do documento. Não avaliamos estes discursos, estes conflitos por algumas razões: primeiro, porque eles não estão disponíveis²⁸; segundo, por não serem nosso objeto de pesquisa, entretanto, os ecos, as descrições de algumas das interlocuções podem auxiliar a perceber a complexidade em que estes discursos conflitantes se realizaram.

Como afirma Pêcheux (1969), as condições de produção são as circunstâncias em que o discurso é realizado, o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que um enunciado é produzido. Neste sentido, Louro (1997, p. 53) afirma que “serão sempre as condições históricas específicas que nos permitirão compreender melhor, em cada sociedade específica, as relações de poder que estão implicadas nos processos de submetimento dos sujeitos”

Ressaltamos também que não objetivamos recuperar todas as condições de produção da elaboração do documento da proposta e dos sujeitos que acompanharam a elaboração desse documento, mas sim entender em que situações histórico-sociais ele foi construído. Porque para Orlandi (2003a, p. 40), as condições de produção implicam “o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”, afinal, é esse mecanismo que produz a imagem na constituição do dizer. Para esta autora (2003a), o imaginário condiciona os sujeitos em suas discursividades.

Nossa concepção de linguagem considera não somente o texto, mas também as condições, nas quais esse texto foi produzido, pois “falar em discurso é falar em condições de produção” (ORLANDI, 2003b, p. 158) e, segundo a autora, as condições de produção são:

formações imaginárias, e nessas formações contam a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa do discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e os outros) a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações do seu interlocutor e vice-versa).

Em relação às condições de produção do documento da PCSC: ER procuramos

²⁸ Todo o processo de elaboração como já anunciamos fora registrado em áudio pela pesquisadora Maria Amélia Dickie. E por questões éticas, a pesquisadora não pode disponibilizar este registro na íntegra.

perceber como se situa o Ensino Religioso e como foi deflagrado o processo de produção das propostas curriculares no Estado de Santa Catarina.

5.1.1 Propostas Curriculares de Ensino Religioso em Santa Catarina: encontros com a diferença

Abordar a história da elaboração das propostas curriculares de Ensino Religioso de Santa Catarina implica destacar a relação Estado-Igreja nesse Estado. Santa Catarina já contava com experiências de caráter ecumênico desde a década de setenta. Segundo Caron (1997), a implantação de um programa de ERE de caráter ecumênico, em janeiro de 1970, foi resultado de experiências isoladas que vinham acontecendo pelo Estado. A história da elaboração²⁹ dos programas de Ensino Religioso³⁰ em Santa Catarina, sempre contou com a participação dos professores e a influência de igrejas.

De acordo com Caron, na década de setenta, “as aulas de ERE seguiram um programa de caráter ecumênico, elaborado em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação e o *Conselho de Igrejas para Educação Religiosa*” (1997, p. 65), que contava com a participação de professores, assessores, Secretaria de Educação e entidades religiosas. Nesse período iniciou-se a elaboração de programas e conteúdos de Ensino Religioso, que fora acontecendo gradativamente de acordo com as séries e graus de ensino.

Em 1977 foi aprovado, em caráter experimental, o Programa de Ensino Religioso do Ensino Médio, denominado naquele período de *2º Grau*. Esse programa “teve uma presença mais incisiva de igrejas”, e como consequência foi “o material menos usado pelos professores de ERE”, pois alegavam “dificuldades para entender os conteúdos, por se tratar de temas mais doutrinários” (CARON, 1997, p. 64). O Programa adotado pelo CIER compreendia a formação religiosa do educando da Pré-escola e de 1º e 2º graus. E esteve em vigor no Estado de Santa Catarina de 1970 a 1994.

Entre o período de 1987 e 1991 elaborou-se a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina. Essa foi resultado da discussão e de estudos sistemáticos realizados sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação. Nesse momento se pretendeu dar ao currículo escolar catarinense certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais (SANTA CATARINA, 1998).

²⁹ O registro dessa história encontra-se publicado no livro de Lurdes Caron. **Entre conquistas e concessões...**

³⁰ A partir de 1970, em Santa Catarina o componente curricular de Ensino Religioso, segundo Caron (1997, p. 19 nota 10), era denominado de “Educação Religiosa Escolar ou Ensino Religioso Escolar (ERE)”.

A edição de 1998 da *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares* é resultado “do trabalho do Grupo Multidisciplinar, da contribuição de professores de todas as regiões do Estado e do auxílio de consultores buscados em Universidades de diversas regiões do país, durante mais de dois anos” (1998, p.12). Em relação ao Ensino Religioso, este processo aconteceu de forma similar, mas não igual. Uma vez que a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, de Santa Catarina, solicitou ao CIER a elaboração de uma Proposta Curricular de Educação Religiosa Escolar (SANTA CATARINA, 1998).

Desse modo o texto referente ao Ensino Religioso que compôs a Proposta Curricular foi aprovado na Assembléia do CIER (SANTA CATARINA, 1998) e a sua introdução assinada pelo então presidente do CIER, isso sinaliza que o texto parece falar para a educação, mas, ainda do lugar da religião.

Em 1997, com a efetivação da mudança da concepção do Ensino Religioso na promulgação do artigo 33 da Lei 9475/97, a regulamentação dos procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso, as normas para a habilitação e admissão dos professores ficaram sob a responsabilidade dos sistemas de ensino³¹, que em conformidade à lei, “ouvirão entidade civil³² constituída pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos da disciplina de ensino religioso” (BRASIL, 1997).

Desse modo instalou-se a necessidade de novas mudanças, entre elas a referente à *entidade civil* preconizada nos ditames da lei³³. Desse modo, em outubro de 1998 foi criado o Conselho do Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina – CONER/SC “como a entidade civil representativa das diferentes denominações religiosas no Estado de Santa Catarina e que representam diferentes Tradições Religiosas” (WAGNER, s/d, p. 01). Oliveira (2003, p. 41), com base em Caron (1997) e no Livro de Atas do CIER (1997), descreveu como foi o processo de transição entre CIER e CONER no Estado de Santa Catarina:

O Conselho Interconfessional de Igrejas para o Ensino Religioso, criado em 1972 no Estado de Santa Catarina, é “uma associação religiosa de âmbito estadual com fins educacionais, filantrópicos e culturais” que juntamente com a Secretaria da Educação do Estado catarinense conduziu os trabalhos pertinentes à disciplina de Educação Religiosa Escolar, no tocante à organização de programas, conteúdos e formação de professores até a promulgação da LDBEN 9394/96. Em 1979, a nomenclatura passou a significar Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso. Após a promulgação da atual LDBEN, esse Conselho passou a ter como principal objetivo fomentar a reflexão ecumênica no Estado e sua nomenclatura passou a representar Conselho de Igrejas para Estudo e Reflexão. Isto se deu em razão do entendimento

³¹ Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina (SED).

³² Em Santa Catarina a entidade civil é o Conselho de Ensino Religioso de Santa Catarina (CONER/SC).

³³ No artigo 33 da Lei 9475/97.

das Igrejas integrantes do CIER em relação às orientações do artigo 33 da LDBEN 9394/96. Na assembléia extraordinária de 09/12/1997, realizada na cidade de Florianópolis, ficou estabelecido que no Estado seria criado o Conselho de Ensino Religioso (CONER), responsável doravante por conduzir as questões pertinentes ao Ensino Religioso. Formariam esse Conselho, representantes das tradições religiosas radicadas no Estado de Santa Catarina.

As diferentes denominações religiosas³⁴, reunidas neste Conselho, “assumem o compromisso de se envolverem com a educação dentro dos sistemas, especialmente na área do Ensino Religioso” (WAGNER, p.01). A necessidade passou a ser de adequação da Proposta Curricular no tocante ao Ensino Religioso com vistas ao que acabara de ser legislado. Diferentes grupos religiosos – representados pela diretoria do CONER/SC, Sistemas de Ensino do Estado de Santa Catarina e Instituições de Ensino Superior que naquele momento ofereciam o Curso de Ciências da Religião, com a presença dos coordenadores de Ciências da Religião, representantes do corpo docente e discente desses cursos participaram do processo de adequação desta proposta. O grupo se reuniu durante o ano de 1999 para discutir e re-elaborar os referenciais da Proposta Curricular de Ensino Religioso, em conformidade com as exigências da legislação em vigor³⁵.

5.1.2 Dentre as propostas, a de Implementação do Ensino Religioso

A elaboração desse documento, foi concebida como uma trajetória de luta (DICKIE, 2003). Inicialmente pelo próprio CONER/SC como sujeito coletivo que buscava substantivar uma identidade pública; segundo, pelas

estratégias do CONER nas negociações com o Estado. As estratégias dos dois lados foram cotejadas, sob a ótica das visões de mundo que os informam (a que tem a religião como totalizadora da vida dos homens, a outra, que considera religião e Estado como esferas distintas da vida dos homens). (DICKIE, 2003 p. 01-02).

A autora destaca ainda que o embate travado entre o CONER/SC e o Estado residia no

³⁴ Num total de quinze, sendo elas: “Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, Islamismo (Centro de Estudos Corânicos), Igreja Católica Apostólica Romana, Comunidade Afro-brasileira, Assembléia Esp. Local dos Bahá'is de Florianópolis, Igreja Católica Apostólica Brasileira, Igreja do Evangelho Quadrangular, Igreja Episcopal Anglicana do Brasil, Igreja Evangélica Luterana do Brasil, Igreja Católica Apostólica Missionária de Evangelização, Igreja Evangélica Assembléia de Deus, Igreja Ortodoxa Grega, Budismo Tibetano, Igreja Vétéro-Católica, Hinduísmo – Hare Krishna”. (WAGNER, s/d, p. 01). Vale destacar ainda conforme Dickie (2000, p. 09-10) que, ao ser formado em 1998, o CONER “convidou todas as entidades religiosas registradas do Estado de Santa Catarina e também aquelas que, do seu ponto de vista, configuravam “religiões””.

³⁵ A Professora Maria Amélia Schmidt Dickie do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina junto com alguns bolsistas pesquisadores da mesma universidade, acompanhou como pesquisadora todo o processo de estudo e sistematização da Proposta Curricular de Ensino Religioso em SC no ano de 1999.

que seria o processo de legitimação da religião como exercício da cidadania, pois em suas análises tece comentários acerca das intervenções de representantes do CONER/SC e Secretaria de Educação do Estado no grupo de trabalho (DICKIE, 2003).

Nesse contexto o que causa certo estranhamento e curiosidade, na pesquisa apresentada pela autora é a pouca visibilização das percepções e intervenções dos demais sujeitos envolvidos no processo de discussão e elaboração. O embate político-eclesiástico é apresentado e discutido no texto, mas questionamos a ausência de menção às participações e formas de intervenções dos professores, representantes discentes e docentes dos Cursos de Ciências da Religião que ali representavam os anseios da mudança de um componente curricular. Esses efetivamente tiveram vez e/ou voz? Qual foi sua participação nesse processo de elaboração do documento? No próprio embate político entre CONER/SC e Secretaria onde e como se posicionaram os representantes das universidades? Onde e de que forma seus discursos poderiam ser identificadas no documento em análise? A possibilidade de utilização de somente uma lente de leitura; o registro sumarizado de apenas uma pesquisa desafia, e por si suscita e reclama outros olhares e leituras, que redundem em novos aportes e interpretações, no intuito de desvelar e conhecer o silenciado.

Oliveira (2003, p. 45), nos questiona e desafia a ampliar olhares e leituras históricas, sob diferentes perspectivas, ao dizer que:

[...] ler uma história é tarefa muito árdua e delicada, pois esta carrega em suas entranhas todo o movimento e respirar de vidas que, entretidas nos labores, lutas, dores e prazeres do cotidiano, foram definindo o tracejado de um espaço sem fronteiras, uma vez que suas margens se encontram e se perdem nas margens de outras histórias. Enganam-se os que, movidos por afoiteza e olhares limítrofes, reduzem a história a uma mera seqüência lógica de fatos, datas e/ou uma sucessão das conquistas do poder e dos atos de poder.

A elaboração de documentos oficiais e da legislação se dá na maioria das vezes também com lutas, conflitos e disputa de poderes. O conhecimento do movimento histórico em relato nos permite supor que, ao mesmo tempo em que para alguns o processo de elaboração do documento tenha sido visto apenas como um “retorno da religião a um status privilegiado junto ao Estado” (DICKIE, 2003, p. 22), para outros representa um exercício estratégico de sobrevivência e sutil pontuamento de territórios e territorialidades para um componente curricular historicamente marginalizado e/ou manipulado, em fase de visibilização pedagógica. A partir das falas e vivências dos educadores que participaram desse processo, do chão da escola à academia, não se mediam esforços para investigar, estudar, discutir, implantar, registrar para sistematizar uma proposta diferenciada e almejada há muito

tempo pelos educadores do Estado de Santa Catarina. Quais seriam então as possíveis tramas e urdiduras intrínsecas ao histórico da elaboração desse documento? Estas e outras perguntas nos instigam a desenvolver novas pesquisas mediadas por outras metodologias. Neste sentido, entrevistas com os participantes desse processo histórico poderiam sinalizar algumas respostas para as perguntas ainda em aberto.

Ao término do ano de 1999 foi finalizada a primeira versão do documento, com as incompletudes e inconclusões típicas de uma primeira versão. Esta versão ainda não havia passado pelos processos próprios de um material a ser socializado mais amplamente, apresentava uma linguagem própria resultante de um trabalho coletivo permeado por muitos embates político-eclesiásticos e, quando vista pelas lentes da linguagem da educação, se apresenta até certo modo de forma truncada e complexa.

Ao observarmos os documentos publicados naquele período, poderíamos dizer que esta proposta de implementação, enquanto documento oficial, parece que recebeu um encaminhamento diferenciado, pois seu formato, organização, apresentação e o próprio texto impresso são diferentes do modelo utilizado para as outras Propostas Curriculares publicadas na época. Podemos perceber que as diferenças perpassam também os aspectos da publicação desta proposta, em que o diferente recebe um tratamento diferenciado, pois a própria proposta de ER se constitui de maneira diferente das demais áreas. Parece existir um reconhecimento, mas, não o pertencimento deste componente no currículo, talvez porque não se tivesse ainda a certeza de que o Ensino Religioso devesse efetivamente participar do currículo.

O processo da escrita de um texto de documento oficial se faz diferentemente da escrita de textos de outros gêneros, pois os documentos produzidos e legitimados pelo governo seguem uma linguagem legal, padrões de sistematização e publicação específicos e distintos dos textos produzidos por outros autores e grupos sociais em outros contextos. Nesse sentido, retomamos o conceito de arquivo cunhado por Foucault (2005c), em que o arquivo de textos legais é visto como um dispositivo normatizador da escritura/interpretação dos sentidos da ordem do jurídico e, através dela, da ordem do social. Zoppi-Fontana (2005, p. 95), destaca que o

funcionamento dos textos legais como materialização de um gesto de interpretação normativo que se projeta sobre os fatos sob a forma da modalidade lógico-formal, o que permite recobrir/sobredeterminar o real histórico com uma escrita de feições atemporais na qual estão contidas/previstas todas as temporalidades factuais.

O documento pode ser visto como arquivo. Para Orlandi (2003c, p. 15), o arquivo é definido como “memória institucionalizada”, que gera “estabilização e atestação de sentidos que produz um efeito de fechamento”. Acrescenta ainda a autora (2003c), que o arquivo

estrutura-se pelo não-esquecimento, pela presença, pelo acúmulo, pelo efeito de completude.

Este fato também poderia nos remeter à elaboração de hipóteses na direção de memórias de outros acontecimentos históricos, tecidos no âmago das lutas de resistência de diferentes povos, desde a antiguidade. Rememoramos nesse momento as *parteiras hebréias*, que criavam subterfúgios de resistência às ordens do rei quando pariam e escondiam as crianças, para garantir-lhes a vida (Êxodo 2); a *religiosidade afro-descendente*, que com toda a rigidez do sistema escravatório resistiu e manteve a sua religiosidade; os *povos indígenas*, que guardam na manutenção de sua língua sua cultura e tradição. Identificamos também vidas marcadas pelo compromisso em resistência a efetivação de diferentes direitos humanos, como: *Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Margarida Alves, Dalai Lama, Nelson Mandela, Zumbi e Madre Teresa de Calcutá*, entre outros.

Essas histórias confirmam o pensamento de Foucault (2005, p. 241) ao afirmar que “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa”. As histórias sinalizam que o que mudou foram as estratégias de resistências frente à relação de poder existente. De acordo com Rajagopalan (2002), a resistência existe diante da força opressora que procura sufocar, esmagar ou domesticar o sujeito e que não pode ser enfrentada de uma vez. Diante da opressão, entretanto, o sujeito pode oferecer/criar resistência.

Para Riske-Koch (2006), “o Ensino Religioso se constitui num exercício de resistência ao igual, ao uniforme, ao homogêneo que gera a ilusão de pertencimento, de aceitação, de reconhecimento e de importância”. Este exercício de resistência tem mobilizado e ensinado um outro exercício: “o da convivência com as diferenças e os diferentes através da prática da reverência e da prática do diálogo” (RISKE-KOCH, 2006). Neste sentido retomamos Oliveira (2003, p.171) ao afirmar que “é no exercício do diálogo com o diferente que o ser humano gesta a possibilidade de se flagrar também como um diferente e um outro diante de alguém outro”.

A história da elaboração das Propostas Curriculares de Ensino Religioso em Santa Catarina se evidencia marcada pela(s) resistência(s). Dentro desse quadro de resistência, temos a Proposta de Implementação do Ensino Religioso, que de acordo com o já enunciado será o objeto de nossa análise. No intuito de compreender melhor este processo de elaboração da PCSC:ER, retomamos as condições de produção que, segundo Orlandi (2003a, p. 30), compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação e podem ser consideradas em ‘sentido estrito’ e ‘amplo’. O sentido estrito seriam “as circunstâncias da enunciação: é o

contexto imediato” e, o sentido amplo, “as condições de produção” que “incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

O contexto imediato, nesta pesquisa, são as negociações, os embates, os acordos ocorridos no exercício de elaboração da *Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso*. O sentido amplo são os sujeitos que vão ao debate com os seus discursos, isto é, com suas ideologias, suas formações discursivas, com as suas palavras que constituem a sua consciência. Os sujeitos são então, os representantes da Secretaria Estadual de Educação e das Instituições de Ensino Superior, alunos e professores dos Cursos de Ciências da Religião e diretoria do CONER/SC que participaram dos estudos para sistematizar o documento. São também as historicidades coletivas que se engendram em grupos sociais, que criam o arquivo. Foucault (2005d, p. 95), chamou de arquivo

não a totalidade de textos que foram conservados por uma civilização, nem o conjunto de traços que puderam ser salvos de seu desastre, mas o jogo das regras que, numa cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de *acontecimentos* e de *coisas*.

Para esse autor, analisar os fatos de discurso no elemento geral do arquivo é “considerá-los não absolutamente como documentos (de uma significação escondida ou de uma regra de construção), mas como monumentos” (FOUCAULT, 2005d, p. 95). Isso porque o arquivo representa, portanto, “o conjunto dos discursos efetivamente pronunciados numa época dada e que continuam a existir através da história” (RAVEL, 2005, p. 18) e que, “fora de nós, nos delimita” (FOUCAULT, 2005c, p. 148), ou seja, as interpretações legitimizadas pelas instituições.

No sentido amplo ainda poderíamos incluir os sujeitos a quem se destina esta proposta (seus interlocutores) e o contexto sócio-histórico, ideológico de todos os envolvidos. No que se refere aos interlocutores, permanece uma questão: será que eles foram levados em consideração na hora da elaboração da proposta? Uma vez que quando se escreve, se escreve para alguém, esta afirmação é válida também para quem elabora documentos.

O processo de sistematização resultou em um texto que foi nomeado pelo grupo de elaboração e sistematização como *Currículo Proposto para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental*, isso em 1999. Entretanto, em 2001, ao se tornar um documento oficial da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto – SED recebeu o nome de *Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso – Ensino Fundamental*. Essa mudança sinaliza a presença das vozes de autoridade no documento.

A escrita conta com determinadas estratégias e obedece a regras, lógicas e modelos. Nesse sentido, Chartier (1994), afirma que a produção de autoria está vinculada à atividade leitora, visto que as táticas dos leitores aparecem num lugar próprio que é produzido pelas estratégias da escrita. Orlandi (2003a, p. 74), destaca que “a autoria é uma função do sujeito”, uma vez que, “a função-autor, é uma função discursiva do sujeito”. Para compreender a função-autor discursiva, recorreremos a Foucault (2004) ao afirmar que há processos internos de controle do discurso que se dão a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se tratasse de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso.

Esse controle pode ser observado em noções como as de comentário, de disciplina, e, na de autor. O autor é considerado por Foucault (2004, p. 28) como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” e o princípio de autoria não voga em toda parte nem de modo constante: há discursos, como as conversas, receitas, decretos, contratos, que precisam de signatários, mas não de autor. Orlandi desloca essa noção de modo a considerar que a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva da autoria. Isto é, “um texto pode até não ter um autor específico, mas, pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele” (2003a, p. 75).

Orlandi (1993) pontua que o autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem social em que está inserido. Neste sentido, “o texto é atravessado por várias formações discursivas” (ORLANDI, 1993, p. 57). É nas formações discursivas que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com outros sujeitos), é nela que o sentido adquire sua unidade.

Para essa autora ainda:

é do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância e, entre outras coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor de seu texto. (ORLANDI, 2003a, p. 75-76).

Elaborar um texto individualmente ou coletivamente é “sempre uma unidade complexa; não há texto, não há discurso, que não esteja em relação com outros, que não forme um intrincado nó de discursividades” (ORLANDI, 2003a, p. 89). Individualmente é um processo que requer do autor um contínuo diálogo com os seus leitores individuais – interlocutores. E ao mesmo tempo, o autor deve fidelidade a sua memória e interdiscurso. Já na autoria múltipla, o exercício de escrita torna-se um processo mais complexo porque os sentidos e posições que são ali construídos precisam ser negociados com os sujeitos que

participam desta autoria. Sendo assim, as condições de produção da PCSC: ER sinalizam que a produção do texto do documento é decorrente de debates onde se procurou tecer uma unidade com os fios da diferença, no caso as diferentes tradições religiosas.

Outro aspecto que destacamos é o próprio título da proposta que na capa é um e na ficha catalográfica é outro, ou seja, na capa *Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso – Ensino Fundamental*, e na ficha é *Currículo: ensino religioso: Santa Catarina* parece que o nome dado na ficha catalográfica se aproxima mais do nome dado pelo grupo de estudo e de sistematização da proposta, que não foi o mesmo que fez a editoração e a publicação do documento. Procuramos compreender esta mudança silenciada, trazendo Foucault (2004, p.44) quando afirma que, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Ao longo de toda a discussão das condições de produção em que foi produzido o texto do documento, percebemos que há um esforço de ‘marcar encontro’ com o diferente. O fato de ser Ensino Religioso já é ser diferente. E por ser diferente, automaticamente dispõe de um tratamento diferenciado. O Ensino Religioso, como componente curricular, visa aproximar as diferenças, porém, traz na sua história uma carga de sentidos que geram exclusões e invisibilização das diferenças. As condições de produção revelam ainda um exercício de resistência, pois mesmo quando a organização do Ensino Religioso pertencia às instituições religiosas, já havia uma preocupação com o pedagógico que mobilizava e, muitas vezes, ultrapassava as fronteiras das instituições ali representadas, para uma proposta que reconhecesse a presença e manifestação das diferenças religiosas presentes no contexto.

5.2 DA LEGALIDADE PARA A LEGITIMAÇÃO

O documento da PCSC: ER surgiu a partir da necessidade desencadeada pelas mudanças nos textos do artigo 33 da LDBEN 9394/96, como visto no capítulo anterior. Diante dessas mudanças surgem a necessidade de compreender o funcionamento de um texto de lei, uma vez que "o Estado é o mecanismo que torna o sistema dos direitos e a coerção da lei permanentes" (RASMUSSEN, 1994, p. 31). Parece então, que são as leis que fazem com que a sociedade aceite ou não tal determinação e dá legitimidade aos fatos.

Segundo Zoppi-Fontana (2005, p. 93), “é instigante pensar no texto da lei como um

discurso que se sustenta em uma modalidade de existência *virtual* dos fatos legislados, que, entretanto, (con)forma (dá forma conforme à norma) aos acontecimentos”. Para a autora a modalidade virtual, é vista, “não só como uma possibilidade-de-existência concreta do fato que a lei sanciona, mas, sobretudo, no sentido de já-existência formal do fato na lei, isto é como modalidade de existência do fato jurídico” (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 93-94).

A autora remete a discussão do fato jurídico, da compreensão das leis, ao funcionamento do arquivo jurídico, na “formação de uma memória que trabalha como espaço de interpretação/escritura” (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 94). O arquivo é entendido “no sentido amplo de campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1994, p. 57). Neste sentido, o arquivo de textos legais passa a ser compreendido como um dispositivo normatizador de escritura e interpretação dos sentidos da ordem do jurídico e, através dela, da ordem do social (FOUCAULT, 2004).

Zoppi-Fontana (2005, p. 95), destaca:

o funcionamento dos textos legais como materialização de um gesto de interpretação normativo que se projeta sobre os fatos sob a forma da modalidade lógico-formal, o que permite recobrir/sobredeterminar o real histórico com uma escrita de feições atemporais na qual estão contidas/previstas todas as temporalidades factuais: acontecimentos passados, presentes e futuros, todos se constituem enquanto fatos jurídicos por efeito dessa escrita [...] até um novo ato de escrita que resolva em contrário (a revogação de uma lei e/ou resolução por uma posterior).

Como um exercício de análise, observamos na lei suprema deste país, a Constituição Federativa do Brasil de 1988, como a noção da diferença é trabalhada. Nesta lei há indícios de que ela prevê o respeito às diferenças. Isso pode ser visto quando menciona em seu preâmbulo que se destina a assegurar “o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, [...], a igualdade e justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, [...], sob a proteção de Deus [...]” (BRASIL, 1988). Esse esforço em aceitar as diferenças é marcado por um discurso que chega a admitir a diversidade, mas, em seguida desliza para a unidade, para a não dispersão, para uma determinação da transcendência que é Deus. É um Deus plural, mas não plural em toda a sua extensão, há aí um discurso contido, pois o discurso dos constituintes que elaboraram esse texto é atravessado também pela religiosidade, aqui marcado pela religiosidade ocidental cristã.

A materialidade lingüística da PCSC: ER sinaliza a preocupação dos envolvidos na redação do documento da Proposta com o reconhecimento do Ensino Religioso no contexto da educação. Podemos perceber essa preocupação no primeiro parágrafo do documento

quando nomeia os documentos e leis que dão suporte legal a este componente, conforme enuncia a formulação abaixo:

Excerto 01_ [...] *atende a necessidade da implementação do Ensino Religioso a partir dos pressupostos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, de acordo com a nova redação do artigo 33 (Lei nº. 9.475/97), que se fundamenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER), e da Lei Complementar nº. 170/98 – Sistema Estadual de Ensino. (p. 05).*

Nesse recorte há vozes de legitimização do Ensino Religioso, são essas vozes que dão sustentabilidade ao que segue no documento. A memória, a imagem novamente trazida para garantir a institucionalização, o arquivo. Essa formulação nos remete aos pressupostos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina pelo qual a PCSC: ER é elaborada. Os pressupostos podem impulsionar também a homogeneização, uma vez que, eles são dizeres legitimados, mesmo que esta legitimização seja pela racionalidade, ela é construída pelas e nas instituições. Isso pode ser percebido na proposta ao mencionar que através de políticas educacionais “devem zelar pela inclusão e não pela exclusão” (SANTA CATARINA, 1998, p. 15). Essa afirmação da proposta remete à noção de cidadania que perpassa o texto, uma vez que os conceitos de inclusão e exclusão estão relacionados diretamente com o que se entende por cidadania.

Mas para que essa leitura seja possível, se faz mister compreender os conceitos de inclusão e exclusão. O primeiro, diz respeito ao “ato ou efeito de incluir” uma vez que incluir é “estar incluído ou compreendido; fazer parte; figurar, entre outro(s); pertencer, juntamente com outro(s)” (FERREIRA, 2001). A exclusão não deixa de ser uma outra maneira de construir a homogeneização, que, segundo Étienne (1998, p. 157), “é frequentemente considerada como uma dificuldade de inserção cujas causas se vão procurar no indivíduo”. Desse modo, “os contornos da exclusão são difíceis de situar” (ÉTIENNE, 1998, p. 157), como o são os contornos da diferença.

A cidadania é uma condição construída historicamente. O sentido mais pleno do conceito cidadania “aponta para a possibilidade de participação efetiva na produção e usufruto de valores e bens de um determinado contexto, na configuração que se dá a esse contexto, e para o reconhecimento do direito de falar e ser ouvido pelos outros” (BRASIL, 1998, p. 54).

A abordagem da exclusão e da inclusão pode ser percebida ao pensarmos a educação na perspectiva da analítica, da dialética e da ética da alteridade. Na analítica nos deparamos diretamente com a questão da exclusão, onde “o contraditório não é permitido, é eliminado”

(WICKERT, 2006, p. 03). Segundo este autor, a dialética se preocupa com a inclusão, entretanto, procura eliminar os conflitos, no sentido de valorizar e superar as contradições. Na perspectiva da ética da alteridade não se faz necessário incluir, uma vez que quando apontamos que há a necessidade de inclusão já pressupomos a exclusão. Isso mostra que a ética da alteridade não foi respeitada, pois os diferentes e as diferenças requerem no seu primado de ser, o respeito. Isso é preponderante na ética educacional, principalmente no Ensino Religioso.

Toda estrutura educacional requer uma análise com o olhar do diferente, pois tanto a categoria da inclusão como a exclusão são categorias que geram violência, porque transgridem o princípio da alteridade. Incluir significa inserir o sujeito em algum lugar ou espaço, e isso pode implicar numa uniformização. Excluir é tirá-lo de algum lugar e de algum espaço e colocá-lo num outro, sem a anuência do sujeito excluído. Os conceitos de exclusão e inclusão são conceitos ambíguos e parecem não dar conta daquilo que o ser humano requer: sua dignidade. Nesta condição não há espaços para os conceitos de inclusão e exclusão, porque a dignidade humana rompe com esses conceitos sociais para afirmar o conceito de alteridade.

Na PCSC: ER é possível perceber alguns indícios que sinalizam na perspectiva da ética da alteridade quando esta enuncia que:

Excerto 02_ *As orientações para o relacionamento com o outro, respeitando a Alteridade* (p.14);

Os indícios que sinalizam na perspectiva da ética da alteridade podem ser percebidos também na formulação que segue:

Excerto 03_ *Trata-se de proporcionar, na educação escolar, oportunidades para que o educando descubra o sentido mais profundo da existência; encontre caminhos e objetivos adequados para sua realização; valores que lhe norteiem o sentido pleno da própria vida, conferindo-lhe especial dignidade como ser humano e respeito por si mesmo, pelos outros e pela natureza* (p. 09).

O texto do documento necessariamente não apresenta um exercício da ética da alteridade, tampouco nosso objetivo encontra-se nele. Porém, como pensar no respeito às diferenças é pensar na alteridade, torna-se impossível não identificarmos em nossa análise indícios que sinalizem para possibilidade na direção de uma ética na perspectiva da alteridade.

O artigo 33 da Lei nº. 9.475/97, ao assegurar “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil”, manifesta a presença das diferenças nos espaços escolares e o dever do

respeito “vetadas quaisquer formas de proselitismos”. Ao vetar quaisquer formas de proselitismo, parece que se está evidenciando o afirmado por Silva (2000, p. 891), quando aborda as questões de relação de poder na definição da identidade e da diferença, “elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas”. Essa talvez seja uma das razões de se garantir em lei o veto de quaisquer formas de proselitismos. Figura-se também bastante óbvio que o discurso da proibição reconhece a presença da transgressão, senão este não seria necessário. E a proibição, por si só, já institui os fatos, como fatos sociais.

Dessa forma, atuar na docência de Ensino Religioso, passa a ser um desafio. Por ser esta uma condição existencial social e histórica, fazem-se necessárias algumas ponderações quanto ao seu papel na sociedade e no ensino. Estar na condição de professor do Ensino Religioso é vislumbrar um mundo que não é o meu, nem o teu, mas o mundo de todos nós, suas culturas, seus ritos, símbolos, mitos, verdades e crenças. Para tal necessita: estabelecer relações de respeito com o diferente e suas diferenças como princípio norteador de todo processo de conhecimento e desenvolvimento da humanização do humano; conhecer a epistemologia das culturas religiosas e suas diversas dimensões de manifestações do sagrado e do profano, do transcendente e do imanente, das crenças, dos céticos e ateus.

De acordo com os PCNER, são requisitos essenciais ao profissional de Ensino Religioso: a constante busca do conhecimento das manifestações religiosas, clareza quanto à sua própria convicção de fé, sensibilidade à pluralidade e consciência da complexidade sociocultural da questão religiosa. A disponibilidade para o diálogo, a capacidade de articulá-lo a partir de questões suscitadas no processo de aprendizagem do educando, a arte de escutar, facilitar o diálogo, ser o interlocutor entre Escola e Comunidade e mediar os conflitos, considerar a família e comunidade religiosa espaço privilegiado para a vivência religiosa e opção da fé, colocando seu conhecimento e experiência pessoal a serviço da liberdade do educando, configuram o perfil desejado para este profissional (FONAPER, 1997).

Os requisitos para ser um profissional de Ensino Religioso, sinalizam no como não fazer proselitismo, se o professor se constitui dentro de uma tradição religiosa ou não e quando fala, fala desse lugar. Conforme Orlandi (1998, p.13), “os sentidos e o sujeito se constituem ao mesmo tempo no interior de uma formação discursiva no confronto entre as diferentes formações” e “as formações discursivas não têm fronteiras categóricas” (ORLANDI, 1998, p. 11). Como pode o professor neutralizar os seus discursos, como pode abrir mão de sua ideologia, se isto é o que o constitui? Parece não ser possível compreender o proselitismo como palavra neutra, pois, mesmo quando o indivíduo procura a neutralidade, há

o deslize, há os silêncios significativos, há as palavras do não discurso, impregnadas de ideologia. Por estas razões se necessita de práticas dialógicas de ensino e aprendizagem que permitam a manifestação da religiosidade de todos educandos nos espaços escolares.

Um dos objetivos do Ensino Religioso é trazido no recorte abaixo:

Excerto 04_ *A disciplina de Ensino Religioso, como área de conhecimento (Resolução CEB nº. 02, de 07 de abril de 1998), visa garantir ao cidadão o acesso ao conhecimento religioso.*

Este recorte silencia como se dá o acesso ao conhecimento religioso, se isso ocorre da mesma forma que nos demais conhecimentos veiculados nos ambientes escolares ou não. O conhecimento religioso é entendido como a “sistematização de uma das dimensões da relação do ser humano com a realidade transcendental, está ao lado de outros, que, articulados, explicam o significado da existência humana” (FONAPER, 1996, p. 31). Neste sentido, os PCNER destacam que “como todo o conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso” (FONAPER, 1996, p. 21).

De acordo com Fraas (2006, p. 41), durante muito tempo se pensou que o ser humano fosse naturalmente religioso³⁶ e por isso, a criança poderia “criar-se livremente” para “mais tarde, poderem, livremente escolher a religião que lhes aprouver, ou até mesmo decidir-se contra ela”. No entanto, esse pressuposto de Rousseau se encontra historicamente refutado. De acordo com Fraas (2006, p. 41), “a experiência religiosa neutra de modo algum favorece uma religião posterior, mas praticamente imuniza contra ela”.

Outro efeito de sentido é formulado a partir da compreensão de religiosidade. É possível compreendê-la sem entrar no simbólico da prática, ou seja, compreender este simbólico sem a sua presença (vivida na prática), apenas falando sobre a religiosidade? Para refletir esta questão retomamos duas questões: a vivência religiosa e a experiência religiosa. Na vivência religiosa mesmo que sua finalidade seja transcendente, trata, segundo Croatto (2004, p. 41), de “uma experiência humana, própria do ser humano e condicionada por sua forma de ser e pelo seu contexto histórico e cultural” é assim, “uma vivência relacional [...] sobre a base da vivência humana, melhor, em suas raízes, insere-se a experiência religiosa”. A experiência religiosa tem como essencial a relação com o sagrado. De acordo com Tillich (1967, p. 738), a experiência religiosa “dá-se na experiência geral; elas podem ser diferenciadas, mas não separadas!” O que muda é “a relação com o sagrado ou com o mistério” (CROATTO, 2004, p. 44). O excerto 05 parece seguir nesta direção ao afirmar:

³⁶ Esse pressuposto, conforme Fraas (2006) foi estabelecido por Rousseau (caráter inato da idéia de Deus).

Excerto 05 _ *Parte sempre do convívio social dos educandos, para que se respeite a tradição religiosa que já trazem de suas famílias e se salvasse a expressão religiosa de cada um* (p. 20).

De acordo com os PCNER, não é função da escola “propor aos educandos a adesão ou vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses são sempre propriedades de uma determinada religião” (FONAPER, 1997, p. 22).

Nos excertos 01 e 04, percebemos a presença da intertextualidade, isto é, a memória que constitui os falantes é definida “pela remissão de um texto a outros textos para que ele signifique” (ORLANDI, 2003b, p. 259), pode ser percebida no texto do documento quando traz as leis que garantem e justificam a presença do Ensino Religioso no contexto escolar.

O foco parece ser o da garantia legal da disciplina, mas é possível perceber que a preocupação centra-se na garantia legal do *acesso ao conhecimento religioso*. O que significa permitir que todos os educandos possam expressar sua religiosidade junto com as demais dimensões humanas e, assim, conhecer outras além da sua. Uma vez que o ‘conhecer’ envolve o reconhecimento e a aceitação da diferença. Dessa forma remete ao direito assegurado, quando traz a seguinte formulação:

Excerto 06_ [...] *de modo que o educando possa vivenciar a sua própria cultura e Tradição Religiosa respeitando as diferentes formas de expressão* (p. 20).

Produz-se nesse excerto, um efeito de sentido de que o ‘conhecimento’ leva à prática e à ‘aceitação’ da diferença, mas, ao mesmo tempo – não é porque conheço uma determinada tradição religiosa que a praticarei como alternativa de prática religiosa.

A vivência está relacionada com a noção de cidadania, uma vez que “o caráter social da vida dos seres humanos é um processo, uma construção, da qual participa cada indivíduo na relação com os outros” (BRASIL, 1998, p. 54). Assim, “as vivências particulares cruzam-se na construção coletiva das sociedades e culturas, e uma e outras ganham sua configuração específica em função das condições particulares dos seres humanos e dos ambientes – físico-biológicos e histórico-econômico-políticos – nos quais estes vivem” (BRASIL, 1998, p. 54). Esta afirmação aproxima-se da concepção de cidadania de Covre (1991, p. 11), ao pontuar que “a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos de atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência”.

Este sítio sinaliza a presença marcante da legislação, pois, tudo está ancorado na(s) lei(s) para organizar o tecido social. Neste sentido, o texto do documento apresenta um

discurso que vai da legalidade para a legitimidade, pois através da intertextualidade são trazidos ao documento vários artigos de lei que legitimam oficialmente o Ensino Religioso na sociedade brasileira. A intertextualidade é utilizada para garantir a presença das diferenças e do Ensino Religioso como componente curricular que historicamente se constitui diferente. A legitimidade parece vir daí; na verdade, há todo um imaginário relacionado com legislação - documentos oficiais – presença e respeito às diferenças.

5.3 DISCURSOS DE AUTORIDADE

A noção de autoridade é vista como “direito ou poder de se fazer obedecer, de dar ordens, de tomar decisões, de agir, etc.” (FERREIRA, 2001). Discursivamente ela tem a tarefa de conter a diferença, pois onde alguém tem o poder de se fazer obedecer, certamente outro(s) tem o dever de obedecer. Pierucci (2002, p. 10), destaca que “ter autoridade é ter legitimidade”.

Desse modo, “obedecer” ou acatar as decisões de quem tem autoridade impede qualquer ação diferente da determinada, poderíamos afirmar que o discurso de autoridade silencia as diferenças, porque não as reconhece. Nessa noção de autoridade, há um agente exclusivo do discurso que tem legitimidade, isto é, “aquele que tem tal direito ou poder” (FERREIRA, 2001) para dizer, escrever, determinar. Essa legitimidade também pode conter a polissemia, limitando a presença de sentidos e da diferença. Nesta perspectiva, procuramos perceber como o discurso de autoridade se relaciona com as diferenças no discurso que perpassa o texto escrito do documento da PCSC: ER.

De acordo com Orlandi (2003b, p. 85), o funcionamento discursivo, se sedimenta através do “processo histórico de legitimação das formas de dizer em que a linguagem é instituída. Disso resulta que as diferentes situações de linguagem são reguladas: não se diz o que se quer, em qualquer situação, de qualquer maneira”. Uma vez que,

todo discurso nasce de outro discurso que reenvia a outro por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados. (ORLANDI, 2003b, p. 26).

Como já vimos no artigo 33 da Lei 9475/97, a entidade civil deve ser ouvida ao se definirem os conteúdos de Ensino Religioso; essa entidade é denominada de Conselho de Ensino Religioso - CONER. Cada Estado da federação brasileira é chamado pela atual

LDBEN a regulamentar ou criar esta entidade. Segundo Wagner (s/d, p. 01), o CONER/SC foi “pioneiro nesta experiência de ser um grupo com o mesmo objetivo, apesar das grandes diferenças que as caracterizam”. Seu desejo de fato estava em ser:

Uma entidade com o objetivo de estar à disposição dos sistemas para auxiliar nas definições dos conteúdos do Ensino Religioso. É, portanto, um grupo interreligioso em que cada denominação religiosa continua com suas referências específicas, buscando fazer um trabalho conjunto em que estas referências específicas, que diferenciam as denominações religiosas umas das outras, sejam respeitadas mutuamente a partir da troca de informações e da busca de conhecimento de umas das outras. (WAGNER, s/d, p. 01).

O esforço de considerar as diferenças parece ser visível no excerto 07³⁷A, ao se reportar à relação do ser humano com o Transcendente:

Excerto 07A_ *As Tradições Religiosas receberam a revelação de que o ser humano chega a sua plenitude na medida em que ele se reintegra a Deus, o Absoluto, o Pai Maior, a Mãe Terra, o Transcendente,...*

Mas, ao mesmo tempo este discurso, de certo modo, limita as diferenças, uma vez que pressupõe que todos os povos precisam reintegrar-se. Mas, como ficam os povos que acreditam já estarem integrados e não precisarem se reintegrar porque nunca desintegraram, eles não alcançarão a plenitude? Ou ainda, os grupos religiosos que não têm um Deus como centro de sua doutrina? Esse discurso parece conter as diferenças, na perspectiva de que todos partem do mesmo princípio “o ser humano chega a sua plenitude na medida em que ele se reintegra a Deus, o Absoluto, o Pai Maior, a Mãe Terra, o Transcendente,...”.

Nesta formulação, parece que a diversidade se torna discursivamente integradora, mesmo que o substrato religioso sinalize para um Deus linear, único. A designação apresentada - DEUS - é especificada e redesignada por termos como *o Absoluto, o Pai Maior, a Mãe Terra, o Transcendente,...* que parece ampliar o efeito de sentido. A globalização, as diásporas, as conquistas revelam outras maneiras de ‘dizer’ de ‘significar’ Deus. A própria cultura humana, na sua dinâmica e mudança produz isto. Essa formulação sinaliza a preocupação com a multiplicidade de sentidos, pois procura não finalizar a enumeração.

Multiplicidade esta que é marcada pelo silêncio e percebida na reticência. Orlandi (1990) destaca que o silêncio no nomear faz intervir o ‘interdiscurso’ do outro, aqui, das outras tradições religiosas, fazendo-nos significar (quer queiramos ou não) na história dos

³⁷ Ressaltamos que o excerto 07 será apresentado em três partes A, B e C. Porque se trata de um mesmo episódio, o objetivo do CONER/SC que é apresentado na introdução da PCSC:ER. Ressaltamos que não se trata do objetivo do componente curricular de Ensino Religioso e sim da entidade civil que deve ser ouvida na definição dos conteúdos de Ensino Religioso, de acordo com o inciso 2º. do parágrafo 1º. do artigo 33 da atual LDBEN.

‘seus’ sentidos. Assim, o silêncio trabalha os limites das diferentes formações discursivas, ou seja, “o jogo do dizer é regido pelas relações entre as diferentes formações discursivas” (idem, p. 51), nas quais cada formação define o que pode e deve ser dito numa conjuntura dada a partir de certa posição do sujeito.

Referente ao uso de reticências no término da formulação, Dickie (2000, p. 18) descreve que, “foi exigido que esta lista não terminasse num ponto, mas em reticências, o que produziria o entendimento de que ela não era uma lista finita, estava aberta, portanto, a outras possibilidades”. O termo *exigido* utilizado por essa autora revela sua compreensão de como se estabeleceram as negociações de sentido, as relações de poder, pois como vimos era um grupo formado por questões de fé bem distintas, por algumas tradições religiosas que estavam tendo vez e voz pela primeira vez, enquanto que outras já detêm o poder a muitos séculos.

A reticência visa integrar, tomar conta, de tantas expressões quanto as culturalidades que diferenciam os grupos humanos. Para Foucault (2004, p. 25), a reticência “funda uma possibilidade aberta de falar”, ou seja, não fechando nela mesma. Assim como para Orlandi,

as reticências são signos de silêncio, presença de uma ausência anunciada. Um acréscimo radical que abre para tudo, para qualquer coisa. Não é o vazio: elas marcam o lugar de um acréscimo possível, mesmo necessário, livrado à memória, aberto ao efeito leitor. Presenças que aludem a uma ausência apenas delineada. (2001, p. 120).

Parece estar aí também o reconhecimento de que a integração entre as diferentes tradições religiosas é uma tarefa muito árdua. Seriam então, apenas tentativas de conhecer-se para não precisar (ou poder melhor) diferenciar-se? O silêncio parece ser para garantir o ‘véu’ e conter a polissemia. Neste sentido parece se apregoar uma unidade que não é possível, diante da diversidade.

Vale refletir do porquê de ser assim, tendo em vista que as manifestações religiosas, aquilo que se essencializa em cada expressão, não seriam elas mesmas uma construção social? Talvez já até tenhamos sinalizado possíveis respostas a essa questão nos capítulos anteriores, mas, destacamos que os grupos religiosos falam a partir da sua verdade de fé, que é vista e aceita como verdade absoluta, a partir do entendimento de suas teologias, que se incumbem de sistematizar a relação entre os seres humanos e sua divindade.

O texto deixa evidências de que as diferenças são aceitas, porém, há um deslize ao enunciar *que o ser humano chega a sua plenitude na medida em que ele se reintegra a Deus, o Absoluto, o Pai Maior, a Mãe Terra, o Transcendente,...* Ao afirmar que todas as culturas religiosas precisam da reintegração para chegar a sua plenitude, não se está homogeneizando?

Afinal, que sentidos são produzidos nesse dizer? Segundo Dickie (2003), no argumento assumido pelo CONER/SC,

Deus existe e constrói o Homem revelando-se a ele através das tradições religiosas; a prioridade do Ensino Religioso é *a relação do Homem com Deus* (teocêntrico). Ele é definido como o que promove o re-encontro (o retorno ou a reintegração) do Homem com Deus e como o que esclarece sobre os diversos caminhos possíveis para este re-encontro (as diversas tradições religiosas) (2000, p. 16).

Esta afirmação já parece ser uma visão da legitimidade de Deus. Um Deus dentro de uma determinada expressão/crença religiosa. Essa visão nos leva a questionar: Por que deveria ser assim? Aqui podemos retomar o conceito que se tem da VIDA e os efeitos de sentido que esta palavra traz. Segundo a afirmação acima, a vida é uma pausa na integração com Deus. A essência precede a existência. A integração passa a ser algo secundário onde, o essencial parece ser o que antecede ou a sucede. Dessa forma se estaria fazendo uma diminuição do humano, quando a vida deveria ser o objetivo principal da caminhada divino-humana.

Ainda no recorte 7A é possível perceber outros sentidos em relação às diferenças presentes nessa materialidade: *As Tradições Religiosas receberam a revelação [...]*. De acordo com Dickie (2003), referente a esse dizer o CONER/SC concordando que a explicação de Deus a Deus pertence, e com a negação de quaisquer visões científicas sobre Deus, essa explicação revela o lugar de onde fala o CONER. Isto é, que ele fala a partir da fé e, por isso, desautoriza o ser humano a definir Deus. Podemos perceber as formações discursivas que manifestam neste dizer e de que lugares falam essas pessoas que formam o CONER/SC.

Essa formulação tenta contemplar as diferenças e, no entanto, é categórico ao afirmar que *o ser humano se reintegra...* Sendo que a visão de reintegração parece ser mais ocidentalizada, uma vez que os povos de matriz religiosa oriental, africana e indígena não partem do princípio de que o ser humano está desintegrado do cosmos e/ou de Deus.

Excerto 07C_ [...] *Em razão disto é imprescindível que o Ensino Religioso oportunize o conhecimento que **as diversas Tradições Religiosas detêm do caminho** de reintegração.*

No recorte acima a palavra imprescindível traz uma carga de autoridade, de compromisso intransferível para esta área do conhecimento no contexto escolar, de certa forma até um condicionamento na forma de se pensar o Ensino Religioso.

Cabe mencionar que embora o Ensino Religioso exerça papel fundamental no ensino das tradições religiosas, não cabe tão somente a este componente curricular desenvolver esta temática. O espaço escolar apresenta-se no seu todo um ethos das experiências com o sagrado,

com modos diversos de ser percebido e vivenciado em diferentes contextos culturais, por consequência, possibilita diferentes leituras e olhares a partir de muitas áreas do conhecimento.

Nesse excerto, percebemos também a presença do discurso autoritário que, segundo Orlandi (2003b, p. 154) é “aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer”. Esse discurso é percebido ao utilizar o verbo *detêm*, pois, afinal quem tem poder para deter ou não um caminho, uma verdade? Uma vez que o verbo *detêm* significa “reter ou conservar em seu poder” (FERREIRA, 2001). A reintegração diz respeito à visão monoteísta de religião, ou seja, mais voltada ao cristianismo, ao judaísmo e ao islamismo. É um discurso que exclui quem não tem a mesma visão de mundo e quando não exclui não reconhece a reintegração. A noção de humanidade fica um pouco de lado diante das diferentes leituras de mundo. Parece sinalizar para um discurso de pouca valorização do ser humano no seu modo de ser diferente e nas suas diferenças de ser. Discursivamente percebemos um silenciamento das diferenças, restringindo a presença do outro, do diferente. A diversidade cultural religiosa é reduzida a poucos grupos religiosos.

O documento sinaliza também a presença de discursos de autoridade numa relação pedagógica em prol da diversidade e das diferenças, conforme sinalizado nos recortes 08 e 09:

Excerto 08_ [...] *prover os educandos de oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania.*

Excerto 09_ [...] *proporcionar a convivência pela prática do diálogo e pesquisa, de modo que o educando possa vivenciar a sua própria cultura e Tradição Religiosa respeitando as diferentes formas de expressão.*

Os discursos de autoridade no texto residem no sentido de garantir a presença e manifestação das diferenças num contexto em que são tão diversas. Como vimos em Moreira (2002, p. 13), “[...] não basta reconhecer as diferenças, é preciso estabelecer relações entre as pessoas. Assim, trata-se de reconhecer o outro como pessoa e não a outra cultura como uma matéria a ser estudada”.

Do mesmo modo, retomamos Chediak (1999) quando pontua que ao se estabelecer a identidade se está determinando o lugar da diferença, pois, quando passamos a conhecer a identidade da “*própria cultura e Tradição Religiosa*” conhecemos o que não faz parte dessa cultura e tradição, ou seja, a diferença é estabelecida. Mas, no recorte há também uma advertência: “*respeitando as diferentes formas de expressão*”, ou seja, conhecer e vivenciar a sua, mas, respeitando-se a do outro, que pode ser diferente.

As diferenças parecem ser legitimadas quando o texto enuncia que o Ensino Religioso necessita:

Excerto 10_ *possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas.*

Silva (2003, p. 73) destacava que “seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas”. Onde a diferença possa ser vista e vivida não mais como in-diferença, presença invisibilizada, qualidade apenas “de diferente” (FERREIRA, 2001). Como visto nos excertos apresentados, o texto da PCSC: ER traz discursos de autoridade cujos efeitos de sentido sinalizam a necessidade de visibilizar a diferença.

5.4 ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

Neste sítio, destacamos algumas marcas lingüísticas no sentido de compreender “como o texto produz sentidos”, como está organizado em sua discursividade, em relação à ordem da língua e à das coisas (ORLANDI, 1998, p. 11). Para a Análise do Discurso:

as marcas lingüísticas em si não dizem muito sobre um discurso. É preciso considerar o modo como aparecem em um discurso, ou seja, temos de estabelecer seu modo de existência em relação à propriedade do discurso que é o objeto da análise, já que estamos caracterizando significativamente o discurso, em relação às marcas que o constituem. (ORLANDI, 1998, p. 10).

Ao considerarmos no texto as construções, no que diz respeito à organização, destacamos algumas propriedades lingüísticas: a repetição, o dêitico, a polissemia e o categórico, tendo em vista que o texto apresenta, com certa freqüência, a presença dessas propriedades que nos ajudarão a compreender como a diferença é tomada em consideração no texto do documento.

O texto traz algumas **repetições**, como um reforço para o principal, também conhecidas como paráfrases, porque mantém o ser humano num retorno constante a um mesmo espaço dizível³⁸ (ORLANDI, 2003b). Na “polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação” (2003a, p.36), ou seja, “presença da relação homem-

³⁸ O dizível segundo Orlandi (2003a) é o que se mantém.

mundo, intromissão da prática na e da linguagem, conflito entre o produto, o institucionalizado, e o que tem de se instituir [...] A tensão constante com o que poderia ser” (2003b, p.137).

Podemos perceber a presença da paráfrase na seguinte formulação:

Excerto 11_ *Todo ser humano faz perguntas. Ele se interroga a si mesmo e ao mundo. Ao interrogar-se, procura saber quem ele é, de onde veio, para onde vai e por que vive. Quando a pergunta recai sobre o mundo, o ser humano procura compreender o seu mistério, sua origem e finalidade. Na experiência do cotidiano existencial, a pergunta. [...] Faz emergir o desconhecido, pois, o manifesto, enquanto manifesto, já é conhecido e por isso não é mais provocador. [...] outra face como desconhecida, mas sugerida. É oculto vislumbrado no horizonte. A esse desconhecido que está além-horizonte denominamos de mistério.* (p. 11).

Nesse recorte a paráfrase é evidenciada pela repetição no sentido de retomada, como um estilo de linguagem, onde “os sentidos (e os sujeitos) se aproximam e se afastam. Confundem-se e se distinguem” (ORLANDI, 1990, p. 41). De acordo com a autora (1990, p. 44), “há o repetível dos enunciados, mas também há enunciados que são feitos para serem repetidos [...]; ou melhor, há enunciados que pertencem a essa zona de repetibilidade e que aí se representam na produção dos discursos”. Também podemos perceber neste recorte que o ser humano é um mistério e a religiosidade perpassa este mistério. A repetição pode ser igualmente no sentido de trazer de volta um conceito, de sinonimizar. E assim, buscar naturalizar uma idéia, um comportamento. A noção de mistério vista acima, discursivamente é forte – seria próprio da noção de transcendência, ser misteriosa, ser um lugar de perguntas, um lugar de interrogar-se como ser humano, mas também um lugar de manifestação, não uma manifestação significada no sentido bakhtiniano de definitivo, mas numa polissemia contida em que o desconhecido sempre é mais manifesto, por isso também sempre contido na diferença.

Podemos perceber no excerto 7B, “[...] as hipóteses científicas que vêm oferecendo várias explicações da gênese deste princípio não podem ser privilegiadas conforme o mais correto espírito científico” há a ocorrência de um **dêitico: deste**, que segundo Charaudeau e Maingueneau:

designa um dos grandes tipos de referência de uma expressão, aquela em que o referente é identificado por meio da própria enunciação dessa expressão. [...] seu referente só pode ser determinando em relação à identidade ou à situação dos interlocutores no momento em que falam. (2004, p. 147).

Ao utilizar o pronome demonstrativo *deste*, não se está fazendo referência no texto, a que se refere, ou seja, não há referente. Não podemos recuperar a que se refere. Desse modo, o leitor não tem a que relacionar afinal, que princípio é este do qual se fala na formulação?

Poderia ser revelação, plenitude ou gênese?

Há, nesse recorte, um silêncio, no que se refere ao *privilegiadas*, de onde virá o privilégio? Ele não seria uma construção social atravessada por jogos de poder? A formulação 7B retoma uma outra reflexão levantada por Dickie (2003, p. 29), onde “o CONER/SC concordando que a explicação de Deus a Deus pertence, e com a negação de quaisquer visões científicas sobre Deus”. Assim, *as hipóteses científicas que vêm oferecendo várias explicações da gênese deste princípio não podem ser privilegiadas conforme o mais correto espírito científico*. Este mesmo dizer parece ilustrar juízo de valor, na qual se faz o reconhecimento do valor de uma idéia em depreciação de outra, ao mesmo tempo em que está silenciando que o que deve ser privilegiado são outras hipóteses para a gênese. Aqui, novamente, entramos na noção do mistério, referida anteriormente, em que as hipóteses (certezas) religiosas devem ser privilegiadas, pois o espírito científico parece ser falho e insuficiente. Então, quando se diz não ao espírito científico, parece fechar-se o caminho para a diferença de tal modo que aqui nem sequer se aceita o debate, quando se afirma que “a explicação de Deus a Deus pertence”.

Da mesma maneira, poderíamos pensar que há uma abdicação da responsabilidade humana, afinal, quando não há explicações, deposita-se a responsabilidade da explicação nas mãos de Deus. Certamente a ciência tida como moderna, veria esta explicação de outra forma, conforme Serpa (2006), a resposta à descrição da organização do mundo pertence aos homens, mais propriamente aos cientistas que buscam através de comprovações explicar a origem e organização do mundo. Quando a explicação da origem e organização do mundo recai sobre as religiões, parece que o ser humano restringe a sua sabedoria para confiar totalmente na sabedoria divina. Temos então, duas maneiras bem distintas de explicar e acreditar nessa explicação: uma que confia plenamente no ser humano (cientistas) e outra, na sabedoria divina.

Parece haver um deslize no recorte acima quando diz “conforme o mais correto espírito científico”, uma vez que a ciência abandona a idéia de espírito. Essa linguagem é própria dos grupos religiosos, dos discursos religiosos. Sinaliza também uma ruptura em relação à formação anterior quando reconhecia o conhecimento religioso, quer dizer, reconhece-se este conhecimento no tocante ao religioso, mas, evita-se as hipóteses científicas em torno dele e da origem da humanidade. Há também um silêncio, quando afirma que as hipóteses científicas não podem ser privilegiadas, está silenciando que se deve privilegiar o conhecimento religioso. Este dizer chega a reconhecer a presença das hipóteses científicas, mas, é incisivo ao afirmar que não podem ser privilegiadas. A dispersão da noção de

transcendência instala um desafio, afinal: como o professor vai se posicionar perante isso e vai trabalhar na sala de aula?

Outro aspecto percebido no texto do documento é a presença de um glossário. Ao trazer um glossário através de expressões dicionarizadas, esta proposta parte do pressuposto de que é possível delimitar os sentidos produzidos discursivamente. Com isso sinaliza imposição de sentidos, como se fosse possível entender o texto da maneira que o autor deseja. Isto quer dizer que há uma restrição da polissemia. Segundo Orlandi (2003a, p. 38), a polissemia, “é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico”. Entretanto, a historicização deste documento sinaliza que a preocupação estava em tornar ‘acessível’ aos professores estes saberes, até então, acessível a apenas um pequeno grupo social, embora sua linguagem em muitos momentos procure conter a polissemia, restringindo os sentidos.

Outra marca lingüística é da **linguagem categórica**. A linguagem também expressa verdades e as legitima, faz convites. E, desse modo, faz as coisas serem como são, a isto podemos chamar performatividade. O conceito de performatividade, desenvolvido, sobretudo, por Butler (1999), desloca a ênfase como descrição, como aquilo que é – para a idéia de “tornar-se”. A performatividade “não é, assim, um ‘ato’ singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o status de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição” (BUTLER, 1999, p. 167). Ela pode ser relida como aquele poder reiterativo do discurso, para produzir os fenômenos que ele regula e constrange. Conforme a autora, na teoria do ato da fala, “um ato performativo é aquela prática discursiva que efetua ou produz aquilo que ela nomeia” (1999, p. 167).

O categórico é sinalizado em alguns momentos no texto do documento, como vemos no recorte do excerto 01 ao afirmar que “o presente trabalho **atende** [...]”, no recorte 04 “[...], visa **garantir** ao cidadão o acesso ao conhecimento”, no recorte 09 “[...] **explica** o significado da existência humana em sua cultura e religiosidade”. Essas palavras expressam verdades e certezas, assim são categóricos em suas afirmações, com significados permanentes e de certo modo, autoritários. A certeza restringe os sentidos, pois, neste ‘atender’, ‘garantir’ e ‘explicar’, dificilmente sobrarão espaço para a diferença ou se dará lugar para a pluralidade. Os termos mais categóricos são legitimados pela própria legislação que tem o caráter de organizar e normatizar os sistemas.

A análise das marcas lingüísticas apresentadas neste sítio de significância demonstra que os sentidos produzidos sobre as diferenças podem tanto conter quanto desvendar as diferenças.

5.5 DA HOMOGENEIDADE PARA A HETEROGENEIDADE

Este sítio traz como objetivo compreender como a homogeneização circula na materialidade lingüística do documento. A homogeneidade é “criada a partir da instituição do saber como um todo” (ORLANDI, 2003b, p. 20) que tem como princípio a contrariedade do heterogêneo. O termo homogeneidade (homo = o mesmo), como o próprio nome sugere, significa unidade, uniformidade, igualdade. Vista também por oposição a heterogeneidade, que significa diferente, disforme (hetero). Há aqui uma relação com a diferença, uma vez que esta permite que as coisas sejam identificadas como são. Segundo Coracini (2001, p. 137), “o termo ‘heterogeneidade’ tem sido usado, [...], como sinônimo de diversidade”.

Para Ferreira (2001), a noção de homogeneidade parte da idéia de que “são todas da mesma natureza, que não apresenta ou quase não apresentam desigualdades”. Podendo assim, propiciar o silenciamento das diferenças, uma vez que ela está presente em todos os contextos e seres, pois como destaca Coracini (2001, p.138) “o termo homogeneidade evoca uma superfície plana sem asperezas nem imprevisto”. O contrário irá gerar conflitos que muitas vezes resultam, como vimos no capítulo introdutório deste texto, em preconceitos, etnocentrismos, conflitos.

No contexto da diversidade religiosa é possível perceber certa restrição em relação à religiosidade, ao explicar no excerto 04 “*o significado da existência humana em sua cultura e religiosidade*”:

Excerto 04_ *Esse conhecimento religioso, entendido como sistematização da dimensão da relação do ser humano com a Realidade Causal, tendo como complementares os demais conhecimentos articulados, explica o significado da existência humana em sua cultura e religiosidade* (p. 07).

Uma vez que a existência humana não se dá apenas no âmbito da cultura e da religiosidade, pois, a religiosidade perpassa o contexto social e todos os aspectos da vida humana, não só na relação do ser humano com a sociedade, mas, de modo mais geral, na relação de um ser humano com outro ser humano. O excerto acima permite formularmos alguns efeitos de sentido em torno da expressão Realidade Causal. A Realidade Causal tem como propósito explicar todas as coisas a partir de um ponto de partida. É uma tentativa de explicitar e explicar a causalidade *de todas as realidades*. Neste sentido, encontramos um princípio Físico e outro Metafísico. Na estruturação da causalidade Física, temos os filósofos da natureza, ou os denominados físicos que tentam encontrar a causa de tudo nos elementos

naturais: Água, Ar, Terra, Fogo. Todo esforço estava voltado para encontrar um elemento comum para justificar a origem de tudo. Na perspectiva Metafísica, de uma origem supra-sensível, encontramos Platão, Aristóteles na Idade Clássica-grega e na Idade Média Santo Agostinho e São Tomás de Aquino.

Segundo Guimarães (s/d), em Platão a idéia é a origem de tudo. Em Agostinho a origem de tudo está em Deus. Em Aristóteles, o Primeiro Motor Imóvel, "causa incausada causante", e este será denominado de Deus em Tomás de Aquino. Ambos acreditam na origem de todas as coisas em um Ser Supremo, Absoluto, Onipresente e Oniabrangente. Neste sentido, a expressão Realidade Causal, parece significar Deus. Pode ser interpretada como a ação de Deus que cria e é a causa, a existência de todas as coisas. Articulados em torno desta 'verdade' Realidade Causal, a noção de Deus como fonte de todas as causalidades parece ser um princípio da transcendência. No entanto, vale lembrar que os efeitos de sentido produzidos nunca serão os mesmos, e poderão mudar de acordo com o lugar de quem o olha e de quem o diz.

No documento, podemos perceber um exercício que através do pedagógico procura romper com a homogeneização, uma vez que, na perspectiva de reconhecer e aceitar às diferenças faz-se necessário aceitar o conflito que muitas vezes é instalado pela heterogeneidade. Conforme a formulação do recorte 13 e 14 ao apresentar "caminhos e objetivos" que como vimos são plurais, o documento sinaliza um rompimento com a homogeneização. Vejamos:

Excerto 13_ [...] *encontre caminhos e objetivos adequados para sua realização; e valores que lhe norteiem o sentido pleno da própria vida, conferindo-lhe especial dignidade como ser humano e respeito por si mesmo, pelos outros e pela natureza* (p. 09).

No recorte 14 a preocupação com a diversidade, numa perspectiva de não homogêneo, também é sinalizada, vejamos:

Excerto 14_ *o objetivo da avaliação será o de desenvolver o diálogo entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico oferecendo oportunidades ao educando para que cresça através de relatos diversos, trocas de depoimentos e/ou pesquisas, comparações de percepções diferenciadas para um mesmo dado social, numa constante elaboração e reelaboração de conhecimentos* (p. 22).

As sinalizações da análise instigam e fomentam diferentes olhares e leituras e reclamam outras possíveis reflexões sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso em relação à temática em estudo. Diante dos limites

propostos para este ensaio dissertativo e na inconclusão e provisoriedade de um trabalho que se percebe histórico encaminhamos as considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES

Posto que um trabalho nunca chega a um ponto final
que marcaria sua completude,
num gesto finalizador.
Beatriz Maria Ekert-Hoff

Retomamos a que nos referimos na introdução deste trabalho: nosso objetivo era compreender os efeitos de sentido que se produzem em relação às diferenças no discurso da *Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso*.

Como vimos, o discurso não nasce no sujeito, mas numa relação dialógica entre o sujeito e a discursividade que o antecede e numa relação de sentidos com outros discursos. Dessa forma, o sujeito não tem pleno controle sobre o que diz, pois há sempre um espaço entre o que é dito e a intenção de dizer. E por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, por mais que se faça ver o que se está dizendo, o lugar onde esse resplandece não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe define (FOUCAULT, 2005c).

Desse modo, passamos a entender o discurso, como uma rede,

e pensemos numa rede mais simples, como a de pesca, é composta de fios, de nós e de furos. Os fios que se encontram e se sustentam nos nós são tão relevantes para o processo de fazer sentido, como os furos, por onde a falta, a falha se deixam escoar. Se não houvesse furos, estaríamos confrontados com a completude do dizer, não havendo espaço para novos e outros sentidos se formarem. A rede, como um sistema, é um todo organizado, mas não fechado, porque tem os furos, e não estável, porque os sentidos podem passar e chegar por essas brechas a cada momento. (FERREIRA, 2005, p. 19-20).

Nesta investigação, buscamos circular entre os fios, nós, brechas que constituem o tecido discursivo de um documento, através do discurso materializado no texto da PCSC: ER. Para tal, organizamos a pesquisa por capítulos. No capítulo destinado aos fins introdutórios, apresentamos os procedimentos metodológicos desenvolvidos, a constituição do corpus da pesquisa e os encaminhamentos para análise.

No capítulo seguinte, discutimos a linguagem como um dos espaços de constituição da diferença. Estabelecemos também a relação da linguagem com a formação humana. Neste contexto, percebemos a relação da linguagem na constituição das diferenças e sua articulação com as questões de poder no que diz respeito à identidade, à diferença e à alteridade. Uma vez que ao observarmos a linguagem como materialidade de discursos, que como uma trama se cruzam, contrapõem, por ora desaparecem e tornam a aparecer do outro lado da brecha.

Assim, nessas nuances é possível, de maneira mais sutil ou ainda mais declarada, notar o jogo de poder.

Conforme vimos em Orlandi (2003b), a linguagem é constituída e instituída por meio de diferentes funcionamentos discursivos que se sedimentam pelo processo histórico de legitimação das formas de dizer, assim não se diz o que se quer, em qualquer situação, de qualquer maneira. As diferentes situações de linguagem são sempre reguladas, até mesmo porque “quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação” (ORLANDI, 2003b, p. 26).

As condições de produção sinalizam que o texto da PCSC: ER, enquanto documento oficial possui um discurso legitimado pelas instituições pelo sistema de ensino mas, enquanto produção coletiva seu discurso é em determinados momentos como que regulado pelas instituições religiosas que constituem o CONER/SC. Desse modo, restringindo os sentidos e quando não fixando sentidos, pois, “nenhum discurso está protegido do jogo das diferenças que agem no seu exterior através de outras articulações discursivas” (BALOCCO, 2006, p. 91).

No que diz respeito à constituição da diferença, para Foucault (2005c, p. 149), “a diferença longe de ser origem esquecida e recoberta, é a dispersão que somos e que fazemos”. A diferença, assim como a identidade, encontra-se nas fronteiras, porque as fronteiras não são fáceis de se ver e não estão claramente traçadas, “uma vez que o certificado de ‘pertencer’ só tem uma rubrica, e o formulário que aqueles que requerem uma carteira de identidade devem preencher contém uma só pergunta, que deve ser respondida ‘sim ou não’” (BAUMAN, 2001, p. 202).

Bauman retoma Frederick Barth, ao se referir às fronteiras e desse modo, elas “não reconhecem e registram um estranhamento já existente; elas são traçadas, como regra, antes que o estranhamento seja produzido” (2001, p. 202). A repulsa ao estranhamento pode gerar oposição, uma vez que “não é a diferença que supõe a oposição, mas a oposição que supõe a diferença; e, em vez de resolvê-la, isto é, de conduzi-la a um fundamento, a oposição trai e desnatura a diferença” (DELEUZE, 2006, p. 87).

Outro aspecto que contribuiu na compreensão dos fatos de linguagem está no capítulo que precede o estudo da linguagem e da diferença. Ao abordamos a concepção de ser humano e a construção de relações sociais na perspectiva da religiosidade, refletimos sobre o papel da linguagem neste contexto. Pudemos perceber que religiosidade, fé e religião, são traços que

podem constituir identitariamente cada ser humano e conseqüentemente estão presentes em todas as culturas humanas. No entanto, destacamos nesta pesquisa que cada grupo dispõe de marcadores individuais que os tornam singulares num contexto plural.

O ser humano pode encontrar-se com o sagrado quando, ao responder aos questionamentos pelos quais se percebe motivado pelas necessidades. Esse encontro, também pode gerar conflitos, uma vez que a forma do encontro é específica a cada grupo, a cada indivíduo. Com a particularidade, os grupos criam formas de expressar sua religiosidade e muitas vezes tomam essas formas como verdades absolutas. Destacamos ainda a necessidade do diálogo como meio de contornar os conflitos que em nome de um “encontro de iguais” gera exclusão, pois, por meio do diálogo poder-se-ia compreender os fatos, uma vez que compreender o que alguém diz implica em “[...], pôr-se de acordo sobre a coisa, não deslocar-se para dentro do outro e reproduzir suas vivências”(GADAMER, 1998b, p. 559).

A seguir, apresentamos o componente curricular de Ensino Religioso no Brasil, com sua trajetória histórica que antecedeu a elaboração da *Proposta Curricular – Implementação de Ensino Religioso no Ensino Fundamental*. Nesse exercício, valemo-nos dessa história para perceber possíveis perspectivas e desafios, que ali se materializaram e são sinalizados nos discursos deste documento, que carregam os limites e translimites próprios dos seres humanos, inseridos em determinados tempos e espaços vivenciais.

No que tange à análise e seus resultados, essa pluraliza que os efeitos de sentido produzidos no texto são na direção da presença de um constante jogo de poder nas relações humanas subjacentes ao processo de elaboração deste documento. Este jogo de poder é marcado por um discurso que parece deslizar, pois ao mesmo tempo em que prevê o reconhecimento das diferenças, demonstra certo cerceamento de fronteiras religiosas comuns. Assim, os sentidos e os sujeitos parecem resultar de filiações em redes, na relação de distintas formações discursivas.

O texto também faz convites, as palavras procuram promover encontros e reconhecer a diferença. Procura-se construir um espaço de interlocução em que as diferenças são bem vindas, porque a dialogia não se manifesta, nem pode instalar-se entre identidades não diferenciadas, unificadas. As condições de produção, uma construção coletiva, sempre realizada em conjunto, no plural. Apresentar a diversidade em um currículo após 500 anos de homogeneização já é um fato que merece reflexão, porque eles também foram marcados por resistências.

A PCSC: ER apresenta-se então, como resultado de reflexões no que diz respeito às implicações, desafios e perspectivas para um exercício pedagógico que contemple, discuta,

valorize e interaja qualitativamente com as diferenças no contexto educativo. Muitas outras reflexões ainda poderão (e precisam) surgir para que as diferenças (também o Ensino Religioso) deixem os territórios da invisibilidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução coordenada por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. O homem contemporâneo e a sacralidade. In: MARTINI, Antonio et.al. **O humano, lugar do sagrado**. 2 ed. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 1995. p. 47-54.

ALVES, Luiz Alberto Sousa. Glossário. In: FONAPER: **Caderno temático 1: Ensino Religioso – Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola**, 2000. p. 09-21.

ANDRÉ, Maristela G.; LOPES, Regina Pereira. A construção do humano. In: MARTINI, Antonio, et al. **O humano, lugar do sagrado**. 2 ed. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 1995. p. 05-14.

AZEVEDO, Marcello S. J.. Prólogo. In: TEIXEIRA, Faustino Couto (org.). **Diálogo de pássaros: nos caminhos do diálogo inter-religioso**. São Paulo: Paulinas, 1993.

BAGHIN-SPINELLI, Débora Cristina M. **Considerações sobre a identidade nacional brasileira na virada do milênio: uma análise discursiva de textos da mídia**. In: Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas: N. 39, p. 09 -21, jan/jun 2002.

BALOCCO, Anna Elizabeth. A escrita e o escrito: produzindo identidades, domesticando diferenças. In: MARIANI, Beta (org.). **A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise**. São Carlos, SP: Claraluz, 2006. p. 81-108.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentizien. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11ª. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BARBALET, J. M. **A cidadania**. Tradução de M. F. Gonçalves de Azevedo. Temas Ciências Sociais N. 11, Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. 5 ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Avila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 1998.

BIRCK, Bruno Odélio. **O sagrado em Rudolf Otto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

BLANCK, Roselí. **O Ensino Religioso mediante a pedagogia de projetos face à pluralidade cultural religiosa brasileira.** São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 1999. Dissertação de Mestrado.

BOBSIN, Oneide. Tendências religiosas e transversalidade: hipóteses sobre a transgressão de fronteiras. In: BOBSIN, Oneide, et al. **Globalização e Religião: desafios à fé.** São Leopoldo: Editado por Walter Altmann e Lori Altmann, 2000.

BOFF, Leonardo. **Tempo de transcendência.** Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

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

BRAKEMEIER, Gottfried. **Ciência ou religião: quem vai conduzir a história?** São Leopoldo: Sinodal, 2006.

BRANDÃO, Helena, H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras; participação Ana Maria Araújo Freire.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

BRASIL. **Constituição do Império do Brasil.** Brasília, 1827.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases: 1961.** Brasília, 1961.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 24 de janeiro de 1967 na redação dada pela Emenda constitucional n. 01 de 17 de outubro de 1969. 3. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1970.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:1988.** Rio de Janeiro Degrau Cultural, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997c.

_____. **Lei n. 9.475/97.** Brasília, 1997d.

_____. **Resolução n. 02:** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 02 de abril de 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiros e quartos ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998b

BURBULES Nicholas C e RICE. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.173-203.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. Tradução de Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159 – 188.

BURGALASSI, Silvano. A sociologia religiosa: propostas de definição e problemas atuais. In: FERRAROTTI, F, et al. **Sociologia da religião.** Tradução e revisão Bertilo Brod. São Paulo: Ed. Paulinas, 1990, p. 151 – 202.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 153-172.

CALIL, Eduardo. **Autoria: (e)feito de relações inconclusas** – (um estudo de práticas de textualização na escola). Campinas, SP: UNICAMP, 1995. Tese (Doutorado em Ciências).

CARON, Lurdes. **Entre conquistas e concessões:** uma experiência ecumênica em Educação Religiosa Escolar. São Leopoldo: Sinodal, 1997.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem:** introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins fontes, 1994.

CATÃO, Francisco. **A educação no mundo pluralista:** por uma educação da liberdade. São Paulo: Paulinas, 1993a.

_____. **Em busca do sentido da vida:** a temática da educação religiosa. São Paulo: Paulinas, 1993b.

CERTEAU, de Michel. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARAUDEAU Patrick; MAINGUENEAU Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso.** Coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1994.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

CHEDIAK, Karla de Almeida. **Introdução à filosofia de Deleuze**: um estudo crítico sobre o conceito de diferença na Filosofia da Representação Finita e Infinita. Londrina: Ed. UEL, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIER. **Livros de Atas**. Florianópolis, 1997. (mimeo).

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa**: uma introdução à fenomenologia da religião. Tradução de Carlos Maria Vasquez Gutiérrez. São Paulo: Paulinas, 2001.

CORACINI, Maria José R. Faria (org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. Heterogeneidade e Leitura na Aula de Língua Materna. In : CORACINI, Maria José R. Faria; PEREIRA, Aracy Ernst (orgs). **Discurso e sociedade**: práticas em análise do discurso. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001. p. 137 – 155.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CRER. **Regimento da Comissão Regional de Educação Religiosa**. Florianópolis, 1993. (mimeo).

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant'Ana Martins. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. **Diferença e repetição**. 2. ed. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DHAVAMONY, M. Teologia das Religiões. In: **Dicionário de Teologia Fundamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DICKIE, Maria Amélia S; BORNHOLDT, Luciano C.; COUTINHO, Suzana R.. **Todos os caminhos levam a Deus**: o CONER e o Ensino Religioso em Santa Catarina, Brasil. Trabalho apresentado no VIII Congresso Latino americano sobre Religión y Etnicidad. 30 junho - 5 julho de 2000. Pádua, Itália.

DICKIE, Maria Amélia S. **Na esteira de João...todos sejamos um**. Trabalho apresentado no GT Religião e Sociedade, 27º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, outubro de 2003.

Disponível em: <http://www.gper.com.br/> >. Acesso em 06 junho 2006.

DUPUIS, Jacques. O debate cristológico no contexto do pluralismo religioso. In: TEIXEIRA, Faustino Couto (org.). **Diálogo de pássaros**: nos caminhos do diálogo inter-religioso. São Paulo: Paulinas, 1993. p. 75 – 88.

EKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 20002.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ÉTIENNE, Jean; BLOESS, Françoise; NORECK, Jean-Pierre; ROUX, Jean-Pierre. **Dicionário de Sociologia**. Tradução de Gremano Rio Tinto. Lisboa: Plátano, 1998.

ÊXODO, Livro de. **Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Ed. Verificada e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. Versão digitalizada, 2001.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Introdução: O quadro atual da Análise do discurso no Brasil. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos, SP: Claraluz, 2005. p. 13-22.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso**: perspectivas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O Ensino Religioso no Brasil**: Tendências, conquistas, perspectivas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. **As ciências das religiões**. Tradução de José Maria de Almeida. São Paulo, SP: Paulus, 1999.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. In: **Percursos**: Revista do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas da Universidade do Estado de Santa Catarina. NEPP. Governar, Planejar, Educar: Sociedade no Plural. Florianópolis. V.2. nº 2, setembro de 2001, p. 109 – 128.

FONAPER, Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. 2 ed. São Paulo, SP: Ave Maria, 1997.

_____. **Estatuto do FONAPER**. Brasília, 05 de abril de 2000.

FONTANIVE, Djanna Zita e PIKART, Annelise. **A formação de docentes e o ensino religioso na região do Alto Vale do Itajaí:** Desafios e perspectivas para uma formação continuada. Blumenau: FURB, 2005. (Trabalho de Conclusão de Curso)

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade.**V.1: a vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988

_____. **Microfísica do poder.** 21 ed. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005a.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Lea Porto de Abreu Novaes, et al. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005b.

_____. **A arqueologia do saber.** 7.ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2005c.

_____. **Ditos e escritos:** sobre a arqueologia da ciência. 2. ed. Vol. II. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2005d.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no collége de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 11 ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, SP: 2004.

FOWLER, James W. **Estágios da fé:** a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido. São Leopoldo, RS: Editora Sinodal, 1992.

FRAAS, Hans-Jürgen. **Religiosidade humana:** compêndio de psicologia da religião. Tradução de Ilson Kayser e Werner Fuchs. São Leopoldo: Sinodal, 1997.

_____. Teorias sobre a religiosidade. In: SCARLETELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo R.; FOLLMANN (Orgs.). **Religião, cultura e educação:** Interfaces e diálogos. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2006.p. 41-56.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo, SP: Cortez/Autores associados, 1982.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 11 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo, SP: Olho D'Água, 2001b.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998a.

_____. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2a. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

GALLINO, Luciano. **Dicionário de sociologia**. Tradução de José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2005.

GEFFRÉ, Claude. A fé na era do pluralismo religioso. In: TEIXEIRA, Faustino Couto (org.). **Diálogo de pássaros**: nos caminhos do diálogo inter-religioso. São Paulo: Paulinas, 1993. p. 61- 74.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1988.

GRIGOLETTO, Marisa. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, Maria José R. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 79-91.

GRUEN, Wolfgang. **O ensino religioso na escola**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Eduardo; PAULA, Mirian Rose Brum de (orgs.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

GUIMARÃES, Carlos Antonio Fragoso. **Platão e a descoberta da metafísica**. In: < <http://www.socultura.com/socultura-filosofia>>. Acesso em 26 outubro 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8 ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003a.

_____. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003b. p. 103-133

HECK, Egon Dionísio. 500 Anos de Conquista e Dominação. In: RAMPINELLI, José Waldir; OURIQUES, Nildo Domingos (orgs.). **Os 500 anos**: a conquista interminável. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 13-26.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3 ed. rev. E ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia e religião**. Tradução de Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KOCH, Simone Riske. **Um sonho, uma proposta, uma realidade**: formação de professores/as de Ensino Religiosos em Santa Catarina. Monografia de Especialização lato-sensu, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: Ensaio sobre a alteridade. Coordenador da tradução Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Totalidade e infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LIMA, Mário de. **A escola leiga e a liberdade de consciência**. Belo Horizonte: Tip. Moderna, 1914.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Supervisão de tradução de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO, Maria Helena Trentini. **Os professores anseiam, a lei garante**: o ensino religioso na formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Monografia de Especialização lato-sensu, 2002.

MARTINI, Antonio et al. **O humano, lugar do sagrado**. 2 ed. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 1995.

MESLIN, Michel. **A experiência humana do divino**. Tradução de Orlando dos Reis. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MICHEL, O. Verbetes "Fé". In: BROWN, C. (Ed.). **O novo dicionário internacional de teologia do novo testamento**. São Paulo: Vida Nova, 1982.

MOREIRA, A.F.B., Currículo, diferença cultural e diálogo. In: **Revista educação & sociedade**. Campinas: v. 23, n. 79, p. 5-20, ago 2002.

OLIVEIRA, Lilian Blanck. **Pode a fé ser ensinada ou crescer?** São Leopoldo, 1997. mimeo.

_____. **Formação de docentes para o Ensino Religioso**: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero. São Leopoldo: EST/IEPG, 2003. Tese (Doutorado em Teologia área de concentração: Educação e Religião).

_____. Formação de docentes para o Ensino Religioso: leitura de uma tessitura. In: **Revista diálogo educacional**: PUCPR. Vol. 05. Nº. 16. Set/Dez 2005. p. 247-268. Curitiba:

Champagnat, 2005.

_____. Princípios para a formação de professores no Ensino Religioso. In: **Revista de educação da AEC: educação e religiosidade**. Ano 35. nº. 138. Jan./mar 2006. p. 62 -73. Brasília: AEC 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. **Discurso e leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. **Preconceito**. Entrevista realizada na internet em 2000. A gente acontece. www.reinet.com.br/agenteacontece .

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. 2ª Reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 203-212.

_____. **Análise do discurso: princípios & procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003a.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed., 3 reimpressão. Campinas, SP: Pontes, 2003b.

_____. **Para uma enciclopédia sobre a cidade**. Campinas, SP: Pontes, 2003c.

ORO, Pedro Ari; STEIL, Carlos Alberto (org.). **Globalização e religião**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OTTO, Rudolf. **O Sagrado: um estudo do elemento não-racional na idéia do divino e a sua relação com o racional**. Traduzido por Prócoro Velasques Filho. São Bernardo do Campo, SP: imprensa Metodista, 1985.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi, et al. (1 ed. 1975). Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. *Analyse Autohomatique du Discours*, Dunod, Paris, 1969 In: HAK, Tony; GADET, Françoise (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani, et al. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1990.

_____. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Tradução de Bethania S. C. Mariani (*et. al.*). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de (Orgs.). **O educador pesquisador e a produção social do conhecimento**. Florianópolis: Insular, 2003.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Curso de Pós-graduação em Sociologia da universidade de São Paulo/ED 34, 1999.

_____. *Religião e poder: uma visão sociológica do poder na comunidade religiosa e sua legitimidade*. In: *Diálogo: Revista de ensino religioso*. Sociedade, religião e poder. São Paulo, SP: Ano VII, n. 27 – Agosto de 2002. p. 08 – 11.

QUEIRUGA, A. Torres. *Teologia*. In: VILLA, Mariano Moreno (dirigido por). **Dicionário de pensamento contemporâneo**. Tradução coordenada por Honório Dalbosco. São Paulo: Paulus, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Teorizando a resistência*. IN: SILVA, Denise E. G. da; VIEIRA, Josênia A. (Orgs.). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: UNB. Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano, 2002, p. 203-219.

RAMPINELLI, José Waldir; OURIQUES, Nildo Domingos (orgs.). **Os 500 anos: a conquista interminável**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RASMUSSEN, D. (1994). "How is valid law possible?". *Philosophy and Social Criticism*, v. 20, n. 4, p. 21-44. IN: SCHUMACHER, Aluisio A.. *Sobre moral, direito e democracia*. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, n. 61, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452004000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 Out 2006.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **Os brasileiros: teoria do Brasil**. 9. ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

RISKE-KOCH, Simone. **O diferente, as diferenças e o componente curricular de Ensino Religioso: olhares e perspectivas**. Colóquio de ER, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Currículo e diversidade cultural*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos**

mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 13.692 de 14 de abril de 1981**. In: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, XLII (10.992) p. 1-2.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Implementação do Ensino Religioso – Ensino Fundamental. Florianópolis: SED, 2001.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Decreto 3882 de 28 de Dezembro de 2005**. Disponível em < <http://server01.pge.sc.gov/legislaçãoestadual/2005/0038822-005-0-2005-001.htm> >. Acesso em 08 fevereiro 2006.

SANTO, Eliton Espírito. Mergulhar na Totalidade. In: MARTINI, Antonio et al. **O humano, lugar do sagrado**. 2 ed. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 1995. p. 39 – 46.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Ética**: caminhos da realização humana. São Paulo, SP: Editora Ave-Maria, 1997.

SCHLESINGER, Hugo; PORTO, Humberto. **Dicionário enciclopédico das religiões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Vol. I e II.

SERPA, Flávio de Carvalho. Com a corda no pescoço. In: **Folha de São Paulo** de 05/11/2006. Disponível em < <http://www1.folha.uol.br/fsp/ciência/fe051120061.htm> >. Acesso em 07 novembro 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo horizonte: Autêntica, 1999.

_____; DONALD, James, et al. (orgs.). **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SILVA, Cláudio Manoel Nascimento Gonçalo da; ALMEIDA, Davi Silva. **A religião, a religiosidade e os sistemas religiosos**. Disponível em: <http://www.ipepe.com.br/idebab.html/> >. Acesso em 30 junho 2006.

SOBEL, Henry I. **Construindo a paz na sociedade contemporânea**. Agosto 1996. (mimeo)

SOUZA, Octavio. **Fantasia de Brasil**. São Paulo: Escuta, 1994.

SUSIN, Luiz Carlos. A transcendência como uma dimensão antropológica. In: RUEDELL, Pedro (org.). **Ensino religioso e ensino superior: Caminho e perspectivas**. Canoas, RS: s.e., 2002

STEFFAN, Heintz Dietrich. Sociedade global: identidade colonial. In: RAMPINELLI, José Waldir; OURIQUES, Nildo Domingos (orgs.). **Os 500 anos: a conquista interminável**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 69-82.

TEIXEIRA, Faustino Couto (org.). **Diálogo de pássaros: nos caminhos do diálogo inter-religioso**. São Paulo: Paulinas, 1993.

TILLICH, Paul. **Dinâmica da fé**. Tradução de Walter O. Schlupp. 5. ed. São Leopoldo, RS: Editora Sinodal, 1996.

_____. **Teologia sistemática**. Tradução de Getúlio Bertelli. 3. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2000.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/UNESCO, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VILLA, Mariano Moreno (dirigido por). **Dicionário de pensamento contemporâneo**. Tradução coordenada por Honório Dalbosco. São Paulo: Paulus, 2000.

WAGNER, Raul. CONER/SC. In: **Boletim Informativo nº 1 do CONER/SC**. Impressão IOESC, s/d.

_____. **História do fórum nacional permanente de ensino religioso**. In: JUNQUEIRA, Sérgio e OLIVEIRA, Lílian Blanck de (orgs.). **Ensino Religioso: memória e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2005. p.15-19.

WICKERT, Tarcísio Alfonso. **Do conceito de dialética e analítica para a ética da alteridade em Lévinas**. Blumenau, 2006. (mimeo).

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 7 – 72.

ZILLES, Urbano. **Filosofia da religião**. São Paulo: Paulus, 1991.

ZIMERMANN, Roque. **Ensino religioso: uma grande mudança**. Brasília: Câmara dos deputados, 1998.

ZOPPI-FONTANA, Mônica G. Arquivo jurídico e exterioridade: a construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, Eduardo; PAULA, Mirian Rose Brum de (orgs.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 93- 115.